



Universidad de Granada



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL CURRÍCULO: UNA
PROPUESTA INTEGRADORA DESDE LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO HASTA EL PRIMER CICLO DE LA
ENSEÑANZA PRIMARIA**

AUTORA:

LDA. DEISY MARGARITA PÉREZ PÉREZ

DIRECTORES.

**DR. JUAN TORRES GUERRERO
DRA. ELISA TORRES RAMOS
DR. JUAN PALOMARES CUADROS**

**GRANADA (ESPAÑA) & CIENFUEGOS (CUBA)
2005**



DEDICATORIA

ÍNDICE

**ÍNDICE GENERAL Y
ESPECÍFICO DE LA
INVESTIGACIÓN**

ÍNDICE

I

	Página
AGRADECIMIENTOS.	
INTRODUCCIÓN.	3
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.	
CAPITULO I. APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS CLAVE DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.	
I. La Expresión y la Comunicación Corporal.	17
1.1. La Expresión Corporal.	17
1.1.1. Aproximación conceptual (Definiciones generales de los concepto de expresión/ expresión corporal).	17
1.1.2. Modalidades de expresión (expresión plástica, musical, escrita, verbal, corporal).	25
1.1.3. La expresión corporal y sus corrientes (metafísica, psicológica, artística y la pedagógica).	27
1.1.4. La corriente pedagógica de la Expresión Corporal.	33
1.1.4.1 Definiciones de expresión corporal pedagógica.	37

1.1.4.2 Pilares básicos de la expresión corporal pedagógica (Técnica y creatividad).	40
1.1.4.3. Dimensiones de la expresión corporal pedagógica (dimensión corporal, cognitiva, afectiva, y social).	42
1.1.4.4. Principios pedagógicos (activa, descentralizada, participativa, integral, significativa, constructivista, lúdica, individualizada y globalizada)	45
1.2. La comunicación Corporal	46
1.2.1. Aproximación conceptual: Definición General del concepto “Comunicación” y “Comunicación Corporal”.	46
1.2.2. Elementos de la comunicación (emisor, receptor, mensaje, canal, referente, contexto, código)	49
1.2.3. Tipos de comunicación (verbal y no verbal. No verbal: paraverbal, comunicación corporal, uso y estructuración del tiempo (cronémica, autosincronía y la sincronía interaccional y del espacio (personal o kinesfera, total, distancia, proxémica y hall).	51
1.2.3.1. La comunicación verbal.	52
1.2.3.2. La Comunicación no verbal.	54
1.2.4. Comunicación Corporal.	60
1.2.4.1. Los gestos: definición, características, ciencia que estudia, génesis del gesto, elementos del gesto, tipos de gestos.	61
1.2.4.2. La postura: definición, características, ciencia que estudia, tipos de postura.	63
1.2.4.3. Centros corporales expresivos.	64

1.3. La Expresión y Comunicación Corporal en el ámbito educativo.	65
1.3.1. Evolución Escuelas y Corrientes.	65
1.3.2. Manifestaciones expresivo-comunicativas asociadas al movimiento.	60
1.3.2.1. Los contenidos de expresión y comunicación corporal en el ámbito educativo.	83
1.4. La Expresión y Comunicación Corporal en el currículo escolar en diferentes países	97
1.4.1. En España	97
1.4.2. En América Latina	97
1.4.3. En Cuba	100
 CAPÍTULO II. TEORÍA CURRICULAR: FUNDAMENTOS ESCENCIALES DEL CURRÍCULUM CUBANO Y SUS PARTICULARIDADES EN EDUCACIÓN FÍSICA.	
2.1. Antecedentes del currículum.	105
2.2. Diferentes definiciones sobre el Currículum.	107
2.3 .Enfoques curriculares que predominan	117
2.3.1. El enfoque Técnico.	117
2.3.1.1. Crítica al modelo tecnológico.	124
2.3.2. El enfoque Práctico.	127
2.3.2.1. Crítica al modelo Práctico	131
2.3.3. El enfoque Crítico.	132
2.3.3.1. Práctica y problemas del enfoque curricular Crítico.	138

2.4. Perspectivas de la teoría curricular de Educación Física.	141
2.5. El diseño curricular de Educación Física en los subsistemas del Sistema Educativo Cubano.	153
2.5.1. La Educación Física en el Subsistema Educación General Politécnico y Laboral.	156
2.5.2. La Educación Física en el nivel primaria del Subsistema Educación General Politécnico y Laboral.	158
2.5.3. El programa de Educación Física para el I Ciclo de la enseñanza primaria.	167
2.5.4. La Expresión Corporal en el Programa de Educación Física del Ciclo de la enseñanza primaria.	169
2.6 Justificación de la propuesta didáctica de Expresión Corporal para su introducción en el currículum cubano de Educación Física.	177
2.7 La Formación del Profesional en el Subsistema Educación Superior.	189
2.7.1. La Formación del profesional en la Carrera Cultura Física y Deporte.	193
2.8. Justificación de la propuesta Didáctica encaminada al desarrollo de la Expresión Corporal en la formación del profesional de la Cultura Física y el Deporte.	200

SEGUNDA PARTE.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamientos del problema y objetivos de la	211
--	-----

investigación_	
1.1.Planteamiento del problema	211
1.2. Objetivos de la investigación.	211
1.3. El contexto de la investigación.	212
2. Diseño Metodológico.	215
2.1. Justificación Metodológica.	215
2.2. Fases de la investigación	217
.2.3. Muestra	217
2.4. Técnicas e instrumentos de recogidas de información.	218
2.4.1. La Técnica Delphi.	218
2.4.1.1. Conceptualización y características.	218
2.4.1.2. Ventajas y limitaciones.	221
2.4.1.3. Selección del panel de expertos	223
2.4.1.4. Las fases de elaboración del cuestionario	225
2.4.1.4.1. Envío del primer cuestionario.	225
2.4.1.4.2. Análisis de los resultados del primer cuestionario.	226
2.4.1.4.3. Análisis de los resultados del segundo cuestionario.	226
2.4.1.4.4. Análisis del tercer cuestionario.	230
2.4.1.4.5. Pilotaje del Cuestionario.	231
2.5. Cuestionario	232

2.5.1. Cuestionario. Ítem/ Indicadores/ Variables.	233
2.6. Técnicas Cualitativas: Entrevista Grupal	233
2.6.1. Tipo de entrevista aplicada en nuestra investigación.	237
2.6.2. Análisis de Documentos Normativos.	240
2.6.2.1. Indicadores de análisis	242
2.6.2.2. Análisis de los programas de Educación Física para el I ciclo.	242
2.6.2.3. Análisis del plan de estudio formación del profesional.	243
2.6.2.4. Análisis de documentos normativos.	243
3.2.7. Informe final.	244
3.2.8. El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE.	245
3.2.9. Fuentes de rigor en la investigación cualitativa.	246
2.9.1. Métodos utilizados para corroborar el rigor en nuestra investigación	
2.9.1.1. Trabajo prolongado en el mismo lugar.	250
2.9.1.2. Experiencias que antecedieron el estudio.	250
2.9.1.3. Separación periódica de la situación.	252
2.9.1.4. Triangulación de la investigación.	252
2.9.1.5. Triangulación de los métodos.	252
2.9.1.6. Triangulación de los resultados.	253
2.10. Resumen de los criterios procedimentales de rigor que se utilizaron en el presente trabajo.	255

**CAPITULO IV. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS:
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO.**

CAMPO I

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LA MUESTRA.

Ítem 1.1.- Datos identificativos sobre género.	263
Ítem 1.2.- Datos identificativos sobre edad.	265
Ítem 1.3. Nivel de estudios realizados.	268
Ítem 1.4. Años de experiencia docente como profesor de educación física.	
Ítem 1.4.1. Años de experiencia profesional.	

CAMPO 2.

FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA.	271
2.1. Indique las asignaturas realizadas durante su formación inicial sobre Expresión Corporal.	271
2.2. Cursos, Seminarios, Congresos,... realizados durante el período de duración de la formación inicial relacionadas directamente con la Expresión Corporal.	276

CAMPO 3.

FORMACIÓN CONTÍNUA.

3.1. Curso/s recibidos en Enseñanza de postgrado relacionados o no con la Expresión Corporal.	289
---	-----

CAMPO 4 309

**REALIDAD EDUCATIVA EN SUS CLASES DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

4.1. Qué importancia cree que tiene la Educación Física en su centro.	311
4.2. Importancia de los aspectos teóricos (conceptuales), prácticos (procedimentales) y valores (actitudinales), dentro de sus contenidos de Educación Física.	313
4.3. Relaciones sociales entre el profesor y los alumnos en las clases de Educación Física.	317
4.4. Problemas que se presentan a menudo en las clases de Educación Física.	319
4.5. Contenidos de Expresión Corporal que se trabajan en la Educación Física.	320
4.6.. Importante de incluir un bloque de contenidos de Expresión Corporal para los alumnos de primaria.	321
4.7. Resultados que se observan al impartir los contenidos lúdicos de Expresión corporal que aparecen dentro de la unidad de Gimnasia Rítmica en los programas de Educación Física del I Ciclo.	322

CAPITULO V: EVIDENCIAS CUALITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENTREVISTA GRUPAL.

Campo 1. Antecedentes de la expresión corporal en el currículum de formación del profesorado.	332
Campo 2. Formación inicial del profesorado en los contenidos de expresión corporal.	334
Campo 3. Formación permanente del profesorado.	338
Campo 4. Experiencias del profesorado en el trabajo de expresión corporal.	341
Campo 5. Razones para la inclusión de la expresión Corporal en los currículo de infantil, primaria y secundaria	343

Campo 6. Propuesta de un currículo para la Educación Obligatoria	348
--	-----

CAPÍTULO VI: INTEGRACIÓN METODOLÓGICA.

1. Integración metodológica: cuantitativa & cualitativa. (En función de los objetivos).	361
Objetivo 1: Conocer el perfil socio-profesional del profesorado de Educación Física que imparte su docencia en los Centros de Primaria y Secundaria de la provincia de Cienfuegos (Cuba).	363
Objetivo 2: Investigar sobre los procesos formativos seguidos por el profesorado de Educación Física respecto al aprendizaje de contenidos de Expresión Corporal.	364
Objetivo 3: Conocer las asignaturas que durante los procesos formativos del profesorado de Educación Física han colaborado en el conocimiento y posterior aplicación de contenidos de Expresión Corporal.	366
Objetivo 4: Valorar los conocimientos actuales, la preparación técnico-pedagógica y las experiencias de los profesores de Educación Física sobre diferentes contenidos relacionados con la Expresión Corporal y su aplicación en el currículo de la enseñanza obligatoria.	367
Objetivo 5: Indagar acerca de los modelos de formación permanente utilizados por el profesorado de Educación Física sobre los contenidos de Expresión Corporal.	369
Objetivo 6: Verificar la importancia que a la asignatura de Educación Física se le otorga en el Centro y el grado de relevancia que se le concede a los diferentes ámbitos de los contenidos.	371
Objetivo 7: Indagar acerca de los pensamientos y las creencias del profesorado de Educación Física en cuanto a la necesidad de incorporar a la Expresión Corporal como una asignatura obligatoria en la formación inicial tanto en los estudios de licenciatura y diplomatura de Educación Física.	373
Objetivo 8: Indagar acerca de los pensamientos y las creencias del profesorado de Educación Física en cuanto a la necesidad de incorporar los contenidos de Expresión Corporal en todos los ciclos y etapas de la Enseñanza	374

Obligatoria.

Objetivo 9: Proponer una alternativa al currículum de Educación Física a partir de la propuesta de incorporar la Expresión Corporal como unidad de estudio en la enseñanza obligatoria. 376

TERCERA PARTE.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

7.1 Conclusiones generales y específicas del estudio 385

7.2 Sugerencias y perspectivas de futuro. 390

7.2.1 Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación desde la formación del profesional hasta el I Ciclo de la enseñanza primaria. 390

7.2.2 Sugerencias para futuras investigaciones. 390

CAPITULO VIII: PROPUESTAS DIDÁCTICAS ININTEGRADORAS DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL.

8.1. Integración y tratamiento didáctico de contenidos básicos de Expresión y Comunicación Corporal en el plan de estudio de la Carrera Cultura Física desde la formación inicial y continua de los profesores de Educación Física. 396

8.2. Integración y tratamiento didáctico de contenidos básicos de Expresión y Comunicación Corporal en el programa de Educación Física del primer ciclo de la 401

Enseñanza primaria en Cuba.	
8.3. Propuesta de contenidos lúdicos.	427
BIBLIOGRAFÍA.	445
ANEXOS.	477
Nro 1. Modelo de Cuestionario.	477
N 2. Transcripción Entrevista en Grupo & Grupo de Discusión	485



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Al referirnos a la educación vista como producto, podemos decir que se puede percibir esta en el quehacer cotidiano de un pueblo. En este quehacer se reconstruyen sus conceptos, sus modelos, sus perspectivas de perfección; de manera que nunca se queda estática, y como sistema deberá enfrentar el conformismo, la apatía y la indiferencia en las que su desarrollo puede quedar atrapado.

La Educación Física considerada parte de esta educación y a la vez enmarcada en la Cultura del Movimiento o Cultura Física desde una visión general, pudiéramos considerarla un campo de escasa tradición en la investigación teórica – epistemológica y, siendo conservadores podemos decir que muestra sus bases pocos años atrás. En la actualidad distingue otras perspectivas, abriéndose paso hacia la clarificación de su currículum y trasladando modelos de realidad a su práctica cotidiana.

Hoy día, los educadores físicos estamos en la posibilidad de construir nuevos conocimientos; sin embargo el gran salto se dará, cuando todos los docentes de la Educación Física escolar den a conocer sus mejores experiencias; para no olvidar que la práctica que no se fundamente en la teoría se pierde en la obsolescencia e inversamente proporcionar; la teoría que no enriquece la práctica se vuelve inútil.

Como profesional de esta disciplina estoy insertada en esta realidad y práctica cotidiana, y considero ineludible explicitar en esta introducción las motivaciones que nos han llevado a investigar este tema para satisfacer inquietudes surgidas paralelamente al desempeño de nuestra labor como formadora de profesores de Educación Física y como colega de los que ya la ejercen.

Conociendo la influencia que la investigación educativa ejerce sobre las transformaciones curriculares y las posibilidades que me ofrece como docente, decidí insertarme en esta línea de investigación dirigida a perfeccionar la práctica y el currículum de la Educación Física desde su didáctica. Por tanto, coherentemente deseo hacer una ligera introducción; primeramente al tema y después explicar concretamente como ha quedado plasmada en seis capítulos el desarrollo de nuestra investigación.

Comencemos explicando que como disciplina pedagógica, la Educación Física escolar utiliza diferentes medios que están subordinados a su acción formativa para así lograr sus objetivos, lo cual ofrece posibilidades para adaptar el currículum, introduciendo quizá otros medios menos conocidos y utilizados en nuestro contexto teniendo en cuenta que ellos deben considerarse privilegiados a partir de su acción física y mental dentro de esta disciplina, al favorecer el cumplimiento de los objetivos que se proponen.

Adentrándonos un poco más en la cultura del movimiento, mencionemos como pieza fundamental del mismo *el esquema corporal*, el cual constituye la estructuración de la educación psicomotriz, ya que la adaptación del hombre al mundo se realiza a través del cuerpo, de su conocimiento y de la utilización de sus posibilidades de comunicación y movimiento.

En tal sentido, en la bibliografía castellana se define el movimiento de varias formas, se habla de: Cinesia, Kinésica, Cínesis, y Quinésica. Su objeto de estudio es las pautas de conducta de la comunicación no verbal, es decir, el movimiento significativo corporal. Motos, T. (1983:21).

El padre de la Quinésica, Ray Birdwhistell, después de varios años de estudio, llega a la conclusión de que la base de la comunicación humana se encuentra en un nivel por debajo de la conciencia, en el cual, la palabra solo tiene una importancia relativa, y explica que, solo aproximadamente el 35 % de la significación social de las conversaciones pertenece a la comunicación verbal, es decir establece una comparación entre el lenguaje hablado y la quínesis, entendido como: *movimiento comunicativo corporal o lenguaje corporal*.

Apoyándonos en estas y otras teorías, consideramos que ambos términos: comunicación y movimiento en la enseñanza de la Educación Física y en la vida cotidiana están estrechamente relacionados ya que a través del movimiento el hombre también se comunica con su medio y expresa su mundo interno. Puede incluso el movimiento, sustituir el lenguaje verbal por el no verbal, lo cual se materializa cotidianamente en la clase de Educación Física, proceso que se desarrolla generalmente en el área exterior donde inciden elementos que dificultan la comunicación verbal y al docente le es apropiado un lenguaje no verbal. Desde esta perspectiva Juan Torres, (2000:34) citando al Ministerio de Educación y Ciencias (M.E.C.1989: 216) plantea: Se pretende, en definitiva, que *“el individuo aprenda a conocer su cuerpo y utilizar sus*

posibilidades de movimientos de una forma responsable, ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar sus condiciones de calidad de vida y de salud, así como, disfrutar y valorar las posibilidades del ámbito de lo motriz como medio de enriquecimiento personal y de relación social e interpersonal”.

En esta recorrido consideramos que la adquisición del movimiento va mas allá de la ejercitación física, pues proporciona también vivencias emocionales y cognitivas, que fomentan el desarrollo de la inteligencia. Por tanto, se impone con urgencia la introducción de la educación emocional dentro del sistema de enseñanza general y en particular en la Educación Física como una de las vías principales para trabajarla con los niños y niñas de estas edades

A partir de estas reflexiones se resume que la capacidad de mover el cuerpo en un tiempo y un espacio facilita la observación, su creatividad, su capacidad de coordinación, en fin mejora su sentido espacial y del tiempo, por tanto, la educación psicomotriz es una corriente que facilita el trabajo en las edades tempranas, sobre la base de las habilidades motrices naturales básicas y el desarrollo psíquico.

Profundizando un poco más en el tema deseo hacer referencia también al planteamiento que hace Tomas Motos(1983:25), afirmando que existen tres canales de comunicación no verbal: *espacio personal, mirada y postura*. Este autor dice que fundamentalmente los mensajes no verbales circulan a través del rostro, ojos, manos, posturas, manejo del espacio, andares. En tal sentido cita a E.T. Hall, antropólogo norteamericano quien lo nombró **PROXÉMICA**: La proxémica se dedica al estudio de la estructuración que hace el ser humano de su espacio inmediato a partir del entorno corporal, del microespacio, de la distancia que media entre sus congéneres y de la organización de su espacio habitable(espacio personal).

En cuanto a la mirada, Motos (1983:28), plantea *“que son los ojos un canal extraordinariamente adecuado y constantemente utilizado para transmitir múltiples y callados mensajes”*. En tal sentido hace algunas citas de cómo la literatura hace uso de este tópico: *“... que el alma que hablar puede con los ojos también puede besar con la mirada”*. (Bécker), *“Muchas veces he recibido de sus ojos encantadores mensajes sin palabras”* (Shakespeare, *El mercader de Venecia. Acto 1º*). También asegura Fast, J., que de todas las partes del cuerpo que se emplean para transmitir información, los ojos son los más

importantes y sutiles y somos responsables de la manera en que gobernamos nuestra expresión.

En cuanto al tercer canal, la postura, es la clave no verbal más fácil de descubrir y observar. En ella no solo interviene factores de personalidad, se puede definir el carácter y una expresión de la actitud, sino que también intervienen factores de tipo cultural. Así en cada cultura existen códigos de posturas reconocidos que pueden ser adecuados o no adecuados.

Y si vamos hasta el fundamento científico, se constata que los estudios sobre comunicación no verbal se inician 1827 con Darwin, el cual escribe un tratado sobre la expresión de las Emociones en el hombre y los animales. Luego entre el 1914 y 1940 el interés en cómo se comunica la gente a través del rostro y en la década de los cincuenta se inician investigaciones sistemáticas en Norteamérica sobre este tema.

En los años comprendidos entre 1940 y 1977, la Educación Física estuvo dirigida y organizada por los organismos del Movimiento, Sección Femenina (S.F.) y Frente de Juventudes (F.J.). No existiendo la coeducación en la enseñanza, la Educación Física masculina tuvo un marcado carácter militar, por tanto la expresión corporal no formó parte de sus contenidos. Con respecto a la Educación Física Femenina, sus planteamientos didácticos fueron distintos, y aunque no se utilizó la terminología "*Expresión Corporal*" (ya en los últimos años se hablaba de Expresión Dinámica), la Educación Física dirigida a niñas y niños más pequeños, se componía de cuentos infantiles e introducción al ritmo, ambos conceptos cercanos a la expresión.

Durante los años sesenta, y como consecuencia de las revueltas estudiantiles que venían de Europa, la Expresión Corporal comenzó a introducirse en las clases de Educación Física, de forma discreta y mediante escenificaciones fáciles acompañadas de música clásica. A partir de 1977, la Expresión Corporal sigue el mismo curso que en el resto de los países europeos, produciéndose una gran afirmación de la misma, con el soporte legal de la ley de educación (L.O.G.S.E.).

En sentido general tiene un reconocimiento en los diferentes diseños curriculares de Educación Física, en varios países, incluyendo América Latina. También se trabaja en otras esferas de la cultura física y la medicina, p.e. con un enfoque terapéutico, en el arte, a través de la danza, etc. Si nos centramos

en el contexto educativo cubano, podemos afirmar que los diseños curriculares vigentes para la educación física escolar y para la formación del profesional, no reflejan esta disciplina con una estructura didáctica propia de sus contenidos y metodología. Lo cual coincide con el problema científico identificado en este estudio, es decir, que desde la Formación del profesional hasta la Educación Física Escolar, la solución del problema puede ser una propuesta integradora para introducir al currículum contenidos de Expresión Corporal, desde la formación de profesionales de la Educación Física, hasta los programas escolares de esta disciplina.

Una vez introducido el tema, afirmamos que esta obra ofrece la información y metodología necesaria para materializar una propuesta didáctica en este campo de acción; coherente con las tendencias actuales de la Educación Física. Como es lógico el trabajo se nutre de diversas teorías y aborda las diferentes etapas por el que ha transitado el desarrollo de esta área del movimiento, para además de ofrecer un resultado muy concreto, quedar como herramienta de trabajo que posibilite modificar e enriquecer el currículum de base de los docentes de esta especialidad y también paralelamente mejorar la formación inicial y continua del profesional de Educación Física.

Resumidamente expondremos a continuación como ha quedado conformado el informe de investigación por capítulos:

En el capítulo I, se resume la extensa revisión bibliográfica realizada para fundamentar teóricamente la Expresión y Comunicación Corporal, buscando una aproximación a los conceptos claves relacionados con esta disciplina, y lograr así una adecuada relevancia científica. Este marco teórico relacionado específicamente con el desarrollo que ha tenido la Expresión Corporal a lo largo de la historia y sus especificidades técnicas se nutre de la experiencia de los profesionales que la han ejercido, sus aportaciones al currículum en diferentes sistemas educativos y perspectivas teóricas y prácticas.

El Capítulo II por su parte, se refiere a la teoría curricular en sentido general y en particular a los fundamentos esenciales del currículum cubano y sus particularidades en Educación Física. En este capítulo se enfatizan los análisis en dos subsistemas del Sistema Educativo Cubano: Educación General Politécnica y Laboral y la Educación Superior, con el objetivo de valorar como se diseña el currículum en cada uno de ellos y la declaración que hace de la Expresión Corporal dentro de la disciplina didáctica de la Educación

Física. Por último explicita una propuesta didáctica- metodológica de Expresión Corporal para ser introducida en los programas de Educación Física del I ciclo y en el plan de estudio para la formación profesional de esta especialidad.

El siguiente capítulo III; describe la metodología utilizada en la investigación: contexto, objetivos y diseño de la investigación. Se aplicó como instrumento el cuestionario, validado por la técnica_Delphi y la entrevista grupal, también la revisión de documentos oficiales. Nos hemos apoyado en los *paradigmas naturalista* o etnográfico dentro del marco de la investigación cualitativa, teniendo en cuenta que el mismo descansa sobre el supuesto de la existencia de múltiples realidades, y también se identifica con el *paradigma sociocrítico*, ya que tenemos la intención de modificar la realidad curricular de la Educación Física actual. El rigor de la investigación estuvo asegurado por la triangulación de los métodos y los resultados. En este capítulo aparece el instrumental para el tratamiento de la información: el cuestionario se analiza con el programa para análisis cuantitativos y es el software estadístico SPSS versión 10.0., y para el análisis de datos cualitativos hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen.

Los Capítulos IV y V se centran en el análisis y discusión de los resultados obtenidos en el cuestionario, en el grupo de Discusión y en la revisión de documentos. Posteriormente en el Capítulo VI, se profundiza mediante una triangulación de los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados, tomando como base para su comparación y análisis los objetivos específicos que nos hemos planteado en la investigación.

Durante el capítulo VII, se puede apreciar una propuesta de contenidos básicos de Expresión y Comunicación Corporal para su integración y tratamiento didáctico en los currículos de Educación Física para el I ciclo de la enseñanza primaria y para la formación del profesional de la Cultura Física. Se diseña para la formación del profesional una asignatura que se ha nombrado Expresión y Comunicación Corporal, la cual, proponemos se inserte en la disciplina Didáctica de la Educación Física; y para la enseñanza primaria, I Ciclo, se propone una unidad didáctica de Expresión Corporal, la cual se debe ajustar, según corresponda a cada grado del Ciclo.

En el Capítulo VIII, se incorporan las conclusiones generales y específicas del estudio, así como las sugerencias y perspectivas de futuro. Se

exponen las posibilidades de la aplicación práctica de la investigación y se sugieren las posibles futuras investigaciones en este tema, en nuestro país.

Como final, se incluye un capítulo dedicado a la Bibliografía general y específica utilizada en la elaboración de este trabajo de investigación.



PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

**LA EXPRESIÓN Y LA
COMUNICACIÓN CORPORAL**

1.- LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN CORPORAL.

1.1. La Expresión Corporal

1.1.1. Aproximación conceptual. Definiciones generales de los conceptos “Expresión” y “Expresión Corporal”

Iniciamos la aproximación teórica con algunas definiciones generales del concepto “*Expresión*”, con la única intención de introducirnos al tema que nos ocupa, el cual lo emprendemos ubicando al “*el hombre*”, como punto de mira, el cual se puede definir como: ser racional que asume una personalidad. Este “*ser humano*” en su interactuar con el medio (interno-externo) se “*expresa*”... desde que nace hasta que muere en un proceso que suele llamarse socialización.

Expresarse es una necesidad de los seres humanos, en tal sentido cito:

“la capacidad humana de expresar, es la capacidad de madurar y ampliar el YO individual y grupal... Y lo que valora la expresividad como capacidad y la expresión como efecto, es la exteriorización de efectos, sentimientos y emociones...”
Arteaga, M., Viciano, V., Conde, J. (1997) ¹

De lo general a lo particular el tema ha motivado y generado muchos estudios, donde se reflejan los intentos por definir y describir la “*expresión humana*”.

La “*expresión*” humana según Arteaga Arteaga, M., Viciano, V., Conde, J. (1997) se define como:

“la acción y efecto de expresar”

Estos autores antes mencionados, citando a Santamaría (1986)²; comentan que las conductas lúdicas son el umbral del concepto “*expresión*” aplicada a la persona, y agregan que:

“ Esa expresividad espontánea e impulsiva como consecuencia de la socialización de la conducta, permite dar a los demás una imagen de nosotros mismos conformada sobre la base de determinadas actitudes sociales. Como consecuencia de ello la expresión auténtica de una personalidad, estará modelada sobre la base de un aprendizaje social. Arteaga, M., Viciano, V., Conde, J. (1997)

¹ Arteaga, M., Viciano, V., Conde, J. (1997) *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona. INDE.

² Santamaría, J. (1986). “Educación física hoy”. Ponencia del Congreso La educación física hoy en marco de 10è aniversario del INEFC de Barcelona.

Cabe comentar que la sociedad actual con tendencias bastante estereotipadas, no ayuda a que los individuos crezcan libre y espontáneamente; y van perdiendo así su naturalidad de expresión relegándolos a acciones superficiales y simples. La referida pérdida de la naturalidad de expresión queda fundamenta en esta interesante consideración que formula Santamaría (1986), cuando dice:

“ la concretización , realización física, la capacidad espontánea y fiel de la conciencia; esa conciencia que puede referirse a experiencias puramente sensibles o afectivas o a contenidos imaginarios y representativos...”.

Vinculando otra definición que nos ayudarán a delimitar mejor este contenido, valoremos una perteneciente al campo semántico del concepto “*expresión*”:

“...Comunicación, declaración, exposición, expresar, fórmula, frase, locución, manifestación, palabra, término, vocablo y voz”. (Sierra,1997)³.

Las autoras Aymerich, C. y Aymerich, M. (1981:67)⁴, definen este concepto general agregando elementos más específicos y puntualizan las diferentes formas que tiene el ser humano de expresarse, cito:

“expresarnos es descubrir que tenemos algo que decir, y decirlo con el lenguaje que nos parezca más significativo, ya sea gesto, palabra, dibujo, color y danza”

Siguiendo esta línea de pensamientos, el término “*expresión*” y otros términos derivados (*expresión, expresar, expresivo, expresividad*), se resume, en las diferentes formas que tiene el ser humano de dar a entender su mundo interno, manifestado palabras, miradas, gestos y también a través de la plástica y la música, que de manera *espontánea o concebida*, “**expresa**” lo que siente y piensa.

El proceso de socialización vinculado muy estrechamente a la educación y alfabetización del hombre que se inserta en estos procesos a través de su desarrollo psico-físico y social, que como ya hemos dicho, le permite expresarse para comunicar ese desarrollo interno que va alcanzando e interactuar con todo aquello que lo rodea en su habidad externo y que la educación como proceso lo favorece. En relación al tema, Arteaga y López (2003) expresan:

³ Sierra, M.A. (1997) *La Expresión Corporal como contenido de la Educación Física escolar*. Askesis, nº 1.

⁴ Aymerich, C. y Aymerich, M. (1981) *Para un lenguaje expresivo del niño*. Barcelona: Hogar del niño.

“Los conceptos “expresión” y “educación”, tienen una amplia interrelación entre ellos. Se piensa en la educación como medio ideal de favorecer la “expresión” y además, que la educación tiene en la “expresión” un presupuesto metodológico básico y fundamental donde poder ejercer su función”. Arteaga y López (2003:9)

Finalmente sobre la “expresión” humana, incorporamos una referencia a una reflexión muy interesante que nos permite entrelazar los términos “Expresión” y “Expresión Corporal”, de la autora Ortiz Camacho (2002:22)⁵

*“El término Expresión Corporal es una unidad semántica compuesta por un sustantivo, **expresión**, y un adjetivo, **corporal**. El adjetivo limita la extensión del sustantivo a lo “**perteneciente al cuerpo, especialmente al humano**”, según el Diccionario de la Real Academia (1997, p.576)”.*

Una vez expuestas algunas de las consideraciones y criterios generales sobre el término “*expresión*”, continuemos este acercamiento o aproximación teórica, a un término más concreto que particularmente ocupa nuestro interés; “Expresión Corporal”. Hemos elegido algunas definiciones emitidas por expertos en este bonito tema, escogiendo aquellas que más se ajusten a las variables seleccionadas en este estudio, dirigido globalmente a introducirlo en la práctica del currículum de la Educación Física escolar cubana, donde infelizmente, aún no se ha incorporado. En tal sentido cito a Mateu, Durán y Troquet (1992)⁶, quienes explican que a partir de los años 60, se introduce el concepto de Expresión Corporal en el currículum escolar de algunos países. Esto supone una serie de orientaciones diferentes en las que no han faltado innumerables discursos que utilizan este término. En sus consideraciones se puede leer lo siguiente:

“... Esta nueva técnica aparece como antilenguaje y debe su éxito a la capacidad que posee todo individuo de expresarse corporalmente, mediante la forma más elemental y primitiva: EL CUERPO”.

Expuestas las razones que nos motivan a profundizar en las diferentes valoraciones que sobre el término “Expresión Corporal” han hecho estudiosos del tema, cito a Motos (1983:51)⁷

“La expresión corporal es un conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica, es el arte del movimiento”.

⁵ Ortiz Camacho, M.M. (2002) *Expresión Corporal*. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física. Granada: Grupo editorial universitario.

⁶ Mateu Serra, Mercè, Duran Delgado, C. y Troquet Taull, M.(1992) *Actividades corporales de expresión*. Barcelona: Paidotribo.

⁷ Motos, T. (1983) *Iniciación a la Expresión Corporal* Barcelona:Humánitas.

La definición formulada por Motos resalta el valor de las técnicas en el lenguaje corporal, pero además este autor asegura que *el Movimiento y el Pensamiento* dan lugar a la Expresión Corporal, es decir, que ésta nace de ellos dos de la siguiente manera: Expresión del Pensamiento a través del Movimiento con intencionalidad comunicativa. La expresión-comunicación se realiza mediante el instrumento cuerpo con vistas a una función de significación.

Según Motos (1983:52):

“la expresión no es más que un fenómeno que se sobreañade al movimiento; es la resultante de los componentes del movimiento: ¿qué? (¿qué es lo que se desplaza?). ¿a dónde? (¿ qué camino en el espacio?). ¿cómo? (¿con qué rapidez, con qué fuerza?)”.

Este autor, también asegura que cuando dentro de la Expresión Corporal se habla de movimiento, se refiere a un movimiento significativo, es decir, al movimiento que representa; un acto, un estado, un pensamiento, o sea la vida interior. Con ello queda aclarado que desde la didáctica no todo movimiento expresivo comunica, solo se podrán considerar como tal, aquellos que se realizan para expresar algo, es decir comunicar y transmitir un mensaje no verbal.

Para Aymerich y Aymerich (1981)⁸, la expresión indaga la forma de hacer crecer totalmente al individuo, de enriquecer y de lograr que cada cual entre en posesión de sus propios tesoros y plantean estas autoras que las técnicas de expresión han de concordar todas en un sentido global, agregando que esta ley de concordancia es un impulso simultáneo de todas las posibilidades expresivas: corporal, oral, escrita, rítmica, musical y de toda clase.

Estas autoras dirigen su consideración a la importancia de incorporar la expresión corporal a la actuación individual de cada persona en la vida; integrando todas las formas de expresión humana, de manera tal, que cada individuo pueda conocer sus propias habilidades comunicativas y hacer uso de ellas. Desde nuestro punto de vista lo vemos como un tributo a la formación integral de la personalidad de cada educando; de cada individuo, en el proceso de formación individual para la vida.

⁸ Aymerich, C. Y Aymerich, M. (1981) Op. Cit.

En esta línea de ideas, también Francia (1976:138)⁹, lo considera un proceso de formación para la vida, es como aprender a exteriorizar a través de nuestro cuerpo todo lo que no se ve, lo que tenemos dentro y que no puede ser expresado solamente con la palabra, necesita una revelación corporal: Este autor, define a la “Expresión Corporal” como un movimiento total del cuerpo, signo de una interioridad que domina en ese momento la existencia, y puntualiza el mundo intenso de pensamientos, sentimientos y actitudes que marcan la vida. Además agrega que cuando esa fuerza interior, profunda, se libera, se da, se exterioriza, se convierte en símbolo tangible... y agrega:

“Es la vida que fluye y que se da...”

No podemos en este momento dejar de mencionar a la creadora de la primera escuela de Expresión Corporal-Danza, Patricia Stokoe (1979)¹⁰. Esta autora puntualiza la siguiente definición de Expresión Corporal, en la cual, vemos una ratificación al resto de las definiciones que ya hemos valorado anteriormente, ella dice:

“La Expresión Corporal se basa en el desarrollo de los sentidos, de la percepción, de la motricidad y de la integración de las áreas física, psíquica y social de cada persona”.

Posteriormente, asegura que:

“ la Expresión Corporal es una conducta que existe desde siempre en todo ser humano. Es un lenguaje paralingüístico por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma. Esto le permite: sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse”. Stokoe (1987:40).

Las raíces de la Expresión Corporal provienen de la mitad del siglo XX, época de roturas y búsquedas europeas y que desde nuestros días, echando una mirada al pasado, damos gracias al surgimiento de las escuelas inglesas conocidas como Joos-Leeder School y Art of Movement Center. Patricia Stokoe, como seguidora de esta corriente aportó otros criterios y la bautizó como “Expresión Corporal”¹¹.

Según Kalmar, entre los criterios que aportó Stokoe sobre Expresión Corporal están entre otros los siguientes:

⁹ Francia, A. (1976) Psicología y dinámica de grupo, Madrid, citado por Corpas Rivera, F. y otros(1991), en *Educación Física manual para el profesor*. Málaga: Ed. Aljibe.

¹⁰ Stokoe, P. (1987) *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós..

¹¹ Stokoe citada por Kalmar (2003) Expresión Corporal, ese lenguaje silenciado. *Actas del I Congreso de Expresión Corporal y Educación* (Zamora, 1-4 de Julio 2003)

“Es uno de los lenguajes artísticos que son patrimonio del ser humano. Permite ponerse en contacto consigo mismo y consecuente expresarse y comunicarse con los demás seres por medio de su cuerpo y según las posibilidades de este”...“Se fundamenta primordialmente en el movimiento, el gesto, el ademán o la quietud del cuerpo y puede transmitirse como mensaje de silencio o apoyado en algún acompañamiento sonoro. Nace de sensaciones sentimientos, imágenes e ideas individuales, más o menos colectivos y puede constituir mensajes de individuo a individuo o entre varias personas”... no debe adiestrar primero el cuerpo, para expresarse después sino que se sigue un proceso permanente, un proceso que integra desde un comienzo la estructuración de un lenguaje con su significado personal, pues toda manifestación corporal para ser auténticamente expresiva, debe partir de un estado anímico”. Kalmar (2003:41)

En este momento, deseamos anotar otro razonamiento de la destacada profesora, pues precisa muy claramente el camino a seguir para trabajar la Expresión Corporal, con lo que ratificamos nuestras intenciones; pues de alguna forma podemos considerarlo como una definición conceptual que puntea en nuestro estudio de una manera más específica:

“...El desarrollo sensoperceptivo es la unidad de la Expresión Corporal, de aquí parten los caminos del desarrollo de técnicas adecuadas para el despliegue del movimiento, la creatividad y la comunicación, los tres materiales que se encuentran en la Expresión Corporal”. Stokoe (1987:41).

Otra estudiosa del tema es Schinca (1988)¹², quien igualmente considera la Expresión Corporal un contenido educativo, que a través de la instrucción se perfecciona para enriquecer la comunicación humana y cito:

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

Entre las múltiples interpretaciones, que ya hemos valorado, nos gustaría citar además a los autores Bossu y Chalaguier (1986)¹³, quienes tienen la siguiente consideración:

“La Expresión Corporal es el conjunto de técnicas que movilizan a la persona de una manera lúdica y permite su expresión, es decir, permite que se manifieste de una manera simbólica la capacidad de estar en el mundo y comunicarse con los otros”. Bossu y Chalaguier (1986:15)

Siguiendo nuestro análisis, estos autores y autoras muestran dentro de sus definiciones de Expresión Corporal, un reconocimiento implícito a lo

¹² Schinca, M. (1988) *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.

¹³ Bossu, H. Y Chalaguier, C. (1986) *La Expresión Corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.

corporal-individual, registran la expresión natural de cada individuo y ven la técnica dirigida a un sentido global, la cual, interpreto como el actuar de cada persona en su medio social, es decir, la técnica enriqueciendo la formación integral del individuo para que interactúe mejor con su medio; como vía para expresar mejor su yo interno, sus actitudes, sentimientos y emociones y como resultante lograr una determinada imagen propia que lo caracterice dentro de su entorno social y familiar.

Enfatizamos entonces que desde la educación, estos contenidos enriquecen la formación integral y ayudan a encontrar en cada individuo las formas de expresarse de manera más creativa con afectividad y estética, por otra parte al aplicar estas teorías al estudio que realizamos, sentimos un respaldo a nuestras intenciones y se enriquece la idea de que sí deben estar declarados en el currículum escolar estos contenidos y, debe la Expresión Corporal formar parte de la disciplina Didáctica de la Educación Física, quien reconoce como tronco común el cuerpo y el perfeccionamiento del movimiento humano en un sentido global a través de lo afectivo-cognitivo.

Retomando el análisis de otros estudios, deseáramos considerar otras ideas de autores que también aportan a este análisis sus valiosas y más recientes experiencias:

Romero Martín (1999)¹⁴, define la Expresión Corporal:

“... es la disciplina cuyo objeto es la conducta motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética, en la que el cuerpo, el movimiento y el sentimiento como instrumentos básicos”. Romero Martín (1999:80).

Torres Guerrero (2000)¹⁵, expone su propia definición:

“...podíamos exponer que la expresión corporal, es toda acción, gesto o palabra desarrollado por nuestro cuerpo. Toda acción o gesto realizado con el objetivo de comunicarse con los demás o incluso con uno mismo, como forma de relacionarse consigo mismo en una clara fusión de autnocimiento”. Torres Guerrero, (2000:28).

Para reforzar el sentido del análisis y a modo de resumen encontramos esta definición de Expresión que a nuestro juicio plantea el concepto de una

¹⁴ Romero Martín, Rosario (1999a) Expresión corporal: cuerpo, movimiento y sentimiento. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

¹⁵ Torres Guerrero, J. (2000) Marco conceptual y curricular de la Expresión Corporal en educación Primaria. E. Ortiz Camacho, M. M. (coord.). *Comunicación y lenguaje corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo*. (pp.24-50). Granada: Proyecto Sur.

manera general. En la Nueva Enciclopedia Larousse (tomo octavo; p.3774), se pueden leer varias definiciones; entre ellas hemos elegido las siguientes:

*“Acción de expresar”. “El arte es expresión de sentimientos
“Signos exteriores con que se expresa un estado de ánimo...”*

Y sobre la Expresión Corporal dice:

“Expresión Corporal, técnica teatral que permite al actor servirse de su propio cuerpo como instrumento de interpretación, al mismo nivel que la mímica y la dicción(su objetivo es traducir a realidades físicas visibles el mundo de las sensaciones, los sentimientos y las realidades éticas o morales...” Enciclopedia Larousse. Tomo octavo; p. 3774

Una vez definido ampliamente el término “Expresión Corporal”, consideramos importante en este acápite además, tener en cuenta que dentro de la Expresión Corporal se utilizan diferentes términos que deben quedar bien definidos para que podamos interiorizar de una manera más fácil esta teoría. Diferenciamos cada uno ellos siguiendo a Pastor(1986):

- **Expresividad:** “Características o capacidad potencial del ser humano cuyo efecto se refleja en la expresión”.
- **Expresión:** “Acto de expresar, apretar, sacar, exteriorizar algo oculto y contenido”.
- **Expresión Corporal:** “Proceso de exteriorización de lo más profundo de nuestra personalidad a través del cuerpo”.

Ampliando este marco conceptual, deseamos analizar otros términos genéricos siguiendo a Torres Guerrero (2000:27), el cual, logra aproximarse a términos más específicos que se utilizan en el ámbito educativo. Torres Guerrero, apoyado en diferentes bibliografías plantea la siguiente terminología, la cual hemos ampliado siguiendo otros criterios relacionados de Ortiz Camacho (2003:22).

Expresividad: característica, facultad o capacidad potencial del ser humano, cuyo efecto se refleja en la expresión. “Es la calidad de expresivo”.

Expresión: es el arte de expresar, apretar, sacar, exteriorizar algo oculto y contenido. También entre otras acepciones significa “Especificación, declaración de una cosa para darla a entender”.

Imagen Corporal: representación personal que percibimos sobre nuestro propio cuerpo y sus movimientos.

Expresión Corporal: “La Expresión Corporal se basa en el desarrollo de los sentidos, de la percepción, de la motricidad y de la integración de las áreas física, psíquica y social de cada persona”. Stokoe (1979)¹⁶.

Según Bernardo (1976), el término “expresión corporal” es ambivalente y polisémico por el interés que suscita en diferentes áreas sociales. En nuestro caso se limita al ámbito pedagógico, vista esta como un medio más de la Educación Física para desarrollar habilidades y capacidades.

De una manera un tanto diferente, se acerca más a lo cognitivo- afectivo y social, que al desarrollo óseo-muscular y cito:

*“En el ámbito de la Educación Física la Expresión Corporal debe contribuir al desarrollo integral del individuo potenciando el conocimiento y desarrollo del lenguaje corporal a través de diferentes técnicas que favorezcan: Revelar o exteriorizar lo más interno y profundo de cada individuo a través del cuerpo y el movimiento (sensaciones, emociones, sentimientos, pensamiento,...) es decir, **expresar**. Reforzar la utilización del cuerpo y el movimientos como medios de comunicación (nos permite intercambiar mensajes), es decir, **comunicar** y analizar el valor **estético** y **artístico** del cuerpo”. (Ortiz 2000:25)*

1.1.2 Modalidades de Expresión

Existen múltiples formas de expresión en el ser humano y todas ellas han sido estudiadas desde diferentes ángulos. Consideramos que ninguna de ella es más importante que la otra, lo más importante será conocerlas; e incorporarlas a la formación del individuo, para ello, el sistema educativo puede proporcionar los medios necesarios para el descubrimiento y conocimiento de las mismas en espacios bien determinados y definidos dentro del currículum escolar y de esta manera cada individuo pueda expresarse y comunicarse con su entorno de una manera particular, de una propia.

Lo que tratamos de explicar está amparado por diferentes consideraciones de expertos en el tema que han emitido sus criterios en distintos momentos por los que ha discurrido esta disciplina dentro o fuera de la corriente pedagógica.

Comenzamos citando a Aymerich (1981:67):

¹⁶ Stokoe, P.(1987) Op. Cit.

“Expresarnos es descubrir que tenemos algo que decir, y decirlo con el lenguaje que nos parezca más significativo, ya sea gesto, palabra, dibujo, color o danza”. Aymerich(1981:67).

El profesor Torres Guerrero (2000) en relación con el tema plantea:

” El cuerpo y el movimiento además de capacidades funcionales, son medios de expresión y comunicación. El alumno, se expresa con todos los medios a su alcance. Este núcleo de contenidos se incorpora al currículum para favorecer la comprensión y expresión no verbal, así como el movimiento expresivo: corporal,, visual, plástico y musical con contenidos de rítmica, danza, dramatizaciones y en general propuestas de movimiento con un alto componente de plasticidad y creatividad”. Torres Guerrero (2000:25)

Por tanto, lo importante en las diferentes formas de expresión es que todas persiguen un mismo fin, aunque se llegue a ello por diferentes vías, en este caso nos referimos a todas aquellas formas de expresión no verbales que dentro del marco educativo, posibilite a los niños y niñas expresar y comunicar sentimientos, emociones, ideas conceptos etc.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (C.E.C.J.A) declara como un objetivo general de la etapa primaria el siguiente:

“Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas”

Este objetivo, manifiesta claramente la intención de utilizar las diferentes formas de expresión específicamente en la etapa primaria, por tanto, constituye un objetivo principal en el ámbito educativo de este nivel de enseñanza.

Desde una perspectiva crítica, debemos señalar que en realidad la escuela no siempre atiende por igual el desarrollo de todas las formas de expresión y cito:

”La fuerte incidencia del código verbal y escrito en la enseñanza, frente a un tratamiento menos sistemático del resto de las posibilidades educativas va a limitar en el futuro la capacidad de valoración y utilización de otras formas de expresión”. Hermoso (1999:561).

“Como señala Stokoe (1989, p.18) la riqueza existencial del ser humano será directamente proporcional a los medios de expresión que pueda desarrollar “ y agrega, “Así pues, podemos decir que la Expresión Corporal aportará a los alumnos el conocimiento y la vivencia de un lenguaje que le permita comunicarse con los demás a través del cuerpo y el movimiento y, además, el saber valorar las manifestaciones artísticas basadas en esta forma de expresión”. Ortiz (2002: 80).

Desde el punto de vista teórico, en el ámbito de las actividades corporales de expresión, pueden reunirse los conceptos de Expresión Corporal y las técnicas expresivas; mimo, danza clásica, etc.; pero deseamos dejar claro en este acápite, exclusivamente las formas de expresión en el ámbito educativo, a partir de los elementos que la caracterizan y por tanto, estamos defendiendo la idea que la Expresión Corporal como cualquier otro contenido de la Educación Física escolar debe propiciar la adquisición de bases sólidas y los recursos necesarios para que el alumno pueda desenvolverse y surgirle las preguntas y las inquietudes generadoras de la creación. Para ellos el profesor puede inducir a los estudiante a elaborar respuestas divergentes o convergentes; estas dos vertientes estarán en dependencia de del nivel y la técnica; por tanto, en estas actividades de iniciación el profesor debe intentar diversas formas de expresión en el alumno para que se motive a elaborar diversas respuestas a partir de una tarea más o menos definida y que estará encaminada fundamentalmente a las: manifestación y comunicación de sentimientos, sensaciones, ideas y conceptos.

Para lograr en la práctica del currículo las diferentes formas de expresión, fundamentadas por expertos en el tema, debemos dominar también las técnicas que las identifican, las cuales, se centran en diferentes coordenadas que se trabajan primeramente por separado y luego se integran, interrelacionándose para establecer los elementos claves que conducen al logro de la expresividad del movimiento, tema que abordaremos a continuación con la profundidad que exige este análisis teórico.

1.1.3.- La Expresión Corporal y sus corrientes (metafísica, psicológica, artística y la pedagógica)

Ya conocemos que ha existido una génesis y diferentes tendencias en la Expresión Corporal, estos fundamentos han sido analizados desde diferentes perspectivas por diferentes autores, aunque al compararlos parece que la esencia es la misma. Se conoce que fueron muy variados los elementos que han influido en la naturaleza de su surgimiento y desarrollo desde principios del pasado siglo, evolucionando hasta nuestros días.

“...Aunque escasos de fuentes históricas, los trabajos de arqueólogos y antropólogos han demostrado que, de alguna manera, los progresos de toda civilización han estado ligados estrechamente al fenómeno educativo y

al grado de conciencia que las diversas comunidades humanas hayan tenido sobre el mismo". Ortiz (2002:61)¹⁷

La historia de la utilización del cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación se remonta a los orígenes de la humanidad, desde el momento mismo en que el hombre se agrupa en comunidades sociales comienzan a aparecer las primeras actividades, quizás a manera de rituales religiosos y/o primitivos que dieron lugar a las primeras actividades donde el hombre se expresaba con movimientos a través de su cuerpo. Expresando su ideología, aparecieron diferentes pueblos y culturas que fueron pasando sus rituales y costumbres de una generación a otra y sus bailes se convirtieron en danzas. En relación al origen de las danzas podemos decir que son:

"...una forma de expresión de movimiento con un claro componente de diversión social compleja, transmitida de generación en generación. Suelen ser características de cada región y están en la confluencia entre la antigua danza ritual y las danzas de sociedad, formando parte de nuestra cultura y folclore". Torres Guerrero (2000:118).

Quiere decir que lo que surgió de la imitación y simulación originaria, natural, nativa en cada región o zona del planeta, donde se ubicaron las primeras civilizaciones humanas, evolucionó y dio lugar a formas más elaboradas y codificadas hasta derivar una técnica en donde la "expresión" era mal vista, era cuestionada. Su evolución no se detuvo y aparecen nuevos cambios sociales e ideológicos que influyen en una nueva concepción del cuerpo, expresado con claridad en esta aseveración:

"Posteriormente una reforma y un retorno hacia lo natural, los cambios ideológicos y sociales, una nueva concepción del cuerpo o la influencia de las artes (música, danza teatro, cine...), cimentaron las bases de lo que nosotros hoy concebimos como "Expresión corporal en un ámbito educativo", dentro de la actividad física". Ortiz Camacho (2002:39)

Para profundizar en su historia y desarrollo se tendrían que abordar los diferentes períodos de la civilización desde la Prehistoria, pasando por las Antiguas Culturas, la Edad Media, el Renacimiento, siglo XVIII, XIX y por último llegar a valorar el desarrollo que alcanzó durante el pasado siglo XX. Como puede suponerse cada uno de estos períodos tienen su propia historia, específicamente en cuanto a la música, la danza o el teatro, manifestaciones que en sus inicios estaban profundamente unidas y puntualmente refiriéndonos a las danzas; se asegura que es una manifestación estrechamente ligada a las raíces de la expresión corporal, evolución y desarrollo de esta.

¹⁷ Ortiz Camacho, M.M. (2002). Op. Cit. Citando a Gonzáles y otros, (1996:14).

No profundizaremos mucho más en el tema, pues adentrarse en estos campos implicaría otro estudio. Deseamos referirnos solamente a la evolución alcanzada por la “Expresión Corporal”, que al separarse del recorrido común toma un camino de estudio independiente, alcanzando un nivel superior de tecnificación, de conocimientos y de finalidades que persigue, y es justamente este echo el que da lugar a que aparezcan las diferentes corrientes, modalidades u orientaciones de la Expresión Corporal.

Veamos algunos elementos que fueron descritos por diferentes autores y que establecen las diferentes modalidades, orientaciones o corrientes. Gardoqui y Sierra (1994)¹⁸, agruparon estos elementos en tres modalidades: artística, ideológica y pedagógica. Las cuales explicamos a continuación.

La artística se relaciona con las diferentes clasificaciones o ramas de la danza, las técnicas de actuación del teatro y el cine y algunos movimientos relacionados con la música y la plástica.

La ideológica, relacionada con la moral, el redescubrimiento y la apoteosis del cuerpo, la influencia de las filosofías orientales y la regeneración artística.

La pedagógica está representada por un conjunto de técnicas y principios que emergieron de las grandes corrientes que se desarrollaron a partir de la década de los cincuenta, priorizando los métodos activos y la no directividad.

Tomando la información reseñada por Arteaga y Moreno (2003:31)¹⁹, quienes siguiendo a Mateu (1993), comentan que establece cuatro ámbitos en los que se desarrolla la Expresión Corporal y cinco corrientes. Comencemos valorando cada uno de los ámbitos:

- **Social.** En este ámbito plantea que las propuestas pueden clasificarse en torno a dos ejes: *técnico y psicológico*, el primero dirigido a la transmisión de

¹⁸ Gardoqui, M.L. y Sierra, M.A. (1994) Conceptualización y tratamiento de la expresión corporal como materia de la especialidad de E.F. en las Facultades de Educación, formación del profesorado. *Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Wanceulem. Sevilla.

¹⁹ Arteaga, M. (2003) *Fundamentos de la Expresión Corporal. Ámbitos Pedagógico*. Granada: Grupo Editorial Universitaria.

técnicas corporales codificadas; y un segundo eje más psicológico que tendría en cuenta la persona y sus posibilidades de relación...

- **Psicológico.** Se dedica a desarrollar prácticas terapéuticas donde el cuerpo es el mediador y como terapia, donde la expresión es un medio para alcanzar un fin terapéutico.

- **Artístico.** Fundamenta que se basa en el arte del movimiento y considera la expresión con carácter profesionalizado, en las prácticas corporales artísticas la expresividad del cuerpo se convierte en el objeto mismo de la actividad de la persona... es decir es a la misma vez objeto y sujeto, el artista busca desarrollar y enriquecer el potencial expresivo que constituye su actividad.

- **Pedagógico.** Se plantea que en este ámbito la expresión artística se entrecruza y se convierte en un medio para la educación del individuo, utilizando el campo de las actividades artísticas.

Si analizamos las diferentes interpretaciones que según Mateu (1993), tienen las corrientes de Expresión Corporal en cada uno de los ámbitos, tenemos que:

- **Ámbito social:** expresión codificada y como un medio de desarrollo individual y social.
- **Ámbito metafísico:** expresión como un medio de desarrollo espiritual.
- **Ámbito psicológico:** expresión como un medio con finalidad terapéutica.
- **Ámbito pedagógico:** expresión como un medio con finalidad educativa.
- **Ámbito artístico:** expresión como un medio con finalidad escénica y artística.

Por su parte, Blouin le Barón (1982)²⁰, estableció criterios y delimitó cuatro modalidades en función del área social que la contempla:

1. **Corriente Psicológica o Psicoanalítica:** En esta corriente la Expresión Corporal se utiliza como un medio terapéutico, como una técnica al servicio del hombre para la mejor realización de sí mismo. Está ligada a una variedad enorme de psicoterapias en uso. Se centra en la observación del comportamiento gestual y corporal y éstos, unido a la palabra, le sirve al psicoanalista para indagar en lo más profundo del sujeto con intencionalidad terapéutica. En relación a las técnicas terapéuticas, Ortiz Camacho (2002), plantea:

“En la décadas de los sesenta nacen en California un conjunto de técnicas psicoterapéuticas denominadas “técnicas californianas”, que invitan al practicante a centrarse en los sentimientos. Ortiz (2002:65).

2. **Corriente Escénica o Artística o Profesional:** En esta la Expresión Corporal es el fin que se pretende alcanzar, persigue comunicar y transmitir al público mensajes del personaje o rol asumido por el artista.:

“El trabajo de Expresión Corporal y la búsqueda de su máximo control y dominio, llevará a los actores y bailarines a alcanzar un mayor éxito en sus obras. Las bases de esta corriente están en el análisis anatómico del comunicante y en el control de la técnica corporal que le permita expresarse mejor”. Ortiz (2002:66).

3. **Corriente Metafísica:** Esta técnica agrupa un conjunto de experiencias que se van más allá de lo terrenal, de lo material y se vinculan con lo espiritual, con lo trascendental como superación a la muerte. Se ubica en un clima de secta, donde sus normas y visiones están reservadas exclusivamente a sus miembros. En referencia, Corpas y otros (1991)²¹, plantean:

...“En su mayor parte proceden de filosofías y prácticas orientales en las que el cuerpo es el medio fundamental en el transito ritual al más allá”. Corpas y otros (1991:137)

4. **Corriente Pedagógica:** Vinculada al sistema educativo, en consonancia con las teorías psicopedagógicas más predominantes. En tal sentido Mateu (1999), plantea:

²⁰ Blouin Le Baron, J. (1982) L'expression corporelle. *Rev. Éducation Physique et Sport*, núm 178, 58-72.

²¹ Corpas, F. y otros. (1991) *Educación Física: Manual para el Profesor*. Málaga. Aljibe

“...las aportaciones más recientes completan la visión de la expresión acentuando una tendencia a la técnica, el aprendizaje, la comunicación...”
Mateu (1999: 119).

Otro autor, que aporta nuevos criterios, es Contreras (1998)²², considera que las corrientes en la expresión corporal son tres: **terapéutica, escénica y pedagógica**. Fundamenta cada una de ellas.

La expectativa terapéutica de la Expresión Corporal se cifra en la liberación de pulsiones que proporcionan un mayor conocimiento y libera tensiones entre otros beneficios, para esto se sirve de la relajación, el masaje y el desbloqueo muscular. También hace mención a las técnicas que usa la expresión y que se utilizan como terapia, como son: *el psicodrama, la dinámica de grupos y la técnica de terapia gestáltica*, esta última tiene implícito sus propios métodos (el método Feldenkrais, la eutonía y el masaje).

Dentro de la segunda tendencia llamada “*escénica*” se resalta por Arteaga (2003:33), la significación de esta:

“*las artes escénicas son unas de las manifestaciones más significativas en la evolución del término expresión corporal*”.Arteaga y Moreno (2003:33).

Estos autores refiriéndose a Noverre, dicen que se antepone el valor expresivo del cuerpo a las dificultades de ejecución del movimiento, apareciendo el primer conflicto entre técnica y expresión.

La *danza* también supone una ruptura con el movimiento estereotipado para incluirse en el expresivo. El lenguaje de la danza es el que debe adaptarse a la capacidad personal de la Expresión Corporal.

Igualmente *el teatro*, asume la Expresión Corporal como un instrumento al servicio de la preparación del actor de forma que el cuerpo debe expresarse con un lenguaje propio, para ello el actor ejercitará y controlará su cuerpo para lograr una mejor expresión.

En tercer y último lugar, tenemos la “tendencia pedagógica” que como establece Langlade²³, ha denominado manifestación artístico-rítmico-pedagógica a la tendencia alemana de gimnasia que utilizaba los elementos

²² Contreras, O. (1998) *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*: Inde

²³ Langlade, A. y Langlade, N. (1979) *Teoría general de la gimnasia*. Barcelona: Paidós.

contenidos en su denominación para los fines mencionados, y ubica los antecedentes de la Expresión Corporal como contenido educativo y además en las corrientes expresivas de la gimnástica.

Una vez valoradas todas las corrientes, pasando por el sistema gestual mencionada por Delsarte y las tendencias expresivas de la gimnástica mencionadas por Noverre, sin dejar de mencionar a la figura de Isadora Duncan que influyó en la renovación de *la danza*, cuyo expresionismo cristalizó a través de Dalcroze y Bode la *gimnasia expresiva* y la *gimnasia rítmica*, deseamos introducirnos en la corriente pedagógica y desde ella, valorar su proceso de evolución por ser la corriente que asume el objeto de nuestro trabajo.

1.1.4.- La corriente pedagógica de la Expresión Corporal

Fundamentando lo anterior, podemos agregar que la corriente pedagógica quedó distinguida por Blouin Le Baron (1982), junta a otras tres modalidades de Expresión Corporal y cito:

“Corriente pedagógica, desarrollada en el mundo escolar, que hace referencia a las teorías psicopedagógicas predominantes y el marco institucional en que se desarrolle... Es una práctica más frecuente en educación infantil y educación primaria. Se desarrolla con el trabajo de la psicomotricidad relacional en el marco de la “expresión global” y desde los procesos de la Educación Corporal como eje dinamizador de las distintas formas de expresión”. (Blouin Le Baron (1982:8)

Explicitando las ideas aportadas sobre la expresión corporal dentro de este campo de estudio, es oportuno citar a Torres Guerrero (2000), quien considera que:

“El sentido pedagógico de la expresión es evidente. El niño que psicológicamente expresa un aspecto concreto de su personalidad olvidando otros, que se ve limitado o desbordado por sí mismo, por su integración social o por falta de dominio de las técnicas, requiere la atención del educador que le ayude personalmente a una expresión integral, en la que ninguna expresión de su personalidad quede sin enriquecerse y sin manifestarse”. Torres Guerrero (2000:32).

A nuestro criterio la Expresión Corporal, acertadamente reconocida como un medio más de la Educación Física dentro del currículum escolar, además de utilizar el aprendizaje de sus técnicas y la formación corporal, en estos niveles de enseñanza, se pretende puntualmente de aplicarla como un medio encaminado a la iniciación de la creación desde una expresión integrada y global, con un enfoque inter-disciplinar.

Resulta interesante el análisis que realiza la profesora Ortiz Camacho (2002) sobre “*el lenguaje del cuerpo y el poder que su imagen nos suscita*”, que puntualiza una serie de cualidades innatas a nuestra corporalidad a través de los cuales, no solo absorbemos las exigencias, necesidades y mecanismos de cada situación a lo largo de nuestras vidas; sino también, huellas táctiles, visuales, auditivas, cinestésicas; todas propias del entorno objetual y sobre todo social.

Se trata entonces de conocer y ordenar un proceso que responda al desarrollo de un lenguaje gestual, que exprese y comunique y para ello se deben desarrollar un conjunto de capacidades basadas en el cuerpo y en el movimiento y como docentes, debemos valorar el desarrollo de actitudes que potencian estas actividades utilizando los contenidos propios de la expresión vinculados a otros conocimientos que ya posee el niño, estableciendo así, una adecuada relación interdisciplinaria con otras disciplinas y con el entorno y sus vivencias sociales.

En primer lugar, y dentro del currículo escolar de educación primaria, consideramos como un elemento integrante de la Expresión Corporal **la Danza Moderna**, nacida como repulsivo a las férreas estructuras de la *danza clásica*. Para su realización no es necesario conocer y ejecutar las técnicas de forma perfecta, sino que se puede ir creando con elementos sencillos, montando una coreografía simple, intentando que ésta se convierta en un medio de esparcimiento y un contenido más de la Expresión Corporal, por tanto, un recurso de la Educación Física.

No podemos olvidarnos de **la danza española**, que puede ser el modo de profundizar en la cultura de cada comunidad y de forma más general en las culturas del resto del país. Así, deberemos plantear su práctica como un medio de conocer los valores, normas y costumbres de las raíces de nuestra cultura. El problema se presenta cuando se pretende enseñar algún baile del folclore regional y el profesor lo desconoce, la solución está en utilizar la danza española de forma creativa y como método de comunicación entre nuestros alumnos.

La danza española se basa en las formas y posturas de la danza clásica, tomando del ballet la técnica y actitud postural, pero añadiéndole un comportamiento "típico español", ofreciendo a los alumnos el mayor número posible de sensaciones (auditivas, visuales, táctiles y cinestésicas), diversidad

de emociones, relaciones sociales y desarrollo intelectual. Para ello se utilizarán juegos y músicas llamativas y significativas, siempre buscando mantener el carácter integrador, globalizador y socializante de la enseñanza.

Los **cuentos infantiles o cuentos motores**, cuentos ejercicio según Thulin, son también un elemento desinhibido, motivante y recreativo, que actúa como recurso didáctico en las clases de Educación Física de primaria. Se puede realizar el montaje de un cuento clásico o tradicional, un cuento musical en colaboración con el profesor de música o, crear un cuento para escenificarlo posteriormente, pidiendo para ello la participación de los alumnos y alumnas. En este apartado ya que hemos hablado de colaboraciones, sería interesante constatar con el profesor de literatura para su asesoramiento y con el de manualizaciones para vestuario y puesta en escena, de ese modo nos acercamos a la interdisciplinariedad a la que debe tender la enseñanza en esta etapa.

Las **canciones de corro** hoy denominadas "canciones con componente motriz" por algunos autores, son otro recurso didáctico de la Expresión Corporal, a través de las que pueden desarrollarse habilidades perceptivo-motrices (esquema corporal, control y ajuste corporal, lateralidad, respiración, relajación, temporalidad y coordinación como habilidad resultante), y habilidades básicas, así como, interdisciplinar con la música y globalizar en el currículo.

Consideramos **el juego** como otro elemento integrante de la expresión corporal, íntimamente relacionado con ella, dada la importancia que adquiere desde principios de siglo, y que se desarrolló durante todo el siglo XX, estableciéndose diferencias durante muchos años en función del sexo y la edad principalmente, para posteriormente adaptarlo a las clases de Educación Física, considerando su progresión en intensidad y dificultad según la edad de los alumnos. Además podemos intentar conseguir que todos los elementos señalados sean llevados a la práctica como una actividad lúdica, que reporte a los alumnos y las alumnas, la recreación y relajación emocional que el moderno sistema educativo les niega.

El último elemento integrador de la Expresión Corporal actual, es **la Sinéctica Corporal**, consistente en una tecnología procedente de la U.S.A. y

creada por William J. Gordon (1961)²⁴ cuyo principal objetivo es desarrollar la capacidad creativa de los sujetos que la utilizan. A principios de su utilización, allá por los años sesenta, servía para denominar en el ámbito empresarial, los conocidos "grupos de creatividad". Posteriormente se introdujo en el ámbito educativo, creándose el Sistema de Educación Sinéctico (S.E.S.), cuya sede se encuentra en Massachussets. En principio, trabajaba fundamentalmente con la metáfora, a modo de sistema intelectual que no involucraba el cuerpo; pero al entrar en contacto con algunos profesores de Educación Física, se barajó la posibilidad de incorporar el componente corporal, expresivo y de esta forma nació la sinéctica corporal. Su puesta en práctica necesita las mismas instalaciones que para el resto de actividades físicas, y con respecto al material, vale el de gimnasia (aros, pelotas, cuerdas, bancos, plintos, etc...).

La Sinéctica Corporal, desarrolla la capacidad *expresiva, cognitiva, energética y de movimiento*, siendo el alumno el principal protagonista, y el profesor el catalizador de sus ideas o sugerencias. La capacidad expresiva se divide en tres categorías: conocimiento personal (desinhibición y adaptación personal al entorno), comunicación interpersonal (comportamiento cinestésico, características físicas) y comunicación introyectiva (información que damos de nuestro yo en los diferentes contextos actuaciones-escenificaciones). Todos estos elementos persiguen un objetivo principal, desarrollar *la creatividad*, tanto *cognitiva*, como *corporal*, y como el aspecto grupal presenta, un componente muy importante, también contribuye al desarrollo de la socialización.

Tras lo expuesto, aportamos la definición de sinéctica, más completa, según Hidalgo, citado por Ortiz Camacho (2000:99)²⁵:

“es una tecnología educativa para desarrollar la creatividad, que se basa en estimular el componente irracional, controlándolo con las formas metafóricas (porque este ambiente favorece la exploración y la salida de los esquemas típicos), para finalmente, traerlo al terreno de lo racional y utilizarlo constructivamente”. Hidalgo (1997:99):

Concluimos, apreciando una gran variedad de contenidos que pueden ser aplicados al contexto educativo desde la Educación Física. Se trata

²⁴ William J. Gordon en 1961 utilizó el término Sinéctica corporal. Esta palabra es un neologismo de raíz griega, que alude a la unión de elementos distintos y aparentemente irrelevantes. Comenzó a formar parte del vocabulario de los estudiosos de la creatividad, cuando **William Gordon**, luego de varios años de trabajo, la planteó en 1961 como el nombre de una teoría y un método. Como teoría tiene un sentido operacional, ya que procura estudiar el proceso creativo y descubrir los mecanismos psicológicos básicos de la actividad creadora con el objeto de aumentar las probabilidades de éxito en el planteo y solución de problemas.

²⁵ Ortiz Camacho, M. M. (2000). Op. Cit.

entonces de conocer y ordenar un proceso que responda al desarrollo de un lenguaje gestual donde expresar y comunicar sea nuestra meta, agregando que para ello, se deben desarrollar un conjunto de capacidades basadas en el cuerpo y en el movimiento y como docentes, directores del proceso, debemos valorar el desarrollo de actitudes que potencian estas actividades utilizando los contenidos propios de la expresión; pero vinculados a otros conocimientos que ya posee el niño, estableciendo así una adecuada relación interdisciplinaria, con el entorno y todas sus vivencias sociales y familiares.

1.1.4.1.- Definiciones de Expresión Corporal Pedagógica

Analizamos en este punto una serie de definiciones que sobre la Expresión Corporal han emitido diferentes autores. No queremos con ellas eliminar otras que no por menos conocidas puedan añadir planteamientos serios de trabajo expresivo.

Para Aymerich (1971), la expresión busca la forma de hacer crecer totalmente, de enriquecer y de lograr que cada cual entre en posesión de sus propios tesoros. Las técnicas de expresión han de concordar todas en un sentido global. Esta ley de concordancia es un impulso simultáneo de todas las posibilidades expresivas: *corporal, oral, escrita, rítmica, musical* y de toda clase.

Según Francia (1976), la expresión corporal es como un movimiento total del cuerpo, signo de una interioridad que domina en ese momento la existencia: el mundo intenso de pensamientos, sentimientos y actitudes que marcan la vida. Cuando esa fuerza interior, profunda, se libera, se da, se exterioriza, se convierte en símbolo tangible, "... Es la vida que fluye y que se da".

La Expresión Corporal es para Motos (1983), un conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un lenguaje de naturaleza psíquica, es el arte del movimiento.

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

Mateu, Durán y Troquet (1992), explican que a partir de los años 60, se introduce el concepto de Expresión Corporal. Esto supone una serie de orientaciones diferentes en las que no han faltado discursos que hayan utilizado este término. Esta nueva técnica aparece como antilenguaje y debe su éxito a la capacidad que posee todo individuo de expresarse corporalmente, mediante la forma más elemental y primitiva: EL CUERPO.

Esta definición, según Guthrie (1957), subraya claramente el carácter aprendido de la habilidad motora, producto de un aprendizaje motor

“La habilidad motora es la capacidad adquirida por aprendizaje a alcanzar resultados fijados previamente con un máximo de éxito y a menudo un mínimo de tiempo, de energía o de los dos”.

Domingo Blázquez (1995)²⁶, dice:

“La habilidad expresa la manera en la que el alumno moviliza sus posibilidades motrices del momento (sus recursos). El nivel de habilidad revela esencialmente la mayor o menor apropiación de la técnica gestual conocida y considerada como favorable para la actividad o realización de la tarea. No obstante, un alumno puede conseguir un buen nivel de habilidad sin que ello se traduzca en un rendimiento superior al de otro alumno que, con un menor nivel de habilidad, dispone de condiciones orgánicas o morfológicas superiores que le permiten obtener mejores resultados en la realización de la actividad”.

Así pues, las habilidades motrices en el I Ciclo de primaria, estarán dirigidas a su desarrollo en sus formas más simples, dado que todavía son algo imprecisas, por ello, todas estas habilidades motrices básicas se trabajan desde los primeros momentos del curso. En estas primeras edades, es igualmente importante, el desarrollo de capacidades en cada individuo, de expresarse corporalmente mediante la forma más elemental, primitiva y natural a través de su cuerpo.

Entre las múltiples interpretaciones, que van de las más simples a las más complejas, nos gustaría citar además a los autores Bossu y Chalaguier (1986), quienes tienen la siguiente consideración:

“La Expresión Corporal es el conjunto de técnicas que movilizan a la persona de una manera lúdica y permite su expresión, es decir, permite que se manifieste de una manera simbólica la capacidad de estar en el mundo y comunicarse con los otros”

²⁶ Blázquez, D. (1995) A modo de introducción. En Blázquez D. (1995) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

Stokoe (1987), plantea que la Expresión Corporal es una conducta que existe desde siempre en todo ser humano. Es un lenguaje paralingüístico por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma. Esto le permite sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse.

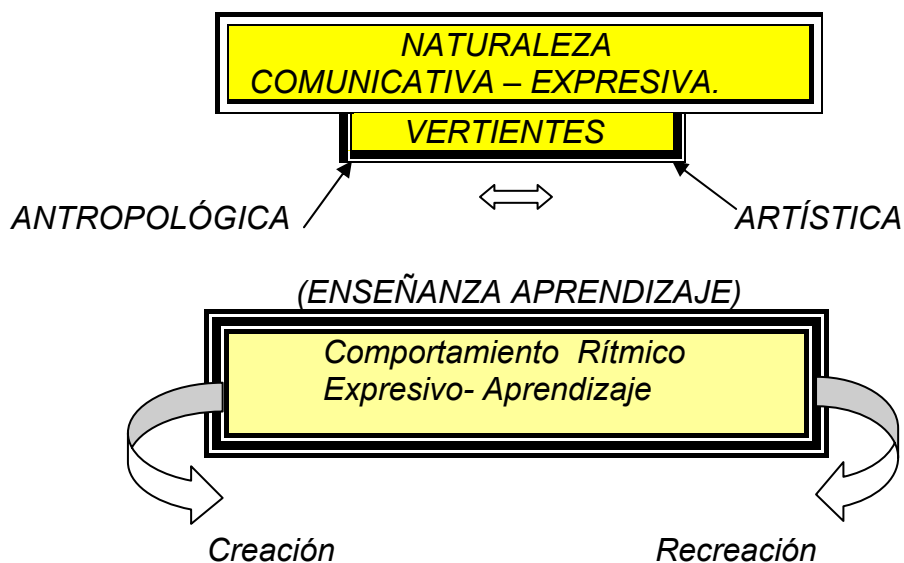
Es uno de los lenguajes artísticos que son patrimonio del ser humano. Permite ponerse en contacto consigo mismo, expresarse y comunicarse con los demás seres por medio de su cuerpo, según las posibilidades de este.

Se fundamenta primordialmente en el movimiento, el gesto, el ademán o la quietud del cuerpo y puede transmitirse como mensaje de silencio o apoyado con algún acompañamiento sonoro. Nace de sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas individuales, más o menos colectivos y puede componer mensajes de individuo a individuo o entre varias personas.

La Expresión Corporal sigue un proceso permanente, un proceso que integra desde un comienzo la estructuración de un lenguaje con su significado personal, pues toda manifestación corporal para ser auténticamente expresiva, debe partir de un estado anímico.

El currículum tiene que situarse entre la declaración de principios generales y su operatividad, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que es prescriptivo y lo que realmente sucede en la clase. Por tanto, sugerimos que como docentes desde la teoría, analicemos en la práctica aquellos contenidos que pueden ser adaptados al currículum escolar, utilizando actividades lúdicas, motrices, y literarias entre otras, que sirvan para ejercitar la creatividad, los procesos cognitivos y afectivos de niños y niñas de manera tal que logren expresarse y comunicarse corporalmente. Coincidimos con el criterio de que la Expresión Corporal proporciona a niños/as una forma diferente de ejercitar su cuerpo y le da la posibilidad de conocerse manifestarse y expresarse corporalmente, comunicando sus propias emociones de manera espontánea, desinhibida, apropiándose de una técnica gestual que lo ayudará en su desarrollo corporal y mental y a integrarse con mayor seguridad a su entorno social. En fin, por la importancia que este aspecto enmarca consideramos necesario tratarlo explícitamente en el próximo acápite.

Como se muestra en el siguiente gráfico, la naturaleza comunicativa - expresiva posee dos vertientes y a través del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrolla los procesos de creación y recreación. (Figura 1)



Para concluir, podríamos agregar que hoy día la didáctica de la Expresión Corporal, orienta su expresión-comunicativa hacia el desarrollo cognitivo- afectivo- volitivo, desde una proyección educativa de desarrollo bio-psico-social; y a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que exige una adecuada integración de todos sus componentes (objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios y evaluación), y así, cumplir la misión hacia donde se proyecta la educación como fenómeno social.

1.1.4.2 Pilares básicos de la Expresión Corporal pedagógica

Dentro de las manifestaciones expresivas del movimiento, creemos importante dedicarle un breve apartado a *la técnica*, elemento indispensable para desarrollar la Expresión Corporal en nuestras clases, puntualizando en este aspecto que ellas deben aplicarse siempre con una finalidad educativa.

Según Motos (1983:53), la Expresión Corporal queda sustentada por dos pilares básicos: *Técnica y creatividad*.

La técnica

Se define como el conocimiento de las posibilidades corporales e incluye;

- a) “conciencia segmentaria”.
- b) análisis y estudio del fenómeno movimiento.

Se considera que, *la técnica* es un elemento del lenguaje corporal que se puede aprender y facilita su adquisición, considerado además como objeto de estudio de esta, y el cuerpo el instrumento, sustrato o soporte del que se vale, es decir, que la técnica será necesaria en el aprendizaje de estos contenidos.

Motos (1983:53), puntualiza el lugar que ocupa la técnica en este tratamiento de la expresión corporal y cito:

“La expresión sin reglas es una especie de prostitución, y la técnica llevada hasta sus últimas consecuencias deshumaniza”.

En nuestra consideración, la técnica de la Expresión Corporal dentro de la dimensión curricular de la educación física en las primeras edades, también exige una adecuada aplicación didáctica, vinculada íntimamente con los procesos afectivos y cognitivos. Estas técnicas deben ser incorporadas al proceso de enseñanza aprendizaje de una manera sencilla siguiendo la metodología adecuada para no inhibir y obstruir el proceso de aprendizaje, el cual, se irá logrando sobre la ejercitación dosificada de sus contenidos.

En referencia a este enfoque sobre la “técnica” apuntamos, según Santiago (1985:22), que se debe tener presente en la educación a través de la Expresión Corporal *“ser inflexible con todo estereotipo”*... y a esta advertencia de Santiago, agrega Ortiz Camacho (2003:163):

“Atendiendo a la recomendación de Santiago, las “técnicas” no serían apropiadas para el desarrollo de la Expresión Corporal como contenido curricular de la Educación Primaria”

“En definitiva hablamos de técnica cuando utilizamos principios biomecánicos de eficacia y análisis del movimiento, así como de pautas claras que permitan un mayor desarrollo de la expresividad corporal y del valor plástico- estético del mismo”.

La creatividad

Capacidad para responder a una situación nueva de forma adecuada o de forma diferente, reflejo de nuestro potencial vital y creador.

Aportando otras ideas citamos a Bossu y Chalaguier (1986:34), quienes expresan que *la técnica* es el eje de búsqueda para el descubrimiento de sí

mismo; *la creatividad*, el eje de la existencia y de la salida de sí mismo. Agregan que lejos de contradecirse, técnica-creatividad, organizan sus progresiones en niveles complementarios.

Es decir que estos autores, defienden la idea de que *la técnica* y *la creatividad* se complementan dentro del proceso y progresan positivamente, y pueden alcanzarse logros muy significativos en cada acción educativa si están adecuadamente propuestas, o sea que debemos eliminar reglas y estereotipos y la automatización de las respuestas, buscando que estas sean más divergentes y creativas.

Si valoramos *la creatividad* según Santiago (1985:34), plantea que esta se favorece cuando se permite a cada persona seguir su propio modo de ser, cuando no se emiten juicios sobre su comportamiento, ni se bloquean sus impulsos, pero no significa descontrol, ni es contraria a la disciplina.

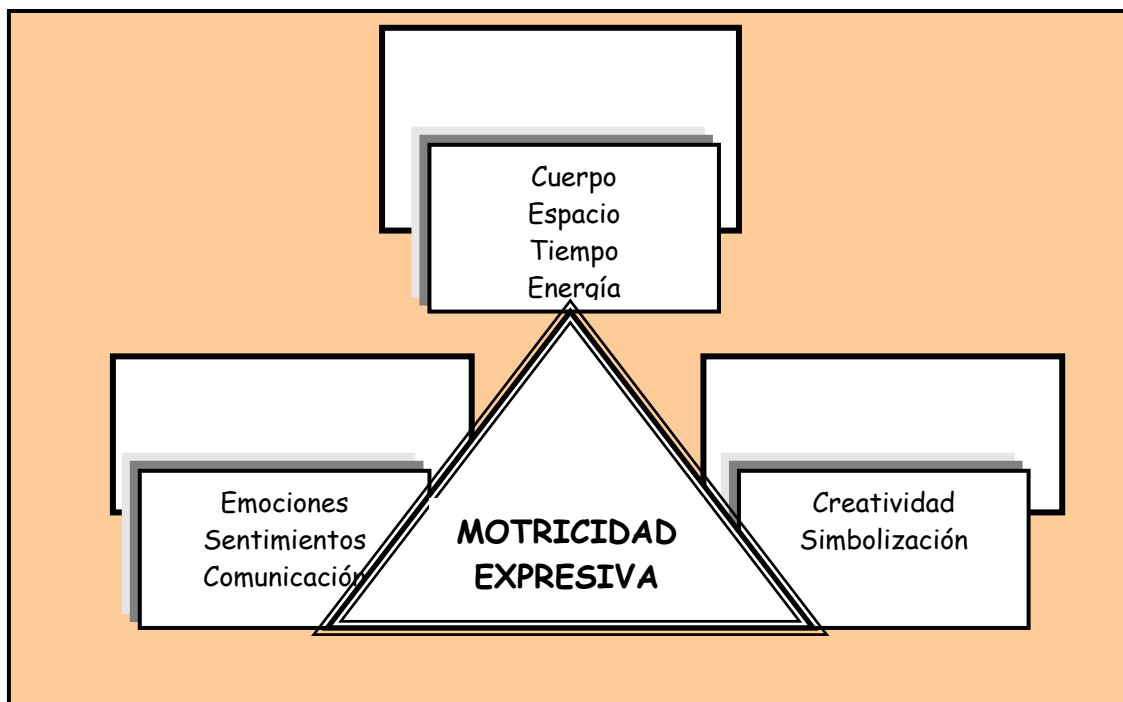
Ahora bien, esto debe tratarse en su justo punto sin que llegue a opacar la libertad creadora y la expresión íntima de cada educando, es decir, que subjetivamente en ocasiones puede verse la técnica opuesta a la inspiración creadora y a la espontaneidad no sujeta a reglas; combinación que puede generar dificultades educativas dentro del proceso, por tanto, es un aspecto de la enseñanza donde el educador debe prestar especial atención.

1.1.4.3 Dimensiones de la Expresión Corporal pedagógica

A partir de los fundamentos anteriores relacionados con la técnica, y los elementos específicos que se pueden aprender dentro de la Educación Física, profundizaremos en las diferentes dimensiones de la Expresión Corporal pedagógica.

Existen diferentes modalidades de expresión; pero si nos centramos en la “Expresión Corporal” abordada desde una perspectiva pedagógica y educativa, podríamos enumerar multitud de definiciones que nos acercarían a dicho término y que, analizadas en profundidad, nos desvelan en mayor o menor medida, las diferentes **dimensiones** que están implicadas en la motricidad expresiva y que resumimos básicamente en cuatro: la **dimensión corporal**, la **dimensión social**, la **dimensión cognitiva** y la **dimensión afectiva** (Figura 2).

Figura 2.- Dimensiones de la motricidad expresiva.



Si nos centramos en la Expresión Corporal, como bloque de contenidos integrados en el diseño curricular de la Educación Física, desde todas y cada una de las etapas educativas; el análisis de la misma, desde la perspectiva de las diferentes dimensiones, nos va a ofrecer un amplio abanico de posibilidades no siempre contempladas. Con respecto a la **dimensión corporal**, consideramos que hemos avanzado bastante al clarificar los contenidos que debemos enseñar y que básicamente, con pequeñas diferencias en cuanto a la terminología que utilizan los diferentes autores para referirse a conceptos muy similares, se centran en el cuerpo, el espacio, el tiempo y la energía.

Este desglose, ha supuesto un importante paso adelante por lo ambiguo y polivalente del término, pero en demasiadas ocasiones, las propuestas expresivas se quedan ancladas exclusivamente en la dimensión corporal, con la además asumida tranquilidad de "estar enseñando lo que debemos y de estar en el camino adecuado". Y aunque en cierta medida es así, no lo es menos el hecho de que "estancarnos" en lo puramente corporal sería desaprovechar un contenido que nos puede enriquecer mucho más personalmente; de lo contrario, cabría preguntarse cuál es entonces la diferencia existente entre la Expresión Corporal y otras actividades deportivas

que, compartiendo los contenidos propios de la dimensión corporal, resultan tan distintas y con característica inherentes tan dispares.

Apoyándonos en las experiencias prácticas de la profesora Elisa Torre Ramos (2005), fundamentamos que una motricidad inmersa en la dimensión cognitiva, dándole prioridad al proceso de simbolización; la dimensión afectiva, abordando lo más íntimo de nosotros mismos en cuanto a sentimientos, sensaciones, ideas o pensamientos, y la dimensión social; tratada fundamentalmente desde el principio de la comunicación, puede transformar un simple movimiento en un movimiento expresivo. Así, por ejemplo, un movimiento será más expresivo si a la hora de elegir un tipo de trayectoria (espacio), una velocidad (tiempo), un fluir de movimiento (energía) o un gesto o postura (cuerpo), el matiz no está en lo puramente motriz o en lo técnicamente más efectivo, sino en la capacidad para convertir nuestras imágenes mentales, cargadas de un alto grado de afectividad, en un tipo de movimiento “súbito”(tiempo) y “entrecortado”(energía) con trayectoria en “zig-zag” (espacio) acompañado de una serie de expresiones faciales, gestuales y posturales (lenguaje corporal), que nos van a aclarar e indicar si la intención que queremos transmitir y comunicar se puede traducir en “desasosiego”, “nerviosismo” o más bien “indecisión”.

Llegados a este punto, al hablar de **motricidad expresiva** en las clases de Educación Física estaríamos, tal y como expone muy acertadamente Ortiz Camacho (2000)²⁷:

“permitiendo a la persona manifestar sus afectos, sentimientos, emociones, sus imágenes inconscientes y traducirlos en una variedad simbólica por medio del movimiento, del dibujo.....La expresión es el primer momento de encuentro y reconocimiento de uno mismo para poder proyectarse hacia la comunicación”.

De la definición señalada anteriormente, podemos deducir que existe una íntima relación entre las distintas dimensiones que caracterizan al individuo y que el objetivo principal que nos lleva a desglosarlas es el de preguntarnos, si efectivamente, están inmersas o no, en nuestro trabajo diario. Por ello, al abordar la **dimensión afectiva** tendríamos que plantear propuestas en las que se exterioricen aquellos contenidos internos de naturaleza psíquica que caracterizan a la persona (**emociones, sentimientos, ideas, pensamientos**, etc.) eligiendo el elemento simbólico que consideremos más adecuado, que en nuestro caso se centrará principalmente en el movimiento, lo cual no descarta

²⁷ Ortiz Camacho, M. M. (2000). Op. Cit.

otras formas plásticas o musicales que refuercen nuestra actuación, de tal modo, que seamos capaces de proyectarlo a los demás y en la medida de lo posible, de *“hacernos entender”*.

En lo que respecta a la **dimensión cognitiva**, y concretamente al proceso de **simbolización**, aquello que proviene de lo más profundo (sentimientos, ideas, etc.), lo vamos a transformar en imágenes mentales que serán más o menos variadas, en función del grado de **imaginación** que demos en este proceso divergente, en el que además, deberemos asociar y combinar dichas imágenes para dar salida a otras más **creativas** traduciéndolas, posteriormente, en movimiento expresivo; esta demanda cinética se plasmará en un trabajo corporal, espacial, temporal y energético, improvisado o fruto de un proceso creativo, que se enriquecerá con las relaciones que podamos establecer con “los otros” y con los objetos.

Si atendemos a la **dimensión social** y fundamentalmente a la **comunicación**, entendida como la relación mutua que podemos establecer con “los otros”, tendríamos que tener presente que para que la motricidad expresiva pase de ser *“algo que tiene lugar entre nosotros”* a *“algo que tiene lugar con los otros y hacia los otros”* (Castañer 2000)²⁸, resultará inevitable llevar a cabo planteamientos que contemplen los roles de **“actores o bailarines”** (relación con los otros) y de **“espectadores”** (relación hacia los otros), con todo lo que ello conlleva referido a actitudes de cooperación, respeto, escucha o confianza, entre otras.

1.1.4.4 Principios pedagógicos

La Expresión Corporal desarrollada en el ámbito educativo ha de responder a los siguientes principios pedagógicos:

1. **Constructivismo**: enseñar constructivamente, participando en la elaboración de los aprendizajes y propiciando aprendizajes funcionales y significativos.

2. **Funcionalidad**: impulsando aprendizajes aplicables a la vida y favoreciendo las transferencias entre los mismos.

²⁸ Castañer, M. (2000) *Expresión corporal y danza*. Barcelona: INDE

3. **Significatividad:** seleccionando los contenidos significativos y partiendo de sus conocimientos previos, lo cual repercutirá en el nivel de motivación.

4. **Globalidad:** planteando propuestas interdisciplinarias y estableciendo como punto de partida, los centros de interés.

1.2. La Comunicación Corporal

1.2.1. Aproximación conceptual: Definición General del concepto “Comunicación” y “Comunicación Corporal”

Entendemos por comunicación el proceso mediante el cual dos o más personas transfieren e intercambian información (conocimientos, sentimientos, ideas), para lo cual se precisa de un emisor o persona que estructura y transmite el mensaje, el canal o medio a través del cual se difunde el mismo, el código o sistema de señales en los que se halla representado y, por último, el receptor o persona que capta el mensaje, lo descodifica y lo interpreta, sin olvidarnos de esa información de retorno que, de manera implícita o explícita, éste le ofrece al emisor acerca de cómo ha interpretado el mensaje transmitido por el mismo.

El dominio de este proceso es de suma importancia para facilitar el entendimiento entre las personas en diferentes situaciones, pero qué duda cabe que, en determinados ámbitos, su importancia es crucial; concretamente, en lo que al educativo se refiere, la comunicación es la que nos brinda y facilita el intercambio de mensajes formativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, aunque aparentemente pueda resultar algo tan sencillo como dar por sentado que el hecho de dominar determinados conocimientos teóricos o prácticos, ya nos concede licencia para desenvolvemos en dicho ámbito, sin olvidar que, con relativa frecuencia se manifiestan múltiples problemas que atienden principalmente al dominio por parte del emisor, de determinadas habilidades comunicativas relacionadas con lo que dice (lenguaje verbal), con el cómo lo dice (lenguaje paraverbal y lenguaje corporal), y con el uso y estructuración del espacio (espacio y objetos) y el tiempo en el que se transmite ese mensaje.

Tras los numerosos estudios realizados por diferentes autores Forner (1987); Knapp (1992); Davis (1992); Poyatos (1994), en muy distintos campos de la ciencia (Psicología, Antropología, Etnología, Etología, Arquitectura,

Literatura, Arte, etc...), respecto a la comunicación no verbal, se ha llegado a la conclusión de que para comprender la “comunicación humana” desde una perspectiva amplia, es necesario considerar junto con las información de intercambio verbal, también las informaciones no verbales.

“*La expresión non verbal communication*” designa, desde la década de los cincuenta, formas de contacto elemental humano fuera del lenguaje, tales como mímica, gestualidad, posturas corporales, comunicaciones facilitadas por el olor y el gusto; pero también la simbología de las imágenes, las disposiciones de espacios y cuerpos humanos en aras de la comunicación, es decir, música, baile, manifestaciones, desfiles, protocolo y ceremonial Beth y Pross (1987:136)²⁹.

Por ello, algunas consideraciones generales parten de que el hombre en su comunicación interpersonal utiliza básicamente dos sistemas de signos, y ambos sistemas de signos funcionan como vehículos para llevar información con un significado, ellos son:

- la palabra: sustenta la comunicación verbal, es la vía sonora de comunicación que transmite información.
- el gesto, la postura, la secuencia de movimientos: canales de la información no verbal que transmiten información, e incluye la vía visual y táctil.

En cuanto a *la palabra*, podemos decir que cuando emitimos un mensaje verbal, solamente nos entenderán receptores que hablen la misma lengua, si no es así, solo reciben una señal sonora indiferenciada, carente de significado y no se habrá establecido ninguna información.

Sin embargo, el lenguaje del cuerpo es más universal que el de la palabra, aunque también hay algunas diferencias debidas a factores culturales, pero existen elementos comunes referidos a gestos reveladores de emociones básicas, lo cual fue descubierto en una investigación psicológica realizada por Ekman a cinco culturas totalmente distintas en tres continentes, la cual fue mencionada por Drimmer (1973), en “Le Langage du corps”. En este estudio realizado, se llegaron a identificar seis emociones básicas: alegría, tristeza cólera, sorpresa, miedo y desagrado, es decir que se concluyo, que los

²⁹ Beth, H. y Pross, H. (1987) *Introducción a la Ciencia de la Comunicación*. Barcelona: Editorial del Hombre.

individuos sujetos a la investigación de culturas diferentes se servían de elementos comunes para expresar las mismas emociones.

En una aproximación a la terminología general deseamos definir el término Comunicación según M.E.C. (1989).

“toda expresión supone una emisión consciente o no de signos y mensajes. La expresión pasa a ser comunicación, cuando lo que se expresa es recibido, comprendido y sentido por el otro”.

La comunicación con el mundo que nos rodea no debe realizarse de manera condicionada y sometida a reglas fijas, debe ser individual y propia de cada individuo, debe ser el resultado de un proceso creativo y para ello, como ya dijimos, la imaginación es básica.

Siguiendo la idea anterior, estamos de acuerdo en que las habilidades de una persona para comunicarse pueden ser desarrolladas a través de los aprendizajes que recibe, en tal sentido cito a Heinemann (1982)³⁰:

“...la necesaria capacidad de comunicación, la competencia comunicativa, no es facultad innata en el hombre, sino que se alcanza en el curso de su desarrollo y socialización: es decir que es aprendida”. Heinemann (1980:80):

En tal sentido, Ortiz Camacho (2000:13) resume que:

“La comunicación interpersonal consiste en intercambiar información, compartir, tratar, corresponderse o ponerse en contacto entre dos o más sujetos, a través de signos verbales o no verbales con el deseo de influir en él/ los otros. Es un proceso en el que se codifican, transmiten y descodifican mensajes, cuyo desarrollo es producto del aprendizaje”.

Es decir, que estamos de acuerdo en que la comunicación se logra cuando se unen “dos polos opuestos” el dominio consciente de cada movimiento y la espontaneidad. Por ello, se induce entonces que tenemos que aprender muchos gestos, posturas, y secuencias de movimientos, desde que el niño nace y durante toda su vida, a través de la educación que recibe de su familia y de las instituciones educativas, y por su puesto también de sus relaciones sociales.

³⁰ Heineman, P. (1980) *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Madrid: Heider.

1.2.2.- Elementos de la Comunicación

Si analizamos cuestiones generales relacionadas con la Comunicación citamos a Ortiz Camacho (2000:11), podemos decir que:

“existe comunicación cuando se produce transferencia de información desde un emisor a un receptor y ambos comparten el significado de un mensaje, una idea o una actitud”.

Esta autora agrega que para que esa “puesta en común” tenga lugar, hace falta:

- a) que los comunicantes tengan deseo de comunicarse.
- b) que utilicen un mismo repertorio de símbolos o signos, verbales o no verbales.
- c) que compartan el significado de los símbolos o signos, es decir, que coincidan en asignar el mismo significado a los conceptos que los signos expresan.

Por tanto, podemos decir que en el esquema básico de los elementos que componen la comunicación encontramos **el emisor, el mensaje, el canal, el código, el contexto y el receptor**. Estos elementos logran la comunicación cuando aparece una respuesta u otro tipo de información recurrente (feed-back).

Entendemos por EMISOR; la persona que estructura el mensaje según el código seleccionado, eligiendo el medio o canal a través del cual se va a transmitir el mismo, y por RECEPTOR; la persona que capta el mensaje enviado, lo descodifica y lo interpreta, enviando una información de retorno acerca del nivel de recepción o interpretación del mensaje transmitido. EL MENSAJE, es el contenido informativo que se quiere transmitir y que apunta a un REFERENTE, es decir, a la realidad a la que se refiere; y el CÓDIGO es el conjunto de signos lingüísticos y reglas sintácticas que conocen el emisor y el receptor y que son utilizados para construir el mensaje. Por último, el CANAL; es el medio a través del cual se difunde el mensaje. Podemos optar por canales naturales (visual, acústico, táctil) o artificiales (correo electrónico, telefax o videoconferencias). Heineman (1980), el cual se basa en la división por categorías de la percepción de Scherer; distingue seis canales y de ellos los de mayor interés comunicativo son el *auditivo* y el *visual*. Plantea que el

canal *táctil* está relativamente indagado y sobre los canales *olfativo* y *térmico*, existen escasos estudios. Las categorías que diferencia son las siguientes:

1. *El canal auditivo de comunicación*: Comprende las conductas comunicativas no lingüísticas o paralingüísticas del habla. Estas conductas se dividen en dos grupos de fenómenos; *la calidad de voz y la manera de hablar* (variaciones de la manera de hablar, dependientes de la voz, del modo de hablar dependientes del tiempo, de la continuidad del habla o del dialecto o acento).

2. *El canal visual de la comunicación*: Comprende las conductas comunicativas no verbales percibidas a través de la vista: *expresión del rostro, la mirada, gestos y movimientos corporales, distancia interpersonal y orientación en el espacio*. Agrega además otra: *el porte externo*, mencionada por Arguyle y Graumann.

3. *El canal táctil de la comunicación*: Comprende los contactos corporales con sus variantes: región del cuerpo tocada durante el contacto, duración del contacto, intensidad, fuerza y la unicidad o duplicidad del mismo. En este no se consideran los de carácter agresivo, son expresión de una elevada intensidad relacional en un sentido de emoción, camaradería o sexualidad.

4. *Canal térmico, gustativo y olfativo de comunicación*: Existen escasos estudios sobre la repercusión de los mismos en el contexto genérico de la comunicación. No obstante, esta autora plantea que sí encontró estudios comparativos entre las diferentes culturas, referidos a los usos y costumbres particulares que hacen de los mismos.

Figura 3. La siguiente figura resume los elementos que integran la comunicación.

<p>EMISOR (Encodificador)</p>		<p>RECEPTOR (Descodificador)</p>
<p>a)Habilidad en la comunicación b) Actitudes. c) Conocimientos. d) Sistema Social. e) Cultura</p>	<p>1 Elemento 2 Estructura (contenido) (código) 3 Tratamiento (tratamiento)</p> <p>CANALES Vista, Oído, Tacto, Olfato, Gusto</p>	<p>a)Habilidad en la comunicación. b)Actitud. c) Conocimientos. d) Sistema Social. e) Cultura.</p>

1.2.3.- Tipos de Comunicación (verbal y no verbal)

El estudio de la Comunicación ha dado lugar a diferentes clasificaciones o taxonomías, no siempre compartidas y aceptadas por la dificultad que entraña separar lo verbal de lo no verbal, dentro de las cuales, una de las más aceptadas es aquella en la que se categorizan todos los aspectos lingüísticos del discurso como “comunicación verbal” y, el resto, es decir, los aspectos no lingüísticos del lenguaje (entonación, ritmo de elocución, etc.), el lenguaje corporal, la apariencia física, el contacto corporal y la estructuración del espacio y el tiempo, como elementos de la “comunicación no verbal”, contando ya con tal grado de identidad, que existen diferentes disciplinas que se encargan de su estudio: la comunicación verbal (la palabra) analizada desde la lingüística, la comunicación paraverbal (la voz) abordada desde la paralingüística, el lenguaje del cuerpo (gestos y posturas) del que se ocupa la quinésica, el uso y estructuración del espacio (espacio y objetos) que corresponde a la proxémica y el uso y estructuración del tiempo que corresponde a la cronémica.

Existen muchas más clasificaciones de los elementos de la Comunicación (verbales y no verbales), pero nos resulta mucho más interesante sintetizarlos y adaptarlo, según la siguiente tabla tomada de Ortiz Camacho (2000:238).

Figra 4. Elementos de la comunicación.

ELEMENTOS NO VERBALES DE LA COMUNICACIÓN				
	Comprende	Lingüístico/ No Lingüístico	Canal de percepción	Soportes
Comportamiento o cinésico	<ul style="list-style-type: none"> Movimiento del cuerpo, gesto, postura, expresión facial, mirada,... 	No lingüístico	Vista	El cuerpo
Características físicas	<ul style="list-style-type: none"> Físico, la morfología corporal, altura, peso, color de pelo, rasgos de raza,... 		Vista Olfato	
Artefactos	<ul style="list-style-type: none"> Perfume, ropa, maquillaje, gafas, pelucas, objetos para el cabello postizo y productos de estética 		Vista Olfato	Útiles relacionados con el cuerpo.
Factores de entorno	<ul style="list-style-type: none"> Muebles estilos arquitectónicos, decorado, condiciones de luz, olores, colores, temperatura, ruidos,... 		Vista, Olfato y Oído	Útiles relacionados con el medio.
Proxemia	<ul style="list-style-type: none"> Distancias interpersonales 		Vista	
Conducta táctil	<ul style="list-style-type: none"> Caricias, golpes, ayudas o guías de movimientos, sostener,... 		Tacto	Inter-corporal
Paralenguaje	<ul style="list-style-type: none"> Tono, acento, pronunciación, velocidad al hablar, pausas,... 	Lingüístico	Oído	El aparato fonador
ELEMENTOS VERBALES DE LA COMUNICACIÓN				
Mensaje Verbal	El contenido de la información verbal	Lingüístico	Oído	El aparato fonador

1.2.3.1.- La Comunicación verbal

En la Comunicación interpersonal (que es, a la que nos estamos refiriendo), podemos decir que interactúan varios elementos, resultando determinante que debe emitirse por alguien (emisor) el primer estímulo comunicativo desencadenante (mensaje) de todo el proceso ulterior. La estructura del mensaje, según el código seleccionado, ocurre cuando el mensaje es el estímulo (idea, sentimiento, emoción..) que el emisor envía al receptor; el conjunto mínimo significativo en los mensajes orales y escritos en

la palabra que se organiza en frases y textos y a esto se le denomina comunicación verbal.

Siguiendo a Ortiz Camacho (2000:27), y centrándonos en la comunicación verbal educativa “su principal objetivo es intercambiar mensajes formativos o instructivos que influyen tanto en los procesos de aprendizaje como en el desarrollo personal del mensaje”; para que esta comunicación sea lo más eficaz posible, se han de seguir los siguientes pasos Torre (2002)³¹:

1.- Determinar lo que se quiere comunicar estructurando el mensaje de tal forma que facilitemos la comprensión del mismo por parte del alumnado, para lo cual resulta de gran ayuda:

- a) Tener muy claros los objetivos de la comunicación.
- b) Organizar la información de tal manera que exista siempre un hilo conductor que ayude por un lado al alumnado a progresar en la asimilación de los conceptos partiendo de los que ya posee, y al interlocutor, por otro, para que no pierda la idea principal, ni divague en exceso durante su discurso.
- c) Utilizar recursos visuales (transparencias, texto, etc.) que sirvan de guía durante la exposición.
- d) Evitar el exceso de información por resultar demasiado compleja para el nivel del alumnado o por pecar de superflua.
- e) Redundar en los aspectos esenciales del mensaje aclarando los conceptos o términos de difícil comprensión, al igual que hacemos al subrayar en el texto escrito los conceptos relevantes.
- f) Y por último, resumir las ideas esenciales en pocas palabras y establecer algunas conclusiones.

2.- Seleccionar el código o los signos que van a facilitar la transmisión y comprensión del mensaje de la manera más adecuada. De entre ellos, los más utilizados en este tipo de comunicación son los símbolos lingüísticos orales que

³¹ Torre, E. (2002) La comunicación educativa. *Retos*, 3, 37-43.

ambos, emisor y receptor, deberán compartir y dominar, sin olvidar que aún hablando el mismo idioma o lengua, las distintas especialidades del lenguaje (lenguaje coloquial, lenguaje científico, jurídico, etc.) cobran sentido cuando se adaptan al contexto o situación en el que se desenvuelven, por lo que habrá que valorar , a priori, la materia o tema del discurso, el estilo o las exigencias formales y la terminología empleada. No obstante, también se puede contar con otros signos que apoyan y refuerzan el contenido del mensaje, como los iconos o la simbología no lingüística, que en muchas ocasiones, resultan mucho más universales que los anteriores, ahorrando un cierto esfuerzo.

3.- Elegir el medio o canal a través del cual se produce el mensaje, determinando qué canales naturales (visual, auditivo, etc.) o artificiales (teléfono, ordenador, fax, etc.) resultan más apropiados atendiendo al contexto, objetivos y contenidos del mensaje, así como a las características del receptor. El canal que predomina fundamentalmente en este tipo de comunicación es el auditivo, sin menospreciar al resto, como por ejemplo el visual, no sólo por el papel que pueden desempeñar complementando el mensaje sino porque, en ocasiones, la entonación del mismo o el lenguaje gestual lo contradicen (mensajes verbales que resaltan aspectos conceptuales importantes y que se exponen utilizando un tono de voz bajo y una actitud retraída), dificultando la interpretación por parte del receptor. Por otro lado, resulta de suma importancia reconocer que cuando se satura en exceso el canal que se elige para transmitir la información, ya sea visual (exceso de imágenes) o auditivo (hablar demasiado deprisa), se provoca la fatiga y el receptor termina por desconectar.

1.2.3.2.- La Comunicación no verbal

Recordando, como ya hemos dicho anteriormente, la Comunicación no verbal, designa desde la década de los cincuenta, formas de contacto elemental humano fuera del lenguaje, tales como mímica, gestualidad, posturas corporales, comunicaciones facilitadas por el olor y el gusto; pero también la simbología de las imágenes, las disposiciones de espacios y cuerpos humanos en aras de la comunicación, es decir, música, baile, manifestaciones, desfiles, protocolo y ceremonial Beth y Pross (1987:136)³².

Comencemos por la clasificación que hace Knapp (1980), diferenciando las siguientes categorías:

³² Beths y Pros (1987) Op. Cit.

1. Movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico: Comprende los gestos, los movimientos corporales, los de las extremidades, las manos, la cabeza, los pies y las piernas, las expresiones faciales, la conducta de los ojos y también la postura.

Además, Ortiz Camacho (2002), aclara además que Ekman y Friesen, citados por Knapp, desarrollaron un sistema de clasificación de estos comportamientos no verbales que incluían las siguientes categorías: Emblemas, Ilustradores, Muestras de afecto, Reguladores y adaptadores.

2. Características Físicas: Conciernen a elementos que se mantienen relativamente sin cambio durante el período de interacción. Comprende el físico o la forma del cuerpo, el atractivo general, los olores del cuerpo, y el aliento, la altura, el peso, el cabello, el olor o la tonalidad de la piel.

3. Conducta táctil: Para algunos autores incluido dentro de la cinesia. Comprende la caricia, el golpe, el sostener o el guiar los movimientos de otro.

4. Paralenguaje: Referido a cómo se dice algo y no a qué se dice. Comprende: la cualidad de voz o la vocalización.

5. Proxemia: Estudio del uso y percepción del espacio social y personal.

6. Artefactos: Comprende la manipulación de objetos con personas interactuando que pueden actuar como estímulos no verbales.

7. Factores del entorno: Elementos que interfieren en la relación humana; pero que no son parte directa de ella.

Santiago (1985)³³ concreta los aspectos no verbales en: lingüísticos (sincronización temporal del habla, tono emocional, pronunciación, acento y llegan al receptor a través del canal auditivo) y no lingüísticos (gestos, contacto corporal, dirección de la mirada, proximidad espacial, aspectos del entorno, estructura latente). Como canales para llegar al receptor, intervienen **la vista, el tacto, el gusto y el olfato.**

En el siguiente cuadro resumimos la clasificación que plantea Santiago (1985), sobre los elementos no verbales de la Comunicación:

³³ Santiago, P. (1985) *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea

Tabla 5. Elementos no verbales de la comunicación

Lingüísticos	Canal	No Lingüísticos	Canal
Referidos a la sincronización temporal del habla, al tono emocional, la pronunciación o el acento.	AUDITIVO	Los gestos, los contactos corporales, la dirección de la mirada, la proximidad espacial, los aspectos del entorno o la estructura latente.	VISTA TACTO GUSTO OLFATO

Corraze (1986)³⁴, distingue como elementos comunicativos no verbales:

- el rostro (expresiones faciales y mirada).
- la postura.
- el canal químico.
- el canal cutáneo.
- el espacio.
- las comunicaciones.

Forner (1987)³⁵ considera que la comunicación humana utiliza como soportes: *el cuerpo* (en sus aspectos físicos y psíquicos y también en sus movimientos), *los útiles relacionados con el cuerpo y el movimiento* y también con *el medio* (espacio próximo y espacio remoto).

Este autor también distingue como señales o elementos no verbales en situación de interacción:

- la proxémica.
- el contacto físico.
- la orientación.
- la actitud del cuerpo.
- gestos.
- movimientos del cuerpo.
- los adaptadores.
- la expresión de la cara.
- intercambio de miradas.
- el aspecto exterior.

³⁴ Corraze, J. (1986) *Las comunicaciones no verbales*. Madrid: G. Núñez Editor.

³⁵ Forner, A. (1987) *La comunicación no verbal. (Actitudes para la escuela)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- factores del entorno.
- aspectos no lingüísticos del discurso.

Ortiz Camacho (1999:31 y 2000:31), toma como referencia diferentes clasificaciones sobre los elementos no verbales de la comunicación y plantea:

“Los elementos categorizables bajo el término de no verbales han dado lugar a distintos esquemas clasificatorios. Podemos encontrar cinco grandes grupos o áreas de estudio: la proxémica, la conducta táctil, la cinésica, la facial y la oculésica...”

Esta autora, explicita cada una de estas áreas que integran los elementos no verbales de la comunicación, aspectos analizados también por Castañer (2001:39)³⁶ en su artículo “El cuerpo: gesto y mensaje no verbal”, aspectos a los que haremos referencia a continuación:

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

Estos últimos espacios, referidos a las distancias que se producen entre el profesor y el alumno, podemos establecerlas de manera básica en: *distancia estrecha* (hasta 2 m.), *distancia media* (de 2 a 4 m.) y *distancia amplia* (más de 4 m.).

b) El contacto físico es una forma de comunicación no verbal y recibe el nombre de **conducta o comunicación táctil o háptica**. Considerada una vía muy importante de comunicación en los primeros años en la vida de una persona y, además, una vía de comunicación muy emocional, aunque en los años posteriores tiende a inhibirse y desaparecer debido a las connotaciones sexuales que se le otorgan al contacto físico. La comunicación táctil es, probablemente, la forma de comunicación más básica y primitiva, puesto que en realidad, la sensibilidad táctil es el primer proceso sensorial que entra en funcionamiento.

c) La **conducta cinésica** comprende los gestos, la mímica facial, la mirada, las maneras de realizar ciertos movimientos o, las posturas corporales. Pero además, podemos añadir las características físicas y las de base social

³⁶ Castañer, M. (2001) *El cuerpo: gesto y mensaje no verbal*. Rev. TÁNDEM 3. Cuerpo y Creatividad, 153 y ss.

en relación con el cuerpo (estatus, identidad sexual, atractivo general, apariencia de salud, olor corporal, etc...), que se mantienen estables en los encuentros comunicativos y son importantes para definir la relación que los individuos establecen y sirven de entramado de los movimientos que coestructuran el discurso.

d) La **conducta facial**, se reduce a todo lo que podamos comunicar o entender que nos comunican mediante la expresión del rostro, en la que intervienen estados de ánimo (sonrisa, risa, llanto, pena, alegría, dolor, intriga, esperanza, miedo, terror), características personales (rasgos faciales, color de los ojos, del pelo, de la piel, etc...).

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

Por último, Ortiz Camacho (2000:237), valora el modelo de categorías no verbales para el análisis de la interacción social que hace Poyatos 1994, quien según esta autora, la preocupación de Poyatos se centra en la identificación, definición y denominación con propiedad de cada una de esas conductas, por cuanto, presenta un amplio sistema de categorías no verbales interactivas y no interactivas, las cuales citamos a continuación:

1. *Emblemas: gestos por palabras.*
2. *Marcadisursos: los movimientos del hablar.*
3. *Marcaespacios: señalando lo presente y lo ausente.*
4. *Marcatiempos: pasado, presente y futuro.*
5. *Deícticos: señalando a personas y cosas.*
6. *Pictografías: dibujando con las manos.*
7. *Ecoicos: imitando todo lo que suena.*
8. *Kinetografías: imitando todo lo que se mueve.*
9. *Kinefonografías: imitando movimientos y sonidos.*
10. *Ideografías: dando forma visual a los pensamientos.*
11. *Marcasucesos: cómo pasaron las cosas.*
12. *Identificadores: la forma visual de los conceptos.*
13. *Exteriorizadores: nuestras reacciones a la vista.*
14. *Autoadaptadores: tocándonos a nosotros mismos.*
15. *Alteradaptadores: tocando a los demás.*

16. *Somatoadaptadores: los íntimos de nuestro cuerpo.*
17. *Objeto adaptadores: interacción con los objetos.*

Hemos hecho referencia a una amplia clasificación de los elementos no verbales y debemos agregar además, que cada uno de estos elementos tienen diferentes funciones en el proceso de comunicación, los cuales estarán relacionadas según Izquierdo (1996), Argyle (1975) y Ekman (1965), con diferentes aspectos de la comunicación, y para ellos los mencionaremos todos, aunque algunos expresados de diferentes maneras, signifiquen lo mismo:

- Apoyar lo que se dice,
- Destacar o intensificar el significado
- Sustituir a las palabras
- Completar o ilustrar la información verbal dada, o bien contradecirla
- Crear un cierto clima emocional, imponer una imagen personal o transmitir una actitud.
- Expresar emociones
- Transmitir actitudes interpersonales
- Presentar a los otros la propia personalidad
- Acompañar el habla con el fin de administrar las intervenciones
- La retroalimentación
- La atención
- Repetir o significar con elementos no verbales lo que se dijo verbalmente
- Complementar la información que se suministra haciéndola más detallada
- Acentuar las partes del lenguaje verbal que sean más relevantes
- Regular el comportamiento verbal estableciendo los turnos de palabras.

Sintetizando, consideramos que en las diferentes opiniones analizadas no existen contradicciones esenciales y han quedado bien claras las diferentes clasificaciones y funciones de los elementos no verbales de la comunicación. Por tanto estamos en condiciones de valorar en profundidad la comunicación corporal y su adaptación al contexto educativo.

1.2.4.- Comunicación Corporal

1.2.4.1.- Los gestos. Definición

Comencemos definiendo **los gestos**.

En primer lugar, el vocablo **gesto** se deriva del latín “gerere” que significa comportarse o mostrarse, por ellos, cito algunas definiciones de **gesto**, siguiendo el criterio de diferentes autores:

Según Kostolany (1977:32)³⁷ el gesto es:

“la expresión de una emoción, como un acto intencional dirigido a modificar nuestra relación con el mundo exterior y también como un lenguaje inteligible”.

Por su parte, Motos (1983:15), citando a Wolf (1966:36) considera que:

“El gesto es un movimiento expresivo del cuerpo de intensidad variada”.

Según Torres Guerrero (2000:27), los gestos son:

“movimientos con o sin traslación segmentaria que expresan una idea o que son comprendidos como expresivos por el observador”.

El diccionario de la Real Academia por su parte, lo define en su primera acepción, como:

“movimiento del rostro o de las manos con que se expresan los distintos afectos del ánimo”.

Los gestos, que se diferencian de las posturas por su carácter eminentemente dinámico, se estudian a través de una ciencia que trata de codificar el lenguaje del cuerpo denominada *Quinésica*, o también *Cinesia*, *Kinésia* o *Cinesis*, y se pueden definir de múltiples formas.

Resumiendo, el **gesto** es también un movimiento significativo, es algo intencional y cargado de sentido que pone al relieve toda la personalidad de un individuo, que con sus propios gestos característicos llega a lograr un lenguaje corporal a través del cual, comunica su mundo afectivo con intención o sin ella.

³⁷ Kostolany, F. (1977) *Los gestos*. Bilbao: Ed. El Mensajero

Tipos de gestos

Existen diferentes tipos de gestos de los que nos valemos a la hora de expresarnos y comunicarnos y dentro de las diferentes clasificaciones establecidas, queremos destacar tres de ellas por ser las que mejor recogen la intención de los mismos.

La primera de ellas, es la que realizó Stoetzel y Girard (1971)³⁸, el cual clasifica los gestos en:

- ◆ Gestos Autísticos: dentro de los cuales se encuentran aquellos que comunican sin intención de comunicar, no están destinados a transmitir información; pero inconscientemente traicionan a la persona (por ejemplo, ladear la cabeza y apoyarla en la mano indicando aburrimiento).
- ◆ Gestos Habituales: entendidos como, aquellas formas de proceder que sitúan al sujeto en relación con el medio social al que pertenecen (por ejemplo, el profesor que apunta con el dedo índice cuando está recriminando al alumnado).
- ◆ Gestos Simbólicos: son gestos determinados culturalmente y mediante ellos, expresamos duda, aprobación o entusiasmo.

La segunda clasificación la establece Schefflen (1976) y se centra exclusivamente en los diferentes tipos de gestos que se realizan con las manos y la cara y que acompañan al discurso de una persona:

- ◆ Gestos de referencia: referidos a personas o cosas de las que se está hablando (por ejemplo, apuntar con el dedo).
- ◆ Gestos Enfáticos: son gestos que indican un cierto énfasis con respecto a algo o alguien (por ejemplo, golpear con la mano teniendo el puño cerrado).

³⁸ Stoetzel J. y Girard, A. (1971) *Las relaciones interpersonales y la entrevista. Las encuestas de opinión pública*. Madrid: Instituto de la Opinión Pública.

- ◆ Gestos Demostrativos: son gestos que describen formas de proceder, imágenes, situaciones. Se emplean también para indicar dimensión o tamaño.

- ◆ Gestos Táctiles: son los contactos táctiles que emplea el emisor con el sujeto que escucha (por ejemplo, agarrar del brazo a alguien cuando le estás hablando).

La tercera clasificación es la establecida por Ekman, Friesen y Ellsworth (1972)³⁹ que clasifica los gestos en:

- ◆ Gestos Ilustradores
- ◆ Gestos Reguladores
- ◆ Emblemas
- ◆ Expresiones faciales

Elementos del gesto.

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

- La intensidad o tensión de los mismos, que darán lugar a gestos suaves o fuertes.

- El espacio que determinara gestos de mayor o menor amplitud de movimiento, en diferentes niveles o empleando distintos focos.

- La duración, de la cual surgirán gestos largos o cortos y rápidos.

- La fuerza de la gravedad, que desencadenará gestos pesados (a favor de la gravedad) o ligeros (en contra de la gravedad).

- La energía que dará lugar a gestos tenso – relajado.

³⁹ Ekman, P., Friesen, WV, y Ellsworth, P. (1972) *Emotion in the human face*. New York: Pergamon Press

1.2.4.2.- La postura

La postura se caracteriza por tener un carácter estático y nacen de una actitud psíquica a partir de la cual, se distribuyen los puntos de tensión, su intensidad y localización, las formas de apoyo, etc....Las posturas también nos hablan del pasado y del presente de las personas y además las posturas también se caracterizan por ser la clave verbal más fácil de observar.

Existen diferentes clasificaciones de los distintos tipos de posturas entre las que destacan dos. Una de ellas es la de Motos (1983) que atendiendo a la actitud psíquica reconoce que existen diferentes tipos de posturas, entre las que destaca:

- Posturas Abiertas: se caracterizan por la apertura del cuerpo encontrándose los brazos abiertos, las rodillas hacia fuera y el pecho hacia delante. Expresan sentimientos de gozo, optimismo, etc.
- Posturas Cerradas: el cuerpo se encuentra encerrado en sí mismo con el mentón bajo, la espalda encorvada y los brazos y piernas hacia dentro. Expresan sensaciones de malestar, tristeza, pesimismo, dolor, etc.
- Postura hacia delante: se caracteriza por llevar el pecho hacia fuera y la mirada altiva. Expresan sentimientos de poder, agresividad, desafío, prepotencia, etc.
- Postura hacia atrás: se caracteriza por tener el pecho hundido y la mirada cabizbaja. Expresan sentimientos de miedo, inseguridad, temor, etc.

Otra clasificación es la realizada por Schefflen (1976)⁴⁰ que distingue entre las siguientes posturas cuando dos o más personas están interactuando:

⁴⁰Shefflen, A. (1976) *Lenguaje y comunicación social* . Buenos Aires: Nueva Visión.

- ◆ Posturas Inclusivas – no inclusivas: es la manera en que los miembros del grupo incluyen o excluyen a las personas, dependiendo de cómo coloquen los brazos, piernas y la totalidad de su cuerpo.
- ◆ Posturas frente a frente y postura en paralelo: la primera de ella establece un mayor grado de relación que la seguida.
- ◆ Postura de congruencia - incongruencia: en la primera de ella existe una tendencia recíproca a imitar la postura del otro y, en la segunda, una cierta distancia psicológica.

1.2.4.3.- Los centros corporales expresivos

Cada parte del cuerpo posee un valor expresivo propio, en función del papel que desempeña en la vida ordinaria. Para el análisis dividiremos el cuerpo en cuatro zonas: **cabeza y rostro, tronco, brazos y manos, y piernas y pies.**

1.- Cabeza y rostro

El significado de una postura será distinto según que la cabeza se encuentre en conjunción u oposición con el resto del cuerpo.

Por el rostro nos mostramos a los demás, ya que la cara es el espejo del alma, según la sabiduría popular. Desde el punto de vista expresivo cabe destacar que son tres los elementos fundamentales que intervienen en la fisonomía: ojos, cejas y boca.

2.- Tronco

Es la zona más expresiva del cuerpo bajo un punto de vista técnico. La razón de que el tronco posea tantas posibilidades de expresión está en función de que en él tienen su sede los siguientes centros expresivos:

- a) Centro de la fuerza: Los esfuerzos que realiza el hombre parten de la región lumbo-abdominal.

- b) Centro de la personalidad: Se encuentra en el esternón. Un esternón hundido da impresión de debilidad, un esternón lanzado agresivamente hacia delante, de vitalidad.
- c) Centro de la expresividad: Formado por el cuello, la parte superior del busto y los brazos.
- d) Centro de la gravedad.
- e) Contra centro de gravedad.

3.- Brazos y manos

La importancia de los brazos reside en que forma parte del centro de la expresividad. Por otra parte equilibran las posturas y prolongan los movimientos.

Las manos sienten, hacen y evocan. A veces también indican y transmiten el pensamiento. La mano es: órgano de anticipación, por ejemplo durante la marcha se anticipa a la evitación del obstáculo, órgano de trabajo, de acción y de lucha con las cosas, órgano de contacto: palpa, explora, investiga..., órgano de posesión, órgano de petición, órgano de libertad, es, en definitiva, el símbolo universal de la acción de ahí que se utilicen expresiones tales como la mano es artista “tener un asunto entre manos” o “poner manos a la obra”.

4.- Piernas y pies

Juegan en la expresión un papel de importancia ya que desplazan el cuerpo en el espacio. Existen gestos con los pies claramente codificados: agitación del pie (nerviosismo), pies juntos (respeto a la autoridad)... La forma de andar, nuestro contacto con la tierra, es también un elemento revelador. Los andares son como nuestra firma personal y con ellos nos conocen.

1.3.La expresión y Comunicación corporal en el ámbito educativo

1.3.1 Evolución, escuelas y corrientes

Los presupuestos teóricos de la Expresión Corporal son numerosos a pesar de ser una corriente relativamente joven y el término en sí, resulta

ambiguo. No obstante está claro que su aplicación en *el arte*, en *la danza*, en *la terapia* y en *la didáctica* marcará las diferencias en su utilización como un medio o como un fin. Por tanto, nuestra intención en este estudio se orienta exclusivamente hacia la didáctica la Educación Física escolar, aunque resultaría muy interesante valorar las raíces modernas en el proceso de evolución de esta desde primera mitad del siglo XX hasta su nacimiento como contenido curricular de la Educación Física, a finales de la década del 60. Con la intención de organizar los hechos abordaremos primero las raíces históricas, los paradigmas del cuerpo y las primeras expresiones surgidas.

Comencemos por los primeros períodos: Prehistoria y Antiguas Culturas, encontramos algunos datos, muy concretos, a causa de la escasa información registrada y por lo distante en el tiempo, por tanto, se plantea que cualquier evidencia encontrada debe ser analizada y constatada con mucha prudencia, en fin, que todo lo recopilado se resume a continuación.

Según Ortiz Camacho (2002:40-41), en estas etapas aparecen danzas de carácter étnico, a través de las cuales el hombre invoca a las fuerzas de la naturaleza, sacrifica animales y a sus semejantes para satisfacer a los dioses, alrededor de los ancianos para transmitir sabiduría, otras para alejar a los espíritus y los males y de imitación, simulando apareamiento entre animales para multiplicar las especies, también representaban la posesión de la hembra por el macho, de la tierra por el hombre y los combates y victorias de las luchas, etc.

Las antiguas culturas evolucionan y se agruparon en numerosas poblaciones que van desarrollando diferentes culturas y, este proceso da lugar a la sociedad dividida en clases: la clase dirigente, que incluía gobernantes, sacerdotes y guerreros y otra clase dirigida integrada por los hombres de pueblo. Aquí las danzas estaban controladas y reglamentadas por especialista para ser presentadas como espectáculo fundamentalmente para la clase dirigente. Se plantea que a pesar de este hermetismo reglamentado, cada cultura produjo manifestaciones artísticas propias.

En la Edad Media, el cristianismo se extiende y dificulta el progreso de las actividades relacionadas con la expresión corporal. Comenzando por las primeras expresiones corporales de los griegos, podemos decir que estas giraban alrededor del “arete”, o sea de la virtud, pero la virtud entendida como el máximo estado de perfección al que puede llegar el ser humano; implica también situarnos en los paradigmas del cuerpo en la Educación Física de esa

época, caracterizada por un pensamiento en torno al “arete” en el sentido de virtud moral, orientada hacia el valor moral. Desde el conocimiento la “Kalokagatia”, síntesis de lo bello (kalos) y lo bueno (agatos), implicaba una articulación mental, moral y física, que generaba un desarrollo interior a partir del cultivo de la apariencia externa. Por eso asumimos, siguiendo a Vásquez (1984)⁴¹, que en esta época de la Grecia arcaica, aún no aparecía la diferenciación entre alma y cuerpo, era el alma esencialmente un principio motor, no necesariamente diferente del cuerpo.

Son los filósofos griegos a decir de Vásquez (1984), los que introducen el dualismo, que luego reafirma el cristianismo. En su finalidad, el cuerpo y el alma se hallan ya separados: lo visible y lo invisible, lo que está destinado a perder su identidad y lo que siempre la conserva, lo mortal y lo divino, hombre superior (filósofo), hombre inferior (esclavo), quien sólo posee un cuerpo, un cuerpo colectivo y del que no interesa saber por su suerte. La otra dualidad, enmarcada en la oposición alma-cuerpo, es la polaridad hombre-mujer. La mujer esclava o noble, está destinada a servir al cuerpo del hombre, del hombre esclavo, del hombre noble quien es dueño de su cuerpo y por lo tanto, puede disponer de mismo. La mujer no accede ni siquiera al mundo del pensamiento, muchísimo menos a la posesión de un alma, que en el mejor de los casos, la haría inmortal.

Estas ideas platónicas sobre el cuerpo y sobre el alma iluminaron tanto el pensamiento de los romanos como de los padres de la iglesia en la Edad Media. Tales concepciones recorren el mundo moderno y los ideales de la Educación Física y de la pedagogía están inculcados, aún en la época contemporánea, de conceptos idealistas sobre el cuerpo. Exigencias corporales extremas se practicaban como maneras de purificar el alma; entre ellas el rendimiento físico hasta el maltrato, formaciones militaristas, mecanicistas, etc.

Foucoult (1987)⁴², asegura que durante los primeros siglos de nuestra era, la desconfianza en el cuerpo en torno a las pasiones, donde la incidencia en la necesidad de dominar los placeres que proporcionan los sentidos, es el denominador común; sin embargo, con insistencia se recomienda el cuidado de sí mismo. Algunas escuelas dirigidas por filósofos se dedicaron a guiar la conciencia de sus alumnos hacia el cuidado de sí, pero también en las relaciones sociales se usaba orientar a los menores, en la mirada hacia sí mismos.

⁴¹ Vásquez, B. (1989) *La Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Gymnos.

⁴² Foucoult, M. (1987) *Voluntad del Saber, Historia de la Sexualidad*. Barcelona: Paidós

En la Edad media, el pensamiento depende en gran medida de las concepciones de los padres de la iglesia o la patrística, época entonces dominada por el cristianismo. Es la negación del cuerpo como testimonio de la existencia, el bien y el mal, el alma y el cuerpo. Pero en esta concepción el cuerpo es la maldad, es el pecado, lo que condena al hombre ya que la mujer, ni siquiera tiene alma. Dice Santo Tomás que *“el cuerpo de la mujer es lo que condena al hombre, quien es superior; el hombre no es responsable de su perdición a causa del cuerpo, es la mujer, elemento de perdición”*. Así, en la Edad Media cuerpo es sinónimo de cárcel, carne, prisión, concepción del alma, de ahí la urgencia en liberarse de él, para así el hombre tornarse en espíritu.

A propósito Schitt (1991) citado por Portela Guarín (2001)⁴³ siguientes reglas sobre la maduración del cuerpo:

“Que la cabeza esté bien derecha, que no se tuerzan los labios, que no se abra la boca exageradamente, que no se mire para atrás, que los ojos no vayan mirando para el suelo, que no se incline la nuca, que las cejas no estén ni subidas ni caídas... la modestia... virtud que en la búsqueda de la belleza moral destila siempre y en todo lugar una gran moderación del cuerpo y del alma”.

“¿Debe el alma someter el cuerpo que habita, para vivir al margen de él o para que el compuesto que forman, responda a las normas de belleza ideal?.. El cuerpo no es solo la envoltura exterior del espíritu, sino también, lo que lo simboliza, su imagen sensible, lo que expresa, lo significa.”

Por todo ello, las actividades centradas en lo físico y placentero pasarían a estar mal vistas y se sucedieron hechos contra los “movimientos indecentes”. Aparece la “momería”, nuevo género y antesala del ballet teatral, donde los participantes iban disfrazados y con máscaras para ser exhibidas en las cortes principescas. En este siglo XV se aportan elementos al “Ballet de Cour” (danzarines, cantantes, músicos etc.), que se desarrolló en el siguiente siglo(XVI), donde faltó la acción dramática y la diversidad de danzas, según Bourcier (1981:55-59).

Los bailarines utilizaban rondas y la danza Morisca, típica de la Edad Media, basada en la lucha entre Moros y Cristianos (Estevan 1993:10-11). Esta danza Morisca ha librado su batalla con el tiempo llegando a la modernidad como una tradición cultural que es retomada cada año con procesiones y fiestas populares.

⁴³ Portela Guarín, H. (2001) Paradigmas del cuerpo en educación física. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 42 - Noviembre de 2001*

En el renacimiento, el poder de la iglesia se debilita y comienzan a ignorarse las prohibiciones de esta respecto a las actividades de expresión corporal. Aparece un movimiento cultural conocido como “Humanismo” donde se resalta la vida real, material o física y con ello las valoraciones de la belleza, la alegría y actividades dirigidas al placer visual. Así las danzas, tan apartadas en la época anterior, vuelven para formar parte de cualquier espectáculo de esta etapa renacentista.

Se beneficia el progreso hacia todas las artes, retomándose la Antigüedad Clásica griega y romana y aparece una sociedad amante de la fiestas, integrada por artesanos y comerciantes, apareciendo así, una nueva clase social, “la burguesía”.

Las danzas populares y las nobles comienzan a intercambiar sus elementos, las nobles muestran dos representaciones: diversión o bailes típicos y las espectaculares o ballet, en éstas últimas, mostraban un nivel técnico que las hacía más complejas y difíciles.

Según Esteban (1993:17-28), entre los espectáculos típicos de ésta época renacentista estaban: Las Mascaradas, los intermedios, las fiestas y la interacción artística.

Las Mascaradas: Consistía en realizar un desfile por las calles cantando, bailando y bufoneando. Las personas cuando no querían ser identificados (los señores), usaban máscaras y disfraces. Consistían en evoluciones a pie y a caballo amenizadas por música. Surge en Italia en la época de Cuaresmas ante el ayuno. Progresivamente cada año se hacían más organizadas y había una rivalidad entre los diferentes pueblos italianos. En la actualidad el carnaval coincide con la temporada de Ballet.

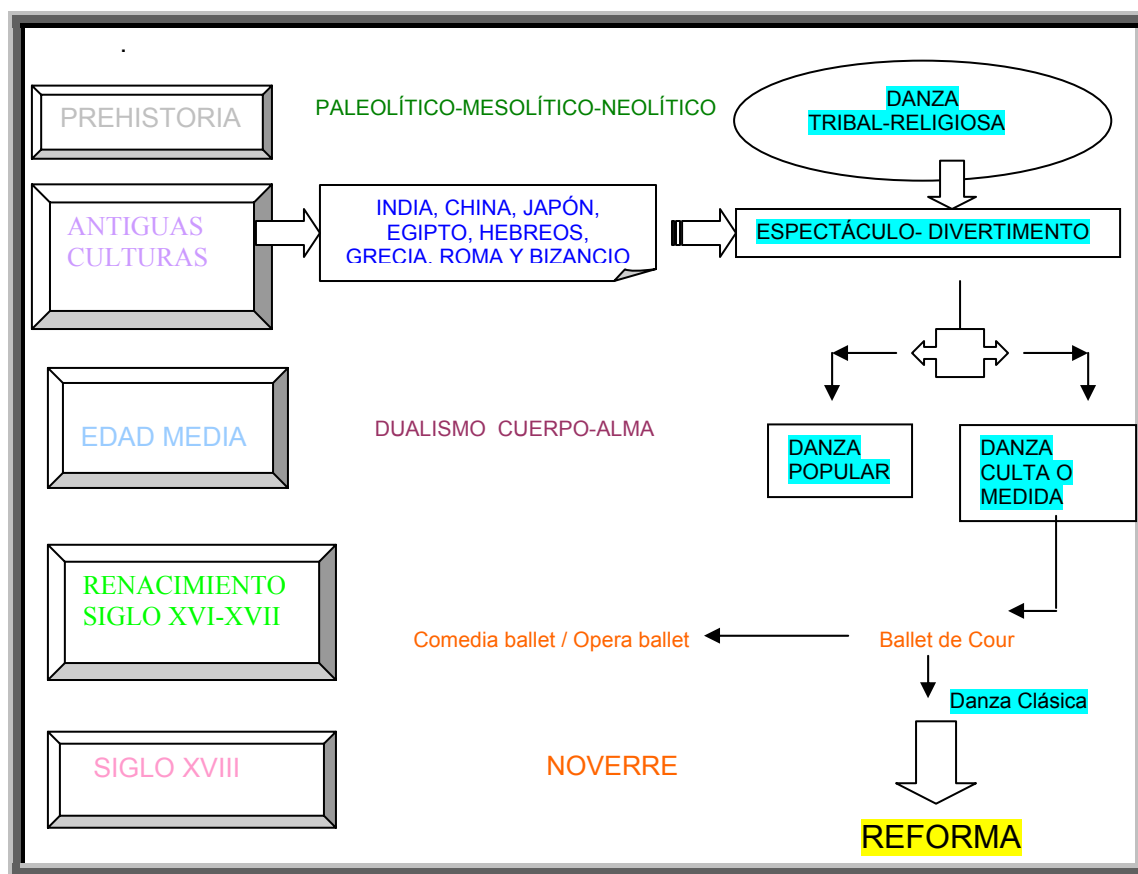
Los intermedios: Son piezas de danzas que amenizan los entreactos de las obras de teatro, y consistía en explicar la danza con mímica y comentarios hablados o cantados y usaban unos vestuarios adecuados a la representación. Posteriormente se trasladó a la ópera. Surgen a finales del siglo XV y se han considerado una continuación de los Entremeses.

Las fiestas: Usadas para celebrar ocasiones especiales como bodas o recepciones, lo cual, favoreció la figura del maestro de danza, quien se encargaría de codificar y dificultar la técnica de la danza elevándola a la

categoría de arte. Durante los siglos XVI y XVII, *la fiestas* son frecuentes y complejas en espectacularidad.

La interacción artística: Es un espectáculo enmarcado en la Edad Media y principios del Renacimiento en Francia e Italia, los cuales a finales del siglo XVI desembocan en el “Ballet de Cour”⁴⁴, por la influencia del Renacimiento Italiano que llega hasta Francia.

Figura 6 .Evolución de las actividades de Expresión Corporal desde la prehistoria hasta el siglo XVIII Danza.



En este Siglo XVIII aparecen cambios y contradicciones, triunfando una Monarquía que se cuestionaba el principio de autoridad. La clase social burguesa adinerada triunfa y los campesinos soportan los impuestos de esta. Aparece una nueva ideología en los ciudadanos renovándose con la razón, doctrinas y hechos librándose así, de las imposiciones de la autoridad.

⁴⁴ El Ballet surge en Francia en el Siglo XVI por iniciativa de la nobleza en las Cortes Reales por lo que recibe el nombre de “Ballet de Cour “ o Ballet de Corte.

“A partir del siglo XVIII se produce un gran debate sobre el exceso de tecnificación o codificación de las actividades de expresión corporal y la consiguiente pérdida de los aspectos que la originaron”. Ortiz (2002:44).

Otra característica de la época es que a la mitad del siglo aparece un nuevo humanismo en el que el hombre-individuo será el valor esencial, la cultura se extiende y la doctrina católica encuentra opositores en los “protestantes” y seguidores de grupos esotéricos.

Un personaje clave de la época es Jean Georges Noverre (1727-1810), quien influyó en la reforma de la danza y alcanza su celebridad en la historia del arte coreográfico, no por sus coreografías; sino por un magnífico compendio de opinión y análisis escritos, e incluso además introduce una nueva concepción de la danza teatral (Colomé 1989:93-94).

Según Langlade y Rey (1970:38-40)⁴⁵, se destaca como figura inspiradora de este siglo XVIII, a Noverre, no por sus específicas contribuciones gimnásticas a la actual “Gimnasia Moderna”, sino por sus cuantiosos aportes en el campo de la danza, el teatro y la coreografía dirigidos al análisis y a la crítica, donde se pueden destacar los principios de su doctrina revolucionaria. Siguiendo a Bourcier (1981) citamos:

- a) El ballet debe pintar una acción dramática sin perderse en divertimentos que rompan su movimiento: se trata del “ballet de acción”.
- b) La danza debe ser natural y expresiva, lo que denominó “pantomima”.

En relación a las ideas expuestas por Noverre en la Carta II y en otras, y que más tarde serían inquietudes manifestadas en el campo de la Gimnástica, Ortiz Camacho (2002:47) citando a Noverre dice:

“Describe lo que considera mecanismos de la danza: pasos, encadenamientos, elementos cualitativos utilizados, coordinación y precisión y piensa que todo ellos debe estar relacionado con el espíritu el genio, el sentimiento y la expresión. Si no es así el espectáculo ni agita ni entenece. Creo que la danza constituye un hermoso idioma del que no solo hay que conocer el alfabeto”.

Además, esta autora asegura que las Cartas XI y XII contienen interesantes consideraciones sobre los vicios de postura y su influencia en la danza.

⁴⁵ Langlade, A. y Rey, N. De Langlade (1970) *Teoría general de la gimnasia*. Editorial Stadium: Buenos Aires.

Hasta aquí, hemos abordado solamente una parte de la historia y para continuar este recorrido por el siglo XIX, donde surgen grandes movimientos con repercusión universal, provocando cambios sustanciales a favor de la Expresión Corporal, hago una pausa para hacer esta interrogante: *¿Qué relación tiene la Expresión Corporal con los tres grandes bloques gimnásticos identificados como las escuelas: Alemana, Sueca y Francesa, el foco Deportivo Inglés y el Movimiento expresionista de Munich?*

La respuesta a esta interrogante la encontraremos en la relación de estos movimientos gimnásticos con la Expresión Corporal desde la Educación Física, puntualmente sellada a partir del el siglo XX, momento en que ocurre una diversificación y revolución de las diferentes tendencias. Con el objetivo de vincular los hechos más significativos a favor de la aparición de la corriente pedagógica de la expresión corporal, sintetizamos los acontecimientos abordando a continuación el desarrollo de estos grandes movimientos de repercusión universal.

Durante el siglo XIX, se produjo el nacimiento de las cuatro grandes Escuelas Gimnásticas Europeas (Alemana, Francesa, Inglesa y Sueca), además de la Escuela Americana. Pues bien, los orígenes de la Expresión Corporal, con alguna sistematización, se remontan a la Escuela Alemana o Movimiento del Centro, y dentro de ella, a su manifestación Artístico-Rítmico-Pedagógica, representada en primer lugar por la Eurítmia de Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), quien influenciado por las ideas filosóficas de su época, crea la Rítmica, mediante un sistema de educación general, al que llama "*especie de solfeo corporal-musical*", que servía de base para la educación de niños y para los estudios de Música⁴⁶

A continuación una síntesis sobre los tres grandes Movimientos Gimnásticos y su relación con el desarrollo y surgimiento de la Expresión Corporal Pedagógica. (Figura 7)

Escuela	Vertientes	Autores
Alemana (M. Centro) El movimiento	1. Artístico-rítmico-pedagógico..... • Gimnasia Moderna: Mostró dos tendencias,	Friedrich-Ludwig-Jahn.

⁴⁶ Sánchez (1994) Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical y la importancia del movimiento en el aprendizaje, en Montero, I. y Vez, J.M. (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*, T-I, Santiago de Compostela, Ed. Tórculo, PP. 501-506.

<p>expresionista alemán tuvo varios núcleos diversificados, los más importantes: Dresde, Berlín y Munich. Este último fue el protagonista de Movimiento expresionista danza que tuvo gran influencia sobre la actual gimnasia y la historia de la expresión corporal.</p>	<p>influenciada, por la internacionalización del planeta, la condujo hacia lo que se llamó Gimnasia Orgánica(Yoga), otorgándole unas características que pasarían más tarde a la expresión corporal(Movimientos lentos y pausados, concentración y toma de conciencia para las sensaciones respiratorias, interiorización de actitudes y movimientos, descanso activo y suavización de la interacción didáctica). Por otra parte, la Gimnasia Moderna tuvo un acercamiento al ámbito de la Gimnasia Masculina, y sus principios técnicos y metodológicos permiten total vivencia rítmica y expresiva del ejecutante, permitiéndole una adaptación optima para expresar movimientos viriles.</p> <p>2. Técnico-pedagógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gimnasia Escolar- Natural- Austriaca (No sufrió grandes modificaciones, se mantuvo fiel a los principios de destreza y habilidad que la caracterizaban de la G. Alemana. Solo resaltar que incluía en sus actividades movimientos artísticos de acrobacia, danzas y juegos y tendió a convertirse en una gimnasia danzada o en una danza gimnástica, debido a la influencia recibida por la danza, el arte dramático y la música). <p>Otras gimnasias (diferentes modalidades deportivas, que se incorporaron al caudal de la gimnasia escolar).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gimnasia Artística Deportiva. • Gimnasia Rítmica. 	<p>Rudolf Bode, Hinrich y Senta Medau y otros.</p> <p>Karl Gaulhofer y Margarete Streicher.</p>
---	--	---

Escuela	Vertientes	Autores
<p>Sueca (Mov. del Norte). Las gimnasias del centro- europeo, es decir las Expresiva, Rítmica y Moderna, Artística deportiva y la Escolar Natural Austriaca ejercieron su influencia sobre la Gimnasia Sueca, y luego surge la actualmente conocida Gimnasia Neo-sueca, la cual siguió mostrando aspectos estereotipados y uniformes.</p>	<p>Manifestación técnico-pedagógica. Su acercamiento a la Expresión Corporal se ubica gracias a que:</p> <p>En el ámbito escolar hubo un acercamiento (1965) entre Gimnasia y Música y reconocen la importancia de la actividad creadora en el niño, , lográndose así una conexión con la expresión corporal e incluyó:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cuentos ejercicios • ejercicios juegos • los juegos • las rondas <p>Científica</p>	<p>Falk y Thulin</p> <p>Mónica Beckman</p>

Escuela	Vertientes	Autores
Francesa (M. Oeste). Período de influencias recíprocas y universalización de los conceptos gimnásticos. Se identifica por una amplia expresión cultural: Se traduce en manifestación de culturas diferentes, considerado como un período de democratización del arte, la cultura y la educación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Científica. 2. Técnico –pedagógica. <ul style="list-style-type: none"> • La manifestación más significativa es el método natural (de aplicación masculina internacional, compartiendo su protagonismo con la gimnasia armónica, de Irene Popad eminentemente femenina). • En el ámbito de las Educación Física, Francia ofreció con la aplicación de la psicomotricidad y su educación por el movimiento una revolución desde el punto psicopedagógico y en algunos casos se incluyó la expresión corporal como un importante medio educativo. 	Hébert. Picq y Vayer, Le Boulch y Lapiere y Aucouturier

Según Langlade y Rey (1970)⁴⁷; las actividades física en estos movimientos no recibían el nombre de expresión corporal; pero fueron las realizaciones que precedieron he hicieron posible la historia futura. Según la bibliografía consultada, *la gimnasia* y *la danza* eran consideradas la misma cosa. Así es que el desarrollo histórico, de la corriente danza, conocido también como Movimiento Expresionista de Munich, tuvo gran influencia sobre la Gimnasia del momento⁴⁸

Por su relación con la Expresión Corporal, deseamos hacer un apartado y referirnos a lo acontecido en este período en el ámbito de la danza con obligada referencia a Isadora Duncan y cito:

“...Concebía la idea de bailar la música y no solamente bailar con música” (Arteaga 2003:41).

Este tipo de danza mostraba una gran expresividad corporal, en particular la danza moderna, la cual se interrelacionó primero con la gimnasia moderna y luego con la expresión corporal.

⁴⁷ Langlade, A. y Rey, N. De Langlade (1970) *Teoría general de la gimnasia*. Editorial Stadium: Buenos Aires.

⁴⁸ El despertar de la danza lo inició Isidora Duncan, continuado por Laban, y ofreció nuevas formas de movimiento en las cuales el ritmo y la expresión plástica se enseñoreaban. (Arteaga 2003:39).

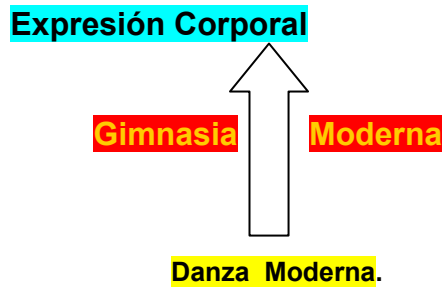


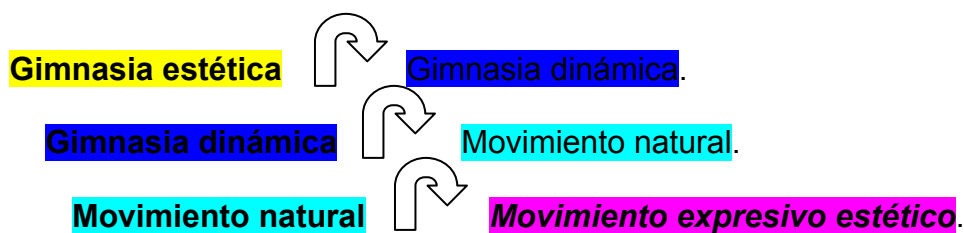
Figura 8. Particularidades del Sistemas de Danzas de Isadora Duncan.

Sistema de Danza	Influencias	Autora
Se basaba en la exteriorización humana donde el ritmo y el movimiento eran protagonistas.	<p>Esta danza tenía un alto componente de Expresión Corporal.</p> <p>Además de influir sobre la danza, influye también en la Educación Física a través de:</p> <p>La Rítmica de</p> <p>Gimnasia Expresiva de</p> <p>Gimnasia Moderna de</p> <p>Gimnasia Infantil de.....</p> <p>Gimnasia Femenina de.....</p>	<p>Su iniciadora Isadora Duncan y continuada por Laban.</p> <p>Dalcroze.</p> <p>Bode.</p> <p>Medau.</p> <p>Thulin.</p> <p>Björksten</p>

Las aportaciones de este movimiento a partir de la **Gimnasia Moderna** a favor de la Expresión Corporal muestra sus propias características, las cuales explicitamos a continuación.

Gimnasia Moderna: Tuvo una gran influencia hacia toda la gimnástica femenina aportando nuevos elementos, tales como: *ritmo, música, materiales manuales y portátiles, mostraba resultados cualitativos* y un aspecto interesante es que no tuvo aceptación en el campo masculino. Esta última característica nos resulta muy interesante, pues aunque en menor escala, aún se manifiesta esta tendencia en la práctica actual de la Expresión Corporal dentro de la corriente pedagógica.

Lo más significativo y variado que aportó la **Gimnasia Moderna** a la Expresión Corporal, fue definir la integridad del ser humano, donde el cuerpo y el espíritu funcionan como unidad inseparable. Tanto en la *gimnasia estética* como la *gimnasia dinámica* se reflejaba una búsqueda hacia los movimientos *naturales, expresivos y estéticos*. Esta significación transitó como sigue en la siguiente ilustración:



Resumiendo este aspecto, apuntamos que lo más significativo fue la llegada de la psicomotricidad al área de la Educación Física, donde se pueden citar como gestores a Picq y Vayer; seguidos por Le Boulch y en la misma línea de ideas, Lapiere y Aucouturier. Por otra parte, el paso de la **Gimnasia Moderna** a la Expresión Corporal da lugar a una actividad física mucho más creativa y humanista; mucho menos directiva y estereotipada y gracias a ello aparece la Expresión Corporal como una de las posibilidades más significativas; y es a inicios de la década del 70 cuando emerge con toda su fuerza y recibe un gran impulso (Vázquez, 1989). Puntualmente en España la introduce en el ámbito de la Educación Física González Sarmiento a inicios de la década del 70, por la vía psicomotriz; primero en la enseñanza infantil y primaria y luego se extendió a otros niveles de la enseñanza.

Por primera vez el movimiento corporal ocupa un rol predominante en relación con la música. Jaques-Dalcroze desarrolló actividades simples para sus estudiantes, como hacerlos caminar a diferentes velocidades de acuerdo al compás de la música para determinar si existía una relación significativa entre un estímulo rítmico-sonoro y una reacción kinestésica, su experimento fue un éxito, siendo su conclusión que *la incorporación de experiencias corporales era vital en el aprendizaje y ejecución musical*.

Dentro de la manifestación Artístico-Rítmico-Pedagógica de la Escuela Alemana y a través de la **Gimnasia Moderna**, la **Expresión Corporal** comienza a vislumbrarse cuya práctica se inicia en el siglo XVIII, de la mano del bailarín, Noverre y el coreógrafo Delsarte y también de sus alumnas americanas Genèvieve Stebbins y Hedwig Kallmeyer, que centran su atención en el descubrimiento de la expresión en el movimiento, buscando la espontaneidad y expresividad, esta última, se establecerá en Berlín en 1908, donde funda el Instituto de Cultura Expresiva y Corporal, y enseña como Educación Física para la mujer, el sistema Delsarte, que pretendía el desarrollo armónico del cuerpo femenino y la educación de la belleza del movimiento. Esta gimnasia, será desarrollada, posteriormente, por Rudolf Bode (1881-

1971), quien es, a su vez, considerado el creador de la Gimnasia Expresiva, el cual, afirma que su finalidad no radica en acompañar los movimientos corporales con música, sino en desencadenar sentimientos internos, que por medio de la Expresión Corporal, consigan un carácter totalmente rítmico y estético.

Con la aparición del movimiento expresionista de Munich (tendencia en el terreno del arte que se propone objetivar los procesos anímicos, intentando provocar en el espectador un estado emocional igual al del artista en el momento de crear su obra), las ideas iniciales de Noverre y Delsarte, fueron recogidas por Isadora Duncan, cuya aportación al mundo de la danza fue extraordinaria, exigiendo en primer lugar una buena formación física, metódicamente dirigida por el profesor de gimnasia, para dar paso a la danza con la que se debían expresar los sentimientos del alma.

Continuadores del movimiento expresionista de Munich, podemos considerar también a Rudolf von Laban, quien situado en la misma línea de Duncan, piensa que el gesto expresivo tiene que dar origen a una liberación total de alma y cuerpo. Y Mary Wigman, quien mediante la danza, predica la estética creadora en sus planteamientos, realizados la mayoría de las veces mediante temas nacionalistas.

Los métodos rítmicos, al contemplar la educación sensorial y artística, son los más recomendados para la mujer a principios de este siglo, y en esta línea continúa Hinrich Medau (1890-1974), alumno de Rudolf Bode (1881-1971), quien incorpora a la Gimnasia Moderna el uso de aparatos portátiles o manuales, porque generan "movimientos orgánicos", ya que al centrar la atención en su uso, los movimientos son más sueltos, más naturales y más completos. Como consecuencia, introduce la improvisación de movimientos acompañando a la música, dando origen a la Gimnasia Orgánica. Si pensamos lo que se realiza actualmente en algunas clases de expresión corporal, y el material de apoyo que utilizamos: papel de todo tipo, cintas, telas, globos, cuerdas, etc., que vienen a ocupar el lugar de los aparatos portátiles de que hablaba Medau, podemos observar que con ellos seguimos improvisando movimientos para acompañar la música, por tanto ¿realmente se ha avanzado tanto, o solo se han modificado los recursos materiales?, y por supuesto las expectativas de los alumnos.

La manifestación técnico-pedagógica completa el Movimiento del Centro, siendo sus principales exponentes Karl Gaulhofer y Margarete Streicher, con

su Gimnasia Escolar o Natural Austriaca, más que un planteamiento gimnástico, considerada una temática educacional, cuyo objetivo es el hombre, unidad psico-física indisoluble. Continuó su trabajo Gerald Schimd, quien introdujo en España la Gimnasia Natural Austriaca, adaptándole características expresivas, recreativas y rítmicas que ofrecen la posibilidad de su utilización en las clases de E.F. actuales, con la aceptación de alumnos y profesores como un componente más de expresión corporal.

Por tanto y analizando los puntos en común que presentan ambas manifestaciones procedentes de la Escuela Alemana, todo el componente expresivo, va encaminado a conseguir la educación integral del hombre. Pero además en la Escuela Alemana, la Expresión Corporal tiene antecedentes en la Escuela Sueca o Movimiento del Norte, a pesar de que ésta se caracteriza por su concepción anatómico-biológica-correctiva, es decir analítica (de ejercicios muy localizados). Pues bien, la Escuela Sueca que evoluciona a través de varias corrientes, va a renovarse a través de sus seguidores ortodoxos y heterodoxos, receptores de ese legado que modificaron hasta convertirlo en la Gimnasia Neo-Sueca, una de cuyas manifestaciones fue la Técnico-Pedagógica, representada por Elli Björkstén (1870-1947), iniciadora de la Gimnasia Femenina, a la que aporta, la importancia que da al ritmo y a la vivencia del movimiento, así como la participación psíquica o emocional en las ejecuciones y la búsqueda de la expresión estética; Elin Falk (1872-1942), iniciadora de la Gimnasia Infantil o Escolar a la que da un aspecto lúdico y recreativo y; su alumna Maja Carlquist (1884-1968), cuyo método fue el de Ling, transformado según el "principio de la tensión mínima".

Dentro de la Escuela Sueca Thulin (1876-1965), representa el eclecticismo, aportando "ejercicios en forma de juego" y "cuentos ejercicios", contenidos básicos de la Educación Física Infantil y de la Expresión Corporal.

Hacia 1963 surge en Suecia de la mano de Mónica Beckman, una gimnasia basada en la música afro y el jazz, que se conocerá con el nombre de gimnasia-jazz. Esta modalidad, nace por el auge y la necesidad de utilización de la música como factor educativo (creatividad y motivación) en las clases de Educación Física. Con el transcurrir del tiempo, la música jazz original de esta gimnasia se irá modificando, introduciendo música pop y dando lugar a los diferentes tipos de gimnasia que actualmente se practican en los gimnasios

para deleite de aquellas personas que gustan de hacer ejercicio al compás de la música⁴⁹.

Como consecuencia de esta evolución aparece el mal llamado Aerobic, consistente en la realización de ejercicios analíticos con música moderna. Kenneth Cooper, en 1968, fue el primero que promocionó esta actividad de media o baja intensidad, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo del sistema cardiovascular. Un año después, Jackie Sorensen comienza a trabajar en danza aeróbica. Y en 1980, el aerobic llega a Europa y a España dos años más tarde. En ese momento la gimnasia jazz, gozaba de gran popularidad, por lo que podemos considerar que la introducción del aerobic en Europa no supuso un método original, sino la adaptación de la gimnasia jazz.

La Escuela Inglesa. Thomas Arnold (1795–1842) que incluyó el deporte en la escuela, pretendía crear un estilo de vida en torno a la actividad físico-deportiva, cuyas características fuesen propiciar la **autonomía** en cuanto a la organización y participación en sus actividades, incrementar la **motivación** hacia la práctica y el cumplimiento y **respeto a las normas** que deberían regir en la participación deportiva, no teniendo en cuenta los aspectos expresivos del movimiento.

De la época contemporánea, enmarcada en un contexto filosófico positivista, se llega a la visión fisicalista del hombre considerado como un objeto que debe adecuarse a lo útil y práctico, sin capacidad y sentido racional. Peyorativamente lo dice Linton Ralph (1976:15)⁵⁰, que:

“Por su anatomía y fisiología, el hombre es simplemente un mamífero y no de los más especializados. Su cerebro y en general todo su sistema nervioso, está algo más desarrollado en el sentido de una mayor complicación, si se le compara con el de los restantes mamíferos. Del mismo modo las características psicológicas que le han elevado a su privilegiada posición, difiere solamente en grado de las que exhiben las especies afines, a no ser que la ciencia esté equivocada por completo, llegamos a la conclusión de que nosotros no somos ángeles caídos, sino antropoides erguidos”

Lo anterior, un recorrido por momentos de la historia que nos muestran experiencias de la corporeidad instrumentalizada. Trigo y Rey (2000)⁵¹:

⁴⁹ Actualmente la música en los gimnasios se aplica hasta en las clases de rowing (trabajo cardiovascular con máquinas de remo), en grupos y con ejercicios completos y aptos para todas las personas.

⁵⁰ Linton, R. (1976) *Estudio del Hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁵¹ Rey, A. Y Trigo, E. (2000) Motricidad. ¿Quién eres? E.: Revista *APUNTS INEFC*. No 59.

"Cuerpo como herramienta de producción laboral, al que hay que cuidar para que sea más eficiente; utilización y entrenamiento del cuerpo para obtener un récord; una educación física mecanicista y que empezó desde la misma gimnasia sueca y militarista; una educación física desde las opciones orgánicas que propician parámetros de medición del cuerpo, para exhibirlo o para comercializarlo".

Ubicar lo anterior en la *Educación Física*, con la intención de recordar los antecedentes, universales hechos propios de contextos específicos en la historia humana; donde se evidencia que se han dado tantas concepciones del hombre como tipos de hombre han sido moldeados por las diversas estructuras sociales que se han sucedido.

Lo que el hombre corporalmente es , como dice Dilthey, solo lo sabremos por una seria reflexión sobre el proceso histórico.

"La educación constituye uno de los procesos utilizados por la sociedad para moldear a su imagen las nuevas generaciones. Mediante ella, recrea en los educandos sus modos de pensar, de sentir y de actuar y les ofrece a estos las posibilidades para desarrollar su personalidad y participar en la transformación de la realidad".

Así la concepción de hombre y de mujer corresponde a una praxis determinada y necesaria propia, que les reduce al simple reflejo de las estructuras de cada momento histórico. Los marcos filosóficos de las reformas educativas son todo un resultado de una concepción bioligista o fisioligista y pragmatista del hombre que espera de la educación, la habilidad para formarle instrumento útil, eficiente, productivo en cualesquiera de los contextos sociales, en ese rumbo no ha sido ajena la educación del cuerpo.

Consideremos importante los procesos universales que se sucedieron desde la Prehistoria hasta del siglo XXI, que surgen y se acontecen como un desafío a los viejos paradigmas del cuerpo. La Educación Física y por tanto, implícita también la educación, dejan atrás ideas platónicas para dar paso a nuevas concepciones de la contemporaneidad universal, logrando modificar en una gran travesía, los conceptos idealistas que coexistieron con y sobre el cuerpo. Gracias a ello, la Expresión Corporal floreció en el jardín de la Educación Física contemporánea.

1.3.2 Manifestaciones expresivo-comunicativas asociadas al movimiento.

Situándonos en las corrientes actuales de la Educación Física, podemos decir que ellas conforman por completo la Corriente de Expresión y Comunicación. Esta corriente, se configura como:

1°.- **Educación Postural e Imagen corporal:** Cuyo objetivo es, respectivamente, evitar problemas posturales, como cifosis y lordosis y, conseguir afirmar la propia imagen con la consiguiente autoestima.

2°.- **Expresión y comunicación no discursiva lenguaje corporal y gesto:** La forma de andar, de correr, de bailar, de reír o sonreír, de llorar, de gritar y hasta de callar -el silencio forma parte de la expresión- y, un largo etcétera, configuran este apartado.

3°.- **Dominio del espacio-tiempo:** Trabajando fundamentalmente juegos expresivos, para favorecer la medición del espacio y el tiempo, y conseguir un movimiento más suelto, más ágil y mejor.

4°.- **Danza/Baile:** Tanto la danza clásica modificada, como la española o la moderna, presentan un amplio bagaje de contenidos a utilizar en las sesiones dedicadas a la expresión corporal, estos conceptos se distinguen del baile en que éste es algo más cercano, más fácil de aprender o de crear, menos sujeto a reglas. Sin embargo, una y otro despiertan el interés de la mayoría de alumnos y alumnas, desarrollando su comunicación a escala grupal.

5°.- **Teatro evolutivo:** Para Mantovani (1981)⁵²:

"la naturaleza del teatro está determinada por la acción. Los hombres en acción, caracterizan el teatro y lo diferencian del género narrativo o de la poesía".

Aunque quizá sea el contenido que más preocupe a la hora de desarrollar la clase de Educación Física dedicada a la expresión. En función del grupo de alumnos y de la capacidad creativa de estos y del profesor, podemos utilizar una metodología tradicional, adaptando el teatro de los mayores a los niños o, por el contrario, aplicamos una metodología activa, que corresponda a la forma moderna de entender la educación y el teatro, que concibe éste como única actividad, olvidando otros aspectos de la capacidad expresiva del niño o, canalizando las actividades a través de juegos dramáticos que se apoyan en juegos de expresión corporal, musical y plástica.

⁵² Mantovani, A. (1980) *El teatro, un juego más*. Madrid: Nuestra cultura.

6°.- **Juego simbólico:** Compuesto este apartado por juegos que representen algunas actividades, que pretendan conseguir respuestas de protesta, de alegría, de tristeza, etc...

7°.- **Juego de Roles:** Representación de papeles asignados previamente a los alumnos o libremente escogidos por ellos.

8°.- **Juego dramático:** Utilizado como medio del teatro, buscará la expresión del niño, interesándose por el proceso, recreando situaciones y personajes imaginados, utilizando textos y acciones improvisados, estimulando el tema del juego, disponiendo de un espacio amplio, creando los propios niños la escenografía y el vestuario. El profesor motivará el avance de la acción y la evaluación la hará el grupo mediante crítica constructiva.

9°.- **Dramática creativa:** Etimológicamente significa pedagogía de la acción, respondiendo a los dos polos más exigentes en la existencia de la persona: la expresión de sí mismo y la comunicación con los demás. La dramática creativa o Expresión Dramática, según Artaud (1938) es *"el teatro que no está en nada, pero que se vale de todos los lenguajes: gestos, sonidos, palabras, gritos, vuelve a encontrar su camino precisamente en el punto en que el espíritu, para manifestarse, siente necesidad de un lenguaje"*. Y ese lenguaje básico es el movimiento. Este hecho teatral es fundamentalmente acción y movimiento y se considera muy cercano al juego en cuanto se rodea de un clima de ocio y recreo tanto para los actores que fingen, como para los espectadores, que esperan vivir la ficción.

10°.- **Creación colectiva y Montaje de textos:** Aunque este apartado demanda, quizás con mayor interés, la intervención de los profesores de literatura, y de Educación Física, no obstante, pueden crear en grupo alguna obra de teatro expresivo para su escenificación, o montar algún texto determinado.

11°.- **Mimo:** El mimo, simplemente expresado, es la forma más primaria de juego que desarrollan los grupos de niños, los cuales son capaces de representar con gestos, las actuaciones propias del juego callejero o del juego del recreo, en los que transforman el espacio en distintos lugares, convierten sus manos en diferentes instrumentos o, convierten los objetos cotidianos en "ámbitos de acción" (construir una cabaña debajo de la mesa), no debe ser por

tanto un problema su aplicación en las clases de Educación Física que se dediquen a la expresión corporal, en las que además se pueden incluir actividades, básicamente de afirmación de lateralidad y de percepción espacial, que están muy cercanas al mimo.

Aunque el mimo es definido por Jacques Lecoq como "la esclerosis del teatro", para nosotros debe ser la unión entre el mundo simbólico y el mundo concreto del cuerpo, trabajándolo a través de la observación del mundo circundante, la elaboración de una estructura dinámica, la definición de espacios y objetos y, el análisis de los ritmos de la historia y los personajes.

En este apartado incluimos también **la Pantomina** (del griego pant -todo y mimesis -imitación), pudiendo considerarla como aquello que simula o que finge hacer sentir. Se compone de movimientos de manos y brazos a los que ayudan otras partes del cuerpo como auxiliares. La diferencia con el mimo estriba en que ésta es la expresión gestual de ideas concretas y, aquel, es la expresión solamente afectiva.

1.3.1.1.- Los contenidos de Expresión y Comunicación Corporal en el ámbito educativo

Siguiendo a Torres Guerrero (2001), los contenidos de Expresión y Comunicación Corporal en el ámbito educativo los vamos a abordar en tres grandes espacios: En primer lugar trataremos los "contenidos expresivo-comunicativos básicos" entendiéndolos por éstos aquellos elementos indispensables para llevar a cabo la motricidad expresiva, relacionados muy directamente con la dimensión corporal (cuerpo, espacio, tiempo y energía), pero a su vez, estrechamente vinculados a la dimensión socioafectiva (comunicación, escucha, respeto, cooperación, autoafirmación, autoestima, etc) y cognitiva (concentración, creatividad, imaginación, atención, etc)".

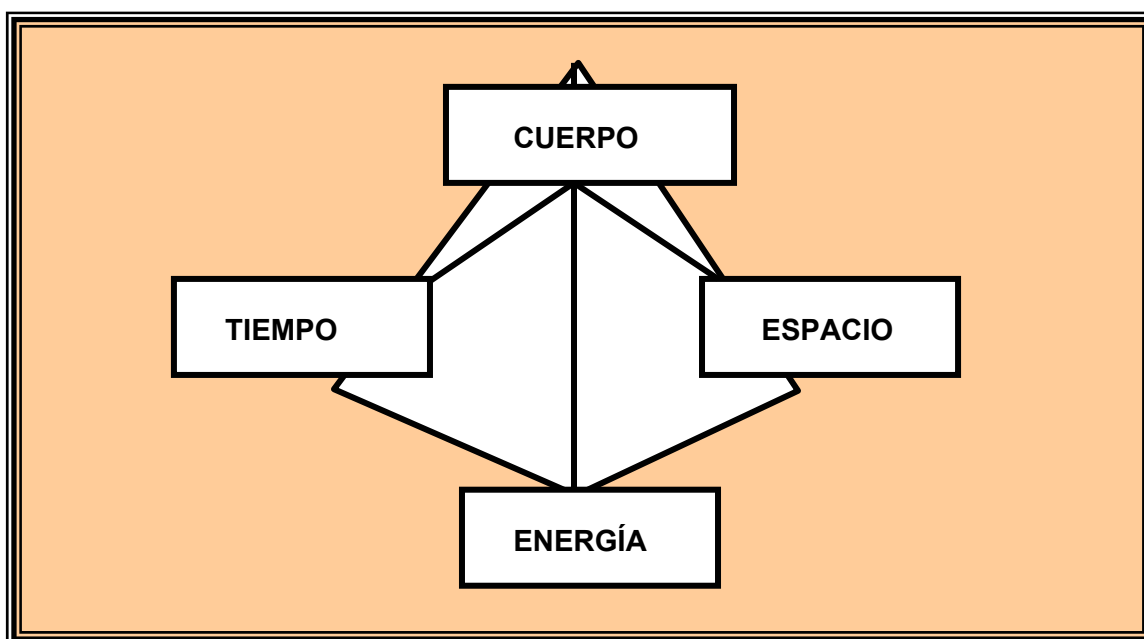


Figura 9. Dimensión Corporal de los contenidos expresivo-comunicativos básicos. Tomado de Torre (2000).

Posteriormente, nos centraremos en los “contenidos expresivo-comunicativos resultantes”, que surgen de la combinación de los citados anteriormente y son: la kinesfera, el ritmo, las calidades del movimiento y las acciones básicas del esfuerzo.

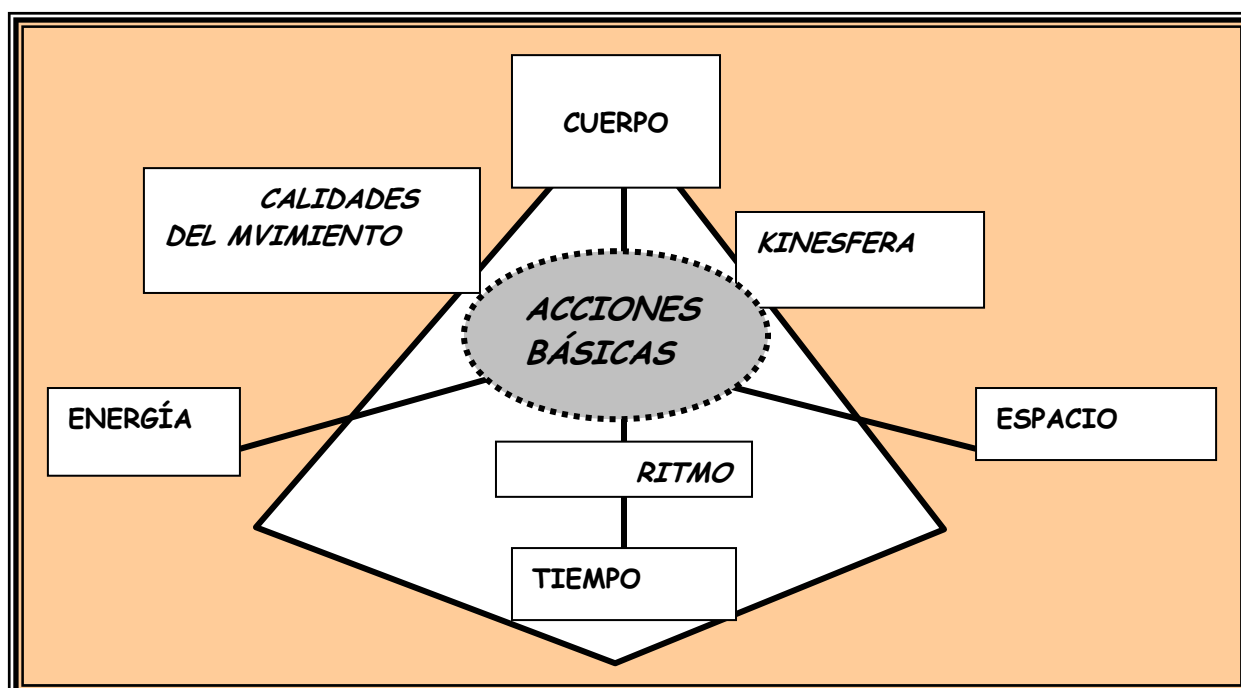


Figura 10. Contenidos resultantes tomados de Torre (2001).

Por último, nos adentraremos en los contenidos específicos de dramatización y danza para culminar nuestro recorrido con el desarrollo de algunas técnicas expresivo-comunicativas.

Profundizando en cada una de los contenidos básicos que integran la expresividad corporal veamos la importancia de cada una de ellas:

1ª.- EL CUERPO: *Su conocimiento y dominio, los valores dinámicos y rítmicos del gesto corporal, la autoexploración, el desarrollo de los sentidos para captar, responder y crear; de la percepción óseo-muscular para interiorizar las sensaciones corporales en movimiento o no; de la percepción auditiva, para captar los sonidos y los ritmos corporales; de la percepción visual, para captar el cuerpo en el espacio y el espacio total.*

El cuerpo posee un lenguaje que manifiesta diariamente y que nos da idea de algunas características del otro. El trabajo del cuerpo en expresión corporal, está cercano en edades tempranas a la psicomotricidad⁵³: esquema corporal, percepción espacio-temporal y relajación. Todo ello a través de juegos, canciones, cuentos motores, etc. En edades superiores, a partir de los nueve años aproximadamente, se reafirmarán los contenidos anteriores pudiéndose realizar un trabajo más complejo, utilizando también el juego como medio, para conseguir los objetivos. Además es posible introducir elementos rítmicos que nos acerquen al campo de la danza. Ya en la enseñanza secundaria los contenidos pueden presentar mayores dificultades, acercándose al mundo del mimo y el teatro.

Para ilustrando más la explicación veamos esta definición citada por Motos (1983:73), cuando explica la finalidad estética al expresarnos corporalmente, fundamentando que se debe considerar al cuerpo de manera global y particularmente cada uno de sus músculos al servicio de la voluntad. En esta línea de idea se define:

⁵³ El término Psicomotricidad fue utilizado por primera vez en Educación Física por el Dr. Tissière, en 1910, pero no obtendrá su autonomía hasta 1960 con P. Picq y L. Vayer, abarcando el campo y la naturaleza de las prácticas correspondientes a las situaciones psicomotrices, que nosotros situamos fuera de la Expresión Corporal. A este concepto podríamos añadir la Psicocinética de J. Le Boulch, sistema de educación por el movimiento, definida por él como una teoría general del movimiento que se apoya sobre el enunciado de principios metodológicos, permitiendo su utilización como medio de formación. Mucho más cercana a la Expresión Corporal se situaría la Sociomotricidad, defendida por P. Parlebás, que reúne los componentes motriz, social y cultural de la educación.

“Se trata de hacer más expresivo el cuerpo, de perfeccionar el instrumento y de que cada músculo o grupo de músculos puedan actuar con independencia de los otros”. Dota (1960).

Y respecto al contenido de esta cita, agrega Motos:

“La toma de conciencia del propio cuerpo, basado en las posibilidades de movimiento de cada haz muscular, segmento o zona muscular y la libertad de movimiento constituyen el dominio corporal”.

Se trata en definitiva de reconocer internamente, de tomar conciencia de nuestros movimientos, del sentido para lo cual los realizamos, de cómo inciden nuestros músculos y articulaciones en ello, de cómo y cuántas posibilidades tenemos de movernos parcial (segmentos) o totalmente (globalmente). También es global porque es una masa que piensa, siente, crea, es decir se considera materialmente y espiritualmente un sistema que se comporta como un todo, por tanto para lograr educar el dominio corporal debemos tener en cuenta su parte cognitiva y afectiva que unida a la masa óseo- muscular, logra la motricidad deseada para expresar y comunicar en silencio.

En síntesis, podemos decir que los subcontenidos relacionados con el cuerpo se resumen en los siguientes:

- Los gestos y la mirada.
- Las posturas.
- La ortoestática:
 1. eje del cuerpo.
 2. centro de gravedad.
 3. situaciones de equilibrio y desequilibrio.
 4. iconografías individuales y colectivas.
- La palabra, voz y sonido:
 1. cualidades del sonido(altura.
 2. intensidad, duración y timbre).
 3. sonorizaciones corporales.
 4. imitaciones vocales, ejercicios de dicción y pronunciación.
- Educación sensorial:
 1. discriminación visual.
 2. discriminación auditiva y discriminación táctil.

- El movimiento expresivo:
 1. movimiento independizado.
 2. movimiento disociado.
 3. movimiento global.

- Los elementos corporales expresivo-comunicativos:
 1. cabeza y rostro, tronco (centro de fuerza.
 2. centro de expresividad y centro de personalidad).
 3. brazos y manos.
 4. piernas y pies.

- Los contrastes corporales:
 1. cuerpo cerrado/abierto.
 2. cuerpo redondeado/anguloso.
 3. cuerpo simétrico/asimétrico.
 4. cuerpo equilibrado/desequilibrado, etc.

- El cuerpo escénico dentro de un montaje expresivo con una intención claramente comunicativa:
 1. cuerpo cerrado para transmitir tristeza y abierto en situaciones de gozo.

2ª.- EL ESPACIO: El espacio lo podemos definir como “el medio que permite y apoya la proyección del gesto y la postura” Shinca (1980). Por tanto, cualquier acción motriz tiene lugar en un espacio y en un tiempo. Ambos elementos, espacio y tiempo, coexisten siempre como factores inseparables del movimiento desde el más mecánico hasta el más simbólico o expresivo. Íntimamente ligado a cualquier evolución del cuerpo, es el medio en el que éste se manifiesta con su presencia o movimiento. Pero el espacio no es solo un elemento físico; es también un *elemento afectivo o simbólico* y es el medio de relación entre dos o más personas Schinca (1988:57). La ciencia que estudia como el ser humano estructura su espacio personal en la relación que establece con los demás se denomina “proxemia” y su precursor fue Hall (1973). Según el antropólogo Edward T. Hall, (1969)⁵⁴ el espacio interpersonal o la “burbuja” es diferente para unos o para otros. Al norteamericano no le gusta compartir su burbuja, el español en muchos casos prefiere compartirla. Hall estudió las distintas distancias que mantienen las personas, aclarando que

⁵⁴ Hall, Edward T. (1969) *The Hidden Dimension*. Nueva York: Doubleday.

éstas variarán en función de la cultura (árabes, latinos, anglosajones, etc.), las características personales y el sexo, distinguiendo entre:

1.- Distancia íntima (4-10 cm): en la que se invade nuestro territorio personal bien porque así lo hemos elegido (relaciones de intimidad) o porque la situación nos conduce a ello (ascensor abarrotado de gente).

2.- Distancia personal (40-100 cm): es la distancia que mantienen dos personas conocidas a lo largo de una conversación. Esta distancia permite el contacto corporal con tan sólo alargar el brazo.

3.- Distancia social (1 a 2 m): se mantiene en las reuniones sociales (oficinas, tiendas...)

4.- Distancia pública (2 a 8 m): es la máxima extensión de nuestros dominios y el ejemplo más claro es el del conferenciante y el público asistente.

Si nos centramos en los diferentes tipos de espacio distinguimos entre el **espacio personal** que hace referencia al área que rodea al cuerpo y que puede ser explorada sin mover la base de sustentación. Laban (1989)⁵⁵ denomina a este espacio con el nombre de “**kinesfera**”, que dicho de otra manera es la burbuja personal en la que se encuentra inmerso el sujeto, siendo su territorio más íntimo, por lo que intentará que nadie lo invada y el **espacio total** que supone salir de la kinesfera y relacionarnos con el mundo de los objetos-sujetos que nos rodean.

A nivel teatral, podemos distinguir otros dos tipos de espacio: el **espacio escénico** que es el espacio teatral, el escenario sobre el que evolucionan los personajes y en el que convencionalmente tiene lugar la representación. Es visible y se concreta en la puesta en escena mientras que en el **espacio dramático** es un espacio construido por el espectador para fijar el marco de la evolución de la acción y de los personajes; pertenecen al texto dramático. Es el espacio representado en el texto y que el espectador debe construir en su imaginación.

De entre las **nociones espaciales** distinguimos las siguientes:

Foco: Punto de referencia donde converge la mirada y a partir del cual, nos orientamos.

⁵⁵ Laban, R. (1989) *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.

Dirección: Las direcciones atienden fundamentalmente a tres ejes o dimensiones, de ahí que reciban el nombre de “direcciones dimensionales” también denominadas “direcciones básicas”: hacia delante- hacia atrás (eje sagital), hacia la derecha-hacia la izquierda (eje transversal) y hacia arriba-hacia abajo (eje longitudinal).

Orientación: Las nociones de orientación atienden fundamentalmente a tres ejes: delante de-detrás de (eje sagital), a la derecha de-a la izquierda de (eje transversal) y arriba de-abajo de (eje longitudinal).

Trayectorias: Son las líneas descritas por el cuerpo, o cualquier parte de éste, en el espacio. Pueden ser:

- Directas: distancia más corta entre dos puntos
- Indirectas: rectilíneas, curvilíneas o combinaciones.

Trazados: Son las trayectorias seguidas.

Y por último, si nos centramos en las **nociones espaciales** vinculadas a **los otros**, destacamos:

Agrupaciones: Grupo de personas que se reúnen en el espacio para ocuparlo y/o evolucionar por él.

Formaciones: Distribución de los componentes de un grupo en el espacio. Puede ser libre, lineal o circular.

Formaciones libres: cada componente se coloca libremente ocupando el espacio.

Formaciones lineales: suponen una mayor facilidad en la percepción del movimiento.

Formaciones circulares: aunque simbolizan la unión del grupo, presentan una mayor dificultad para el aprendizaje o perfeccionamiento de los movimientos, ya que cada componente tiene un ángulo de visión diferente sobre los demás. La rueda permite la realización de evoluciones hacia delante, atrás, a la derecha, a la izquierda.

Distancias: de las que se derivan las nociones de agrupación y/o dispersión, cerca/lejos, etc.

Orientación: de la cuál surgen orientaciones frontales, en paralelo, lateral, etc.

3ª.- EL TIEMPO: Aunque como se ha dicho al principio de este apartado, las cuatro coordenadas básicas del trabajo de expresión suelen ir interrelacionadas, sobre todo en la práctica, puesto que cuando el cuerpo se mueve con una energía en el espacio, y en un período de tiempo. Para **la toma de conciencia del tiempo**, hay que conocer los diferentes ritmos que lo componen: **el ritmo fisiológico** (propagación de la energía de un punto a otro del cuerpo); **el ritmo cardíaco** (movimientos de sístole y diástole); **el ritmo interior anímico**; **el ritmo respiratorio**, etc.

Sin embargo es dentro de la música donde el ritmo adquiere una sistematización, utilizamos ritmos binarios, ternarios y cuaternarios para ordenar el movimiento corporal en el espacio y en el tiempo. La música ocupa un papel destacado en esta coordenada y relaciona a las tres para trabajar un método de expresión corporal que desarrolla la sensibilidad, haciendo que los alumnos exterioricen movimientos que sin ella serían incapaces de realizarlo, se sienten felices y se recrea en sus sensaciones. La utilización de la música en las sesiones diarias, aunque no sean de expresión corporal, ayuda a mantener la atención de los alumnos, les incita al movimiento y hace las clases mucho más divertidas.

A partir de estas definiciones y criterios de diferentes autores, aceptemos pues que la educación psicomotriz está sustentada sobre cuatro ejes fundamentales: el cuerpo, el espacio el tiempo y la energía. Si mejora la motricidad del cuerpo, puede existir una mejor adaptación del hombre al medio; por tanto en estas primeras edades el niño necesita dominar su cuerpo para comunicarse y expresarse con un lenguaje no verbal o corporal. La ciencia que estudia el uso y estructuración del tiempo se denomina “cronémica”.

Siguiendo a Fraisse (1967)⁵⁶, la percepción del tiempo se compone de dos aspectos:

- 1.- **el orden**: o distribución cronológica de los cambios o acontecimientos sucesivos y representa el aspecto cualitativo del tiempo.

⁵⁶ Fraisse, P. (1967) *Psychologie dutemps*. Paris: Presses Universitaires de France.

2.- la duración: representa el aspecto cuantitativo del tiempo.

Si nos centramos en los **tipos de tiempo** destacamos:

El tiempo interno: se exploran las posibilidades temporales que nos ofrece nuestro cuerpo (velocidades, sonidos, acentuaciones, etc.) sin tener que ajustarse a ningún estímulo externo.

El tiempo externo: se trabajan las nociones temporales ajustándose a un elemento externo, tal como la música.

El tiempo escénico: el tiempo y sus diferentes nociones desarrolladas en un montaje expresivo con una clara intención comunicativa a unos espectadores más o menos cercanos.

El tiempo de ficción: equivale al concepto de “época histórica”.

Con respecto a las nociones temporales distinguimos:

El tiempo con estructuración métrica, cuando se trabaja el tiempo basándonos fundamentalmente en la pulsación y los elementos que de ella se derivan como son la velocidad, el tempo o frecuencia, la frase, la serie musical, el acento, el compás, etc.

El tiempo con estructuración libre, cuando se trabaja el tiempo estrechamente ligado a la noción de velocidad pero trabajada en términos relativos (las pulsaciones no marcan la pauta) y no absolutos; las nociones temporales derivadas de este tipo de tiempo son:

- parado/ en movimiento
- rápido/lento
- acelerado/desacelerado.

Por último y en relación a las variaciones temporales que se pueden establecer gracias a las relaciones que podemos establecer con los otros, distinguimos entre:

Unísono: propuestas ejecutadas al mismo tiempo, se puede ejecutar la misma propuesta o una propuesta distinta.

Iternativo: cuando una propuesta ha finalizado por completo, se ejecuta la misma (eco) o una distinta (pregunta-respuesta).

Canon: se reproducen las propuestas con un cierto retraso sin esperar a que finalicen por completo.

Consecutivo: se reproducen las propuestas una detrás de otra una vez finalizada por completo, la anterior.

4ª.- LA ENERGÍA: tiene que ver, en su aspecto cuantitativo, con el grado de tensión o relajación muscular (tono muscular); si nos referimos a la tensión o antagonismo muscular los movimientos se relacionan con la fuerza (tensión muscular con esfuerzo), y si hablamos de relajación o agónica muscular (relajación muscular) son movimientos suaves, donde el nivel de tensión es de mínimo esfuerzo; con respecto al aspecto cualitativo, lo abordamos la manera de fluir de la energía, la propagación de la misma que puede ocurrir de manera regular (en los movimientos continuos) o irregular (en los movimientos discontinuos).

Si nos adentramos en los **contenidos resultantes** fruto de la combinación de los básicos destacamos la Kinesfera (combinación de cuerpo con espacio), el ritmo (combinación de cuerpo con tiempo), las calidades del movimiento (combinación de la energía con el cuerpo, energía con espacio y/o energía con tiempo) y las acciones básicas del esfuerzo (combinación de los cuatro contenidos conjuntamente). Torre (2001).

Con respecto a la **Kinesfera o espacio personal (cuerpo y espacio)** abordamos el trabajo del cuerpo estático a través de las posturas, los planos y los niveles, el cuerpo dinámico sin desplazamiento a través de los gestos y movimientos en los diferentes planos, niveles y ejes.

En lo que concierne al **ritmo (cuerpo y tiempo)** tratamos la estructura rítmica (la ruptura en la regularidad de la cadencia) y la capacidad rítmica perceptiva (capacidad para percibir las estructuras rítmicas) y motora (capacidad para reproducir o sincronizar estructuras rítmicas) García (1997). Se aborda el estudio de las estructuras rítmicas periódicas y no periódicas, las estructuras rítmicas sonoras y de movimiento y los elementos rítmicos: pulso, acento, frecuencia, compás, frase musical, lagunas, serie musical y sus modalidades.

Y volviendo al tono muscular, el cual según Romero-Martín (1999:90), constituye la base del trabajo para la calidad del movimiento. Concretamente

vinculado a las funciones del movimiento dentro de la expresión corporal vemos que en la función estética, es un elemento fundamental para lograr la plasticidad y la cadencia que el cuerpo describe en el espacio y en el tiempo; y en la función expresiva y comunicativa, permite mostrar los estados emocionales de la persona a través de la relación entre *tensión-relajación distensión*. Schinca y Riveiro (1992), opinan que el tono es uno de los factores que transforman el movimiento neutro en otro cargado de contenido dando lugar a **las calidades del movimiento**. Las calidades del movimiento, según Schinca (1988:50), responden a cuatro factores fundamentales y de los que depende la calidad del mismo, y vale apuntar que aunque para su análisis se vea cada uno por separado; en la acción motriz, ellos actúan íntegramente en dependencia de la calidad del movimiento que se demande, y ellos son:

La energía: La energía depende del antagonismo muscular y puede ir desde lo más suave a lo más fuerte pasando por muchos matices intermedios.

La fluidez: Según el tipo de movimientos efectuados, pueden propagarse varias energías a la vez en direcciones contrarias o distintas; esta vivencia es lo que llamamos fluir del movimiento. Este fluir puede ser conducido o libre: cuando sin dificultad el movimiento puede ser interrumpido súbitamente en cualquier momento de su recorrido es conducido, cuando, por el contrario, no se puede detener en cualquier punto, es libre y fluido.

La gravedad, es una fuerza natural que afecta a todos los cuerpos animados o inanimados del planeta y que gravitatoriamente usada a favor permite movimientos pesados y usada en contra, permite movimientos livianos.

El espacio, permite moverse de diferentes maneras; directo si tiene una sola dirección; indirecto si va cambiando de dirección (zig-zag) y también flexible o curvo, también puede agregársele más o menos amplitud (estrecho y amplio) y finalmente el movimiento puede tener implicaciones expresivas (espontáneas o concebidas).

El tiempo, vinculado a la duración del movimiento, y se identifica de dos formas:

- súbito (cuando es corto rápido e impulsivo).
- *sostenido* (cuando es largo, lento, continuo).

En relación a los elementos cualitativos del movimiento García-Ruso, (1997:118)⁵⁷, plantea:

“...está íntimamente ligada a la dinámica con que se mueven las diferentes partes del cuerpo en el tiempo y en el espacio”

Algunos autores plantean que la base del proceso expresivo radica en la “conciencia corporal”, “la conciencia espacial”, y la “conciencia temporal” y la combinación de todas ellas da lugar a las **calidades de movimiento**. González-Pérez y otros (1999).

En tanto que para Laban (1987), las calidades del movimiento dependen de las diferentes formas de usar **la energía, el cuerpo, el espacio y el tiempo** y propone algunas **acciones básicas del esfuerzo** derivadas de sus combinaciones, las cuales aparecen en la siguiente tabla.

Figura 11. Acciones básicas del esfuerzo, según Laban.

Movimiento	Energía	Espacio	Tiempo
Presionar	fuerte	directo	sostenido
Dar latigazos leves, oscilar o sacudir	débil	indirecto	rápido
Dar puñetazos o golpes	fuerte	directo	rápido
Flotar o volar	débil	indirecto	sostenido
Retorcerse o torcer	fuerte	indirecto	sostenido
Dar toques ligeros o teclear	débil	directo	rápido
Hendir el aire o hundir	Fuerte	indirecto	rápido
Deslizar o deslizarse	débil	directo	sostenido

1.3.2.1. Contenidos específicos

Por último y con respecto a los contenidos específicos referidos a **la danza y dramatización** abordamos el estudio desde la diferentes dimensiones de la motricidad expresiva, según Torre, E. y Torre, C. (2001)⁵⁸.

a) **La dramatización:**

- **En su dimensión corporal** desarrollamos fundamentalmente el **juego simbólico** en el que se plantean propuestas individuales ante pequeños grupos utilizando exclusivamente el lenguaje gestual y postural; se trata de

⁵⁷ García Ruso, H. (1997) *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.

⁵⁸ Torre, E. (2001b) La expresión corporal y sus elementos curriculares. *Revista Espacio y tiempo*, 31-32, 8-12.

representar y dar significado a través de un significante que va a ser la propia individualidad corporal.

- **En su dimensión socioafectiva** desarrollamos el **juego dramático** como una práctica compartida que reúne a un grupo de compañeros-as para improvisar y representar colectivamente en función de unos elementos desencadenantes.

- **En su dimensión cognitiva** desarrollamos el **juego escénico** en el que las propuestas dramáticas son fruto del proceso de creación llevado a cabo por el propio grupo que surge a raíz de diversos elementos desencadenantes estructurados o no.

b) La danza:

1. En su dimensión corporal.

- Danzas no estructuradas: danzas de improvisación, danzas creativas, danzas de saludo, danza libre, etc..
- Danzas estructuradas: danzas del mundo, bailes de salón, danza jazz, gim-jazz, etc.

2. En su dimensión socio-afectiva.

- Las relaciones con los otros atendiendo al cuerpo, en el que los bailarines adaptan sus cuerpos equilibrándose, rodando, suspendiéndose, apoyándose y, en definitiva, estableciendo un diálogo corporal en el cual resulta imprescindible escuchar y dejarse llevar.
- Las relaciones con los otros atendiendo al espacio, en el que los bailarines varían las diferentes formas de agruparse (solos, dúos, tríos...), las formaciones espaciales (hileras, filas, círculos..), las evoluciones espaciales con diferentes focos, trayectorias, niveles, etc..
- Las relaciones con los otros atendiendo al tiempo, en el que los bailarines danzan de forma simultánea (unísono), alternativa (eco, pregunta-respuesta) y consecutiva (canon, cascada).
- Las relaciones con los otros atendiendo a la energía con la que los bailarines danzan y hacen uso de las diferentes calidades de movimiento (movimientos pesado y livianos, fuertes y suaves).

- Las relaciones con los otros atendiendo a los diferentes roles que se pueden desempeñar en la danza: bailarín, y dentro de éste, como solista, imitador, complementario o en ruptura, además de espectador, coreógrafo y crítico.

3. En su dimensión cognitiva y más concretamente creativa:

- La composición coreográfica creada por el propio grupo que recoge todo las posibilidades que ofrecen las otras dos dimensiones anteriores y además, le sumamos la de intervenir en un proceso creativo en el que se pueden seguir los siguientes pasos:
- Selección de la música y chequeo musical en el que se analiza el tipo de música y su métrica, y siempre que proceda, estableciendo la frecuencia musical, el número de frases y series musicales y las lagunas musicales.
- Elección de los pasos de danza que se van a utilizar en la coreografía, definiendo el tipo de serie musical que se quiere elaborar: serie simple, doble, múltiple por serie o por frase.
- Introducir los contrastes corporales, espaciales, temporales y energéticos con la finalidad de darle un cierto colorido y variedad a la composición coreográfica.
- Enriquecer la composición coreográfica a partir de las diferentes relaciones que se pueden mantener con los otros y con los objetos.

Finalmente, con respecto a las técnicas expresivo-comunicativas, nos referimos a ciertos contenidos específicos que por sí mismos o combinados con otros, pero llevados a cabo con un cierto dominio corporal, comunicativo y creativo, dan lugar a diferentes técnicas como pueden ser el musical, en el que se combina la danza con la dramatización y el canto, las sombras chinescas, el clown o el teatro negro.

Una vez desarrollados los contenidos que se orientan para trabajar la Expresión Corporal en el ámbito educativo, analicemos diferentes contextos para comparar el reconocimiento curricular actual de la Expresión Corporal desde la Educación Física escolar en algunos países.

1.4 La Expresión y Comunicación Corporal en el currículo escolar de diferentes países

1.4.1 La Expresión Corporal en España

Una vez analizada la evolución de la Expresión Corporal en general, veremos qué ocurrió en España durante los últimos años. En los años comprendidos entre 1940 y 1977, la Educación Física estuvo dirigida y organizada por los organismos del Movimiento, Sección Femenina (S.F.) y Frente de Juventudes (F.J.). No existiendo la coeducación en la enseñanza, la Educación Física masculina tuvo un marcado carácter militar, por tanto la expresión corporal no formó parte de sus contenidos. Con respecto a la Educación Física Femenina, sus planteamientos didácticos fueron distintos, y aunque no se utilizó la terminología "Expresión Corporal" (ya en los últimos años se hablaba de Expresión Dinámica), la Educación Física dirigida a niñas y niños más pequeños, se componía de cuentos infantiles e introducción al ritmo, ambos conceptos cercanos a la expresión.

En la enseñanza primaria, la S.F. divide la Gimnasia en varias ramas (educativa, rítmica, médica, correctiva, de aplicación -iniciación deportiva- y deportes), de todas ellas, creemos que es la Gimnasia Rítmica la más cercana a los planteamientos expresivos actuales, puesto que contenía: educación del ritmo y de la plasticidad del movimiento; adaptación del movimiento al ritmo y aprendizaje de movimientos expresivos. Además de la danza, considerada como la transformación de sensaciones en movimientos corporales y del baile, como expresión recreativa de motivos populares.

Durante los años sesenta, y como consecuencia de las revueltas estudiantiles que venían de Europa, la Expresión Corporal comenzó a introducirse en las clases de Educación Física, de forma discreta y mediante escenificaciones fáciles acompañadas de música clásica. A partir de 1977, la Expresión Corporal sigue el mismo curso que en el resto de los países europeos, produciéndose una gran afirmación de la misma, con el soporte legal de la ley de educación (L.O.G.S.E.).

1.4.2. La Expresión Corporal en América Latina

En sentido general tiene un reconocimiento en los diferentes diseños curriculares de Educación Física en varios países, incluso como asignatura, con estructura didáctica donde objetivos y contenidos están muy bien

definidos. También se trabaja en otras esferas de la cultura física y la medicina, p.e. con un enfoque terapéutico, en el arte, a través de la danza, etc.

Argentina.

En nuestra búsqueda electrónica, visitamos el sitio Web de la Academia Nacional de Educación Argentina, donde encontramos un artículo que nos pareció muy interesante. Este artículo argentino resume la visión de un grupo de especialistas sobre la expresión corporal y la educación física en el currículum, los cuales forman un equipo de Investigadores independiente. Ellos hacen el siguiente análisis en su artículo “La didáctica Oficial: ¿qué didáctica es esa?. Contactos y diferencias discursivas en el diseño curricular santafesino para la Expresión Corporal y la Educación Física”.

“Desde este lugar nos parece sumamente relevante, no-solo la comprensión sino el sentido y significado de los actos que conlleva esta práctica social que es la educación física y, desde luego, por extensión, la expresión corporal. ¿Existe una visión crítica de la sociedad en las fundamentaciones y propuestas curriculares para estas prácticas? ¿En qué se parecen y en que se diferencian ambos diseños? ¿Hacia adonde avanzan en lo discursivo ambas disciplinas? ¿Se ligan más a un discurso biológico-psicológico o aparecen rastros de una concepción en términos de ciencia social? ¿Los acercamientos se producen por la vía de qué discurso? ¿Las diferencias implican oposiciones metodológicas o en el ámbito de lo discursivo argumental, y por lo tanto teórico? Entonces, las fundamentaciones curriculares ¿se sostienen en la teoría de la acción comunicativa? Esto cobra importancia para el sentido de estas comparaciones ya que, las expresiones extraverbales, según Habermas¹⁰ adoptan también una forma de expresión que, ligadas a gestos, ademanes, implican una representación artística o musical del cuerpo. Y agrega que éste, en principio y aproximativamente puede reproducirse con palabras aunque, esto a la inversa no pueda ser verdad, es decir: todo lo que se dice no puede también ser expresado extralingüísticamente. Esto me lleva a pensar que el “sentido” de ambas prácticas puede ser encontrado “leyendo” las derivaciones lingüísticas de este diseño”.

Mas adelante hacen un análisis critico sobre la versión de Expresión Corporal en el Diseño Curricular planteando que “El contenido de las orientaciones didácticas para la expresión corporal ocupa tres páginas e integra el área de Educación Artística en el diseño, juntamente con plástica y música”, y agregan que refrenda dichas orientaciones Julio Cesar Beltzer, como especialista de la comisión curricular.

Continúan el razonamiento, abordando la Intervención Didáctica, a partir de los criterios de Julio Cesar Beltzer, como especialista de la comisión curricular. Este equipo de trabajo, citando a Beltzer, plantean que este inicia el tema afirmando que:

"La metodología didáctica para el nivel inicial encuentra su sólida base en el método inductivo..."

y agrega:

"es deseable, entonces, que todas las estrategias de enseñanza aprendizaje tengan en cuenta este camino".

Pero luego dice:

"no se trata de establecer modelos... se propiciará que el niño pueda construir su propio modelo... con sus límites y posibilidades..."

y continua:

"Se debe considerar a la disciplina Expresión Corporal en la acción educativa como un lenguaje particular esencialmente vivencial".

También afirma que:

"La modalidad de trabajo en Expresión Corporal será la de Taller, considerándola como la más apropiada dadas las características de la disciplina y el nivel del que se trata".

Casi de una manera mística, el diseño jurisdiccional hace decir que:

"La palabra constituye el momento inicial de la actividad. Y la palabra posterior será el instrumento para reflexionar con los niños. El ciclo será entonces: Palabra-Movimiento-Palabra".

Por su parte en la Revista Iberoamericana de Educación (ISSN-1681-5653), en su versión electrónica, encontramos el artículo "Expresión Corporal en Educación. Aportes para la formación docente", de la autoría de Nora Ros, de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El texto aborda los diferentes campos del saber donde está incluida esta disciplina, mencionando de manera genérica, tres corrientes en las cuales actúa la Expresión Corporal-Danza, dejando bien claro que la selección de los contenidos de ésta disciplina, estará pautado por la corriente que la incorpore: escénica, pedagógica y psicopedagógica.

Seguidamente y refiriéndose a la formación del profesional, plantea que todo niño puede expresarse a través de la danza y penetrar en el mundo de la comunicación y la creación, pero es el adulto, en este caso aclara que será el docente quien debe acompañarlo en este proceso y para ello es necesario que ese adulto-docente posea una formación en la materia.

Se establece una relación entre la Expresión Corporal cotidiana y la Expresión Corporal- Danza. La primera, la clasifica dentro de la conducta

gestual espontánea inherente a todo ser humano, evidenciado en gestos, actitudes, posturas, movimientos funcionales, etc. Desde esta expresión se va trasformando poco a poco hasta arribar a la Expresión Corporal-Danza, que es la que supone la adquisición de un código corporal propio basado en un proceso cinético, que permita la presentación-creación de imagines tanto del mundo externo como interno, con un sentido estético-comunicativo.

Concretamente, refiriéndose a los aportes de la expresión corporal en la educación, plantea que el proceso de aprendizaje se dará a partir del bagaje sensomotriz de los educandos, de la profundización de su esquema corporal y del desarrollo psicomotor, intelectual y afectivo. A partir de los dos indicadores principales que según esta autora, determinan con su influencia el proceso de comunicación corporal tanto del cotidiano como el de expresión-danza, el primero de ellos, *la cinética*, que estudia los movimientos corporales(continuo, circular, natural, funcional, etc) y pueden dividirse en tantas áreas como conductas humanas existen(movimientos principales del cuerpo, movimientos localizados del cuerpo, expresiones faciales y movimientos de los ojos, tensión y tono muscular). El otro indicador es *la proxémica*, que se dirige hacia la forma en que las personas, usan el territorio, el espacio, en su conducta comunicativa estableciendo relaciones y menciona algunos indicadores que permiten analizar este aspecto, entre ellos, la distancia entre las personas que participan en la comunicación corporal, el contacto ocular y los mensajes que envía, el tacto directo.

Concluyendo lo anteriormente expuesto, dentro del marco educativo, se reconocen los valores que el para el aprendizaje posee la Expresión corporal y desde la institución escolar los docentes pueden reconocen esta disciplina como valiosa e integradota para el desarrollo integral de niños y niñas. Por tanto, sin lugar a dudas, inducimos que existe un reconocimiento curricular en este territorio del sur latinoamericano.

1.4.3 La Expresión Corporal en Cuba

Desde el punto de vista pedagógico se ha venido trabajando dentro de la Educación Musical en edades preescolares y escolares, sin embargo ha tenido escaso reconocimiento por los profesionales de la Educación Física a partir de que no constituya materia curricular en los planes de estudio durante su formación, es decir, al cursar sus estudios de pre-grado como profesores Licenciados en Cultura Física, no reciben contenidos relacionados con la Expresión Corporal como parte de la Didáctica de la Educación Física.

Consideramos que esta es una de las causas del problema, al no estar reconocida como merece dentro del currículo y el efecto es la no-utilización como un medio de la Educación Física, por tanto, lo hemos identificado como un problema. Explicitando el efecto, está claro que no se declara en el currículum de Educación Física con un fin en sí misma, es decir, no constituye una unidad de estudio dentro de los programas vigentes de Educación Física, perdiendo así a gran escala su valor motor y cognitivo por una carencia de conocimientos didácticos y técnicos de los profesionales para ser introducida en el proceso de enseñanza – aprendizaje y explotar las diversas posibilidades que ofrece a partir de las técnicas que brinda para usar el cuerpo en un tiempo y un espacio. Sin embargo, desde el punto de vista artístico es un campo muy tratado e incluso en algunos deportes, entre ellos la Gimnasia Rítmica aunque vale aclarar que en ninguno de los casos se posee el conocimiento y fundamento teórico de esta disciplina.

Se puede apreciar que en el currículum de la enseñanza preescolar, en el área de Educación Musical la Expresión Corporal se incorpora para trabajar el ritmo, pulso y acento. Se vincula también a las escenificaciones de cuentos dramatizados y a la imitación de animales, objetos y fenómenos naturales. En el área de Educación Física se hacen diferentes tipos de juegos dramatizados, juegos rítmicos etc. Consideramos que en este nivel de enseñanza la expresión Corporal favorece su introducción en la enseñanza primaria pues sería más fácil dar continuidad y profundizar sobre las experiencias que trae el niño del grado preescolar al ingresar a la vida escolar.

En la Enseñanza primaria, I Ciclo se pueden encontrar algunos contenidos de la Expresión Corporal como contenidos de la unidad didáctica “Actividades Rítmicas”, donde se vinculan al ritmo, al tiempo y al espacio, pero de manera aislada en forma de juego o imitaciones de animales y objetos mecánicos. Metodológicamente estas actividades no satisfacen las necesidades del un adecuado desarrollo integral de niños y niñas de estas edades. Por otra parte se puede apreciar que no existe una adecuada dosificación de estos contenidos que aisladamente utiliza en función de la Gimnasia Rítmica, y que a nuestro parecer se justificaría mejor como relación inter materia.

Consideramos entonces, que la manera en que hoy el currículum de la Educación Física escolar enfrenta la expresión corporal es insuficiente para desarrollar las habilidades expresivas – comunicativas en estas edades. Es un campo virgen dentro de la Didáctica de la Educación Física en general y, en

particular en el nivel escolar; es por ello, que un primer intento no será suficiente; pero sí, provocará un despertar en el aprendizaje motor de las técnicas gestuales desde la formación del profesional.

CAPÍTULO II

**TEORÍA CURRICULAR:
FUNDAMENTOS
ESENCIALES DEL
CURRÍCULO CUBANO Y SUS
PARTICULARIDADES EN
EDUCACIÓN FÍSICA**

TEORÍA CURRICULAR: FUNDAMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULUM CUBANO Y SUS PARTICULARIDADES EN EDUCACIÓN FÍSICA.

2.1. Antecedentes del Currículum

El currículum ha sido desde sus orígenes una temática de gran interés a través del cual se ha querido organizar la educación de la humanidad. Desde sus umbrales ha transitado por diferentes códigos y maneras de organizar los distintos campos del conocimiento; lo cual ha permitido el desarrollo de múltiples estudios, dando salida además a un fuerte movimiento alrededor de la teoría curricular, gracias a ello y desde siempre, ha formado parte del proceso de transformación de la educación de nuestro mundo.

Antes de adentrarnos en las diversas definiciones que sobre el currículum se han escrito, será necesario referir los primeros intentos por organizar su práctica. El primer código curricular se localiza en la antigua cultura griega, en un texto elaborado para la educación, donde se organizaban diversos campos del conocimiento, en dos partes, el trivium y cuadrivium; el primero agrupaba: gramática, retórica y lógica, el segundo: aritmética, geometría, física y astronomía. El trivium surge por las demandas educativas de la clase dirigente de Atenas y prevalecía porque se planteaba que las ideas se encontraban dentro del hombre y no se lograban descubrir estudiando solamente la naturaleza, como planteaba el cuadrivium.

Aunque en el siglo XVI y XVII se empleó el término currículum para referirse a un proceso o secuencia temporal que se repetía todos los años., sin embargo el primer registro que se conoce del termino currículum en países de habla inglesa; fue en la universidad de Glasgow en 1633, planteándose que surgía del latín currículum que significa pista circular de atletismo. Sin embargo de acuerdo a lo que especifica el Oxford English Dictionary hemos encontrado que su primer registro data del siglo XIX, específicamente del año 1833, y apunta también que durante la Edad Media se utilizaron términos como studium, ordo, ratio, fórmula e institutio, para referirse a la secuencia en los estudios.

La idea de que el conocimiento se hallaba dentro del hombre y que se había liberado mediante la pedagogía fue remplazada poco a poco por la idea de que el conocimiento podía ser adquirido por los sentidos. Aparece así, una nueva visión panorámica del mundo y de su estructura económica y cultural,

provocada por el desarrollo de las Ciencias Naturales, los descubrimientos geográficos y las revoluciones socio- religiosas.

En los siglos XVII y XVIII, se desarrolla un nuevo ideal educativo que estuvo representado por Francis Bacon, el cual, no pudo ejercer una influencia inmediata en la currícula; pero se consideró como una nueva forma de pensar y se hace realidad cuando Ioann Amos Comenius (1592-1670), lleva a un programa curricular, fundamentalmente los ideales de Bacon, entre otros. Comenius consideraba un nuevo ideal enciclopédico de educación, basado en las nuevas Ciencias Naturales y en el uso de los sentidos. Esta transformación da lugar a un nuevo código curricular: el código curricular realista.

Con la llegada del cristianismo, la Educación Física perdió importancia, ocupando el latín su lugar de privilegio, no es hasta el siglo XVIII, con el predominio de la Pedagogía Naturalista que vuelve a tomar auge y se le imprime un carácter no solo corporal, sino que se amplía el convencimiento de una finalidad educativa de mucho más alcance para esta disciplina. Por primera vez se logra la incorporación de esta materia al currículum escolar, gracias a destacadas figuras de la época, entre ellos Juan Bernardo Basedow (1724-1790) y Johan Guts-Muths (1759-1942).

García Ruso (1997:57)¹, refiriéndose a Cecchini dice que reconoció el aporte a la pedagogía de estas figuras antes mencionadas y cita:

“Si le cabe a Basedow el honor de haber sido el primero en incluir los ejercicios físicos en los planes de enseñanza, y a Salzman el haber potenciado su desarrollo práctico, es Guts-Muths quien profundiza en esta dirección de la educación ya que entiende que la gimnástica es una parte de la pedagogía.”

Con la Revolución Francesa, se hizo realidad la Ciencia Natural como materia de currículum y su estudio trae consigo una nueva práctica educativa. No sólo se introdujeron las ciencias al currículum con las nuevas exigencias del mundo comercial e industrializado; sino que también lo hicieron las lenguas modernas, y nuevas disciplinas como Mecánica, Dibujo Lineal e Historia Natural, apareciendo también un cambio en los métodos.

¹ García Ruso, H. (1992) La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas. En Hernández, J.L. y López, C. (Edit.) Actas del XI Congreso Nacional de Educación Física de escuelas de Magisterio. Segovia. Universidad Autónoma de Madrid.

Este expansivo progreso económico y tecnológico, trae consigo un nuevo código para construir un currículum que exigía organizar los conocimientos de acuerdo con los criterios que se ajustaban a esta nueva sociedad. Igualmente el nuevo código expresaba elementos del anterior pensamiento curricular.

Durante el siglo XX, aparecen algunos conflictos entre las demandas individuales y las de la sociedad debido a que la educación se convirtió en factor del desarrollo de la producción y de que el individuo mantuviera el ritmo con su valor creciente en el mercado de trabajo. La solución a este problema fue asumir una pedagogía en la que se organizara el currículum como punto de partida y donde el conocimiento se convirtiese en una serie organizada de experiencias activas. Estos fenómenos dan lugar a un nuevo código curricular: el código curricular racional.

En resumen la diferencia entre ambos códigos estaba en que el código racional se construía sobre el conocimiento real que se necesitaba para la vida social; y el realista introducía en el currículum el nuevo conocimiento que aportaban las ciencias naturales y el estudio de las lenguas modernas.

La Educación Física no aparece en ninguno de estos códigos curriculares de manera directa, incluso ni en los bloques en que se manifiestan los primeros currículos, pero es de destacar el importante papel que jugó esta desde la educación griega antigua donde se trataba esta disciplina como un elemento importante para responder al principio básico del equilibrio de la formación de las personas, considerando muy importante en esta sociedad la educación se sustentaba sobre la formación intelectual, educación estética y la preparación física.

2.2.- Diferentes definiciones sobre el Currículum

Los anteriores elementos sirven como antecedentes a una serie de estudios que se han desarrollado sobre el currículum, dando lugar a una inacabada teoría curricular que ha transitado por disímiles definiciones sobre el tema. Se conoce que a lo largo de la historia los estudiosos del currículum han querido definir el mismo, reflejando de un momento histórico determinado, las ideas educativas, sociales y políticas. En tal sentido Kirk (1990), considera, sin embargo que una definición puede ser arbitraria, por tratarse de un término complejo y multidimensional. Coincidiendo con que el análisis de estas definiciones y el contexto donde se desarrollaron constituyen una aportación

para conocer su evolución, sin embargo, es una aportación limitada porque en muchos casos resultan aclaraciones ambiguas, que pueden dificultar la profundización necesaria para su interpretación adecuada en la práctica. En tal sentido Cáceres (1998)² ha planteado:

...“si deseamos acercarnos al concepto de currículum no podemos olvidar que es una realidad histórica, lo cual justifica que haya sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. Por ser un campo propicio a la crítica, no se puede hablar de un concepto acabado, absoluto de currículum; solo podemos hablar de opiniones más o menos justificadas que no llegan a ofrecer una definición de la naturaleza del currículum en su amplitud”.

Comencemos por definir el concepto, a partir del cual podemos iniciar las reflexiones en este ámbito.

Cáceres (1999), citando a Kemmis, (1988:31), indica que:

“derivado de su homólogo latín “currículum” significa carrera, corrida, también del verbo, correr, recorrer, rodar, además significa una pista circular de atletismo”

Y agrega Cáceres (1999), que este significado nos sugiere la idea de un camino, dirección, de intencionalidad en la dirección de esa carrera; implica que existe un inicio y una meta a la que dirigirse. Incluso este significado etimológico nos induce a recordar esas visiones vulgares que consideran la escuela y al período de escolarización como una carrera, como unos cursos que vamos recorriendo sucesivamente hasta llegar a la meta, como un ciclo, paso a paso, para lograr una finalidad, la obtención de alguna titulación o diploma.

Kemmis (1988:41)³, plantea lo siguiente:

...“El currículum debe ser entendido como una construcción histórica social y cultural, debe permitir enfocar y organizar la praxis educativa, implicando la relación dialéctica de elementos como la teoría y la práctica, la educación y la sociedad”.

En relación con la teoría y la práctica, coincido en que son elementos de suma importancia a considerar dentro del currículum, debemos reconocer que es difícil conjugar adecuadamente estos dos elementos claves del currículum; pero el solo hecho de tenerlo en cuenta permite una mejor contextualización, mayor flexibilidad, una buena retroalimentación, en fin, permite una adecuada

2 Cáceres Mesa, M. (1998) *Propuesta metodológica para la atención de las diferencias individuales en el currículum de Biología en la enseñanza media*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo (España).

3 Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

relación reflexiva, crítica y bidireccional del currículum, sin olvidar la necesidad de vincularlo al contexto histórico, social y político. Sin lugar a dudas son muchos los elementos que se deben conjugar en un proyecto que tiene la misión de precisar las intenciones educativas, en tanto, se considere una guía para la acción de los profesores, un documento que orienta y explicita el qué, el cómo, y para qué, sobre la base del binomio escuela sociedad.

“... El estudio del currículum no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) cómo varían las circunstancias, cómo son reformuladas las ideas y los ideales, cómo cambia el orden de los discursos y la ordenación de la vida social en general”. Cáceres (1998:228).

El término currículum de alguna manera incorporaba ambos significados indicando un ciclo completo y una secuencia ordenada de estudios. En Cuba, en la antigua URSS, en Alemania, y entre otros contextos, se utilizó el término "plan de estudio" en un sentido algo más restringido para referirse a los estudios incluidos en cada curso, sustituyendo al término "currículum". En la pedagogía cubana actual el término currículum tiene una corta vida a pesar de usarse frecuentemente y comienza a ser utilizado a partir de 1990, por lo que podemos plantear que dicho término es relativamente novedoso en el contexto de la nomenclatura didáctica, pese a lo cual, ha tenido una gran aceptación. El Sistema Educativo Cubano, conforma el currículum de cada asignatura por diferentes elementos que se relacionan dialécticamente: Programa, Orientaciones Metodológicas y el Libro de Texto, donde concurre una adecuada vinculación de la teoría con la práctica y de la escuela con la sociedad, a través de la contextualización de los contenidos y su integración Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Cáceres (1998: 52), plantea en relación al origen del currículum lo siguiente:

“El origen del currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una necesidad social y educativa en materia de enseñanza, pues analiza las diferentes formas de trabajo del profesorado y otras personas relacionadas con la educación y las escuelas, valorando el sentido de las prácticas educativas en el contexto social”.

Los fundamentos del currículum ocupan un lugar destacado en el campo de la educación, no obstante el concepto del mismo es muy relativo, donde cada autor ajusta su definición en vinculación con su campo de acción. Podemos conseguir tantas definiciones como escritos encontremos sobre él, pues en cierto sentido la bibliografía consultada así lo ha demostrado. Como

ejemplo, veamos algunas definiciones ordenadas cronológicamente que en alguna medida tratan de definir el currículum, propuestas por Cáceres (1998:65):

"Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades" Tyler (1949:34).

"El esfuerzo total de toda escuela para producir los resultados deseados en situaciones intra y extraescolares" Salvador y Alexander, (1954:52).

"El currículum consiste esencialmente en el estudio disciplinado de cinco grandes áreas: a) el dominio de la lengua materna y el estudio sistemático de la gramática, literatura y escritura; b) matemáticas; c) ciencias; d) historia, y e) lengua extranjera" Bestor (1955:43).

"Un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmiten sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia" Bestor (1958:66).

"Un currículum es un conjunto de materias o grados ordenados de manera especial" Caswel.

"El plan general del contenido o los materiales específicos de la instrucción que la escuela ha de ofrecer a los estudiantes de cara a prepararlos para su graduación y su ingreso en el mundo profesional o vocacional" Goo (1959:63).

"Una serie de unidades de contenidos organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno" Gagné (1966:77).

"Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia el resultado de aprendizaje predeterminado" Inlow (1966:105).

"El currículum estaría constituido por todas las oportunidades de aprendizaje que proporcione la escuela" Saylor y Alexander (1966:54).

"Currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El currículum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción" Johnson (1967:46).

"Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela" Wheeler (1967:73).

"La suma de las experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela" Jonson (1970:85).

"El currículum como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean estas las que proporciona consciente e intencionalmente" Rule (1973:118).

"El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres

asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje" Taba (1974:73).

"Se define el currículum como un documento que planifica el aprendizaje" Beauchamp (1975:93).

"Es el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales" Tanner y Tanner (1975:76).

"Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela" Wheeler (1976:127).

"El término currículum es usado ordinariamente por los especialistas de dos maneras: 1) para indicar un plan para la educación de los alumnos; y 2) para identificar un campo de estudios"; y añade: "El currículum como un plan para la educación es calificado como un Currículum o el Currículum... Pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica)" Zais (1976:63).

"La reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, para capacitar al alumno e incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia" Tanner (1980:91).

"Conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas por el alumno bajo la responsabilidad de los maestros" Nassif (1980:47).

"El currículum es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza" Lundgren (1981:27).

"Hablar de programación curricular significa referirse no al sistema hipotético de aquello que podría suceder en una escuela, sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en una escuela, esto es, a la vida de la escuela en su desarrollo real y efectivo" Scurati (1982:43).

"Un currículum es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar"(Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983:71).

Desde la restrictiva alusión al currículum, como un programa estructurado de contenidos disciplinares, hasta su laxa consideración como el conjunto de toda experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela, hay un espacio demasiado amplio que favorece el caos y la confusión Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1983:191).

Para una conceptualización del currículum es necesario:

1. Investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro, puesto que el currículum es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura.

2. Saber sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes, por cuanto un currículum es un plan para el aprendizaje. Todo lo que se conozca sobre el aprendizaje y sobre el aprendiz será útil para la elaboración del currículum.

3. Conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas. Cada disciplina contribuye de forma diferente al desarrollo mental, social y emocional. Es necesario, además una constante revisión de esas disciplinas de las que se deriva el contenido de las materias escolares, debido a la expansión constante del conocimiento" Taba (1983:58)⁴.

Otras definiciones, siguiendo a Taba (1983:58), que nos resultan muy interesantes son las siguientes:

"Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas. El currículum más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas" Gimeno (1984:109).

"El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica" Stenhouse (1984:29).

"Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc.; que se considera importante trabajar en la escuela años tras años. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones" Zabalza (1987:37).

"Entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución" Coll (1987:33).

"El currículum es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la Sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes" Kemmi, (1988:41).

⁴Taba, H. (1983) *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel

"El currículum como construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones" (Gimeno Sacristán, 1988:227).

"El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social". Grundy, (1991:76).

"El currículum es una construcción histórica, social y cultural, permitiendo organizar y enfocar la práctica educativa, implicando la relación dialéctica de elementos como la teoría y la práctica, la educación y la sociedad". García Ruso (1993).

*"Proyecto educativo que asume un modelo didáctico como base y pone como estructura de su objeto: la enseñanza y el aprendizaje. Expresa una naturaleza dinámica e interdependiente con el contenido histórico social, la ciencia y **los alumnos**, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, **a las necesidades del estudiante a los progresos de la ciencia**" Álvarez de Zayas (1995).*

"El currículum es el conjunto estrechamente interrelacionado de principios, conceptos y propósitos, que parten de las exigencias del encargo social, y que se concretan en un plan y programa de estudio que se organiza y desarrolla sobre la base de una estrategia docente" Salas-Perea (1998).

En la actualidad es tal el estado de confusión terminológica y conceptual, que muchos autores consideran que ha llegado el momento de hacer un estudio profundo en esta dirección y llegar a un acuerdo preliminar. En tal sentido hemos considerado oportuno destacar las reflexiones siguientes:

- Hemos podido observar cómo el concepto de currículum ha ido ampliándose progresivamente y adquiriendo nuevos contenidos y diferentes acepciones en función de la postura teórica de que parten los diferentes autores que lo estudian y desarrollan.
- Considero que una u otra forma de entender el término currículum y sus contenidos por diferentes autores, depende de la capacidad que tengan en responder a las exigencias prácticas y críticas teóricas que origina el campo de la enseñanza, sobre la base de su experiencia en la práctica pedagógica.

De todas las definiciones que anteriormente relacionamos hemos resumido a nuestro juicio los aspectos más significativos contenidos en ellas:

- Estas definiciones consideran el currículum como un plan de intenciones que conduce el aprendizaje de los alumnos en su sentido más restringido, y en su sentido más amplio consideran todos los elementos relacionados con la educación formal; como concepciones curriculares alternativas.

- Hemos secuenciado cronológicamente todas las definiciones relacionadas anteriormente y, hasta el año 1974, las mismas suelen tener algunas limitaciones por lo que pueden ser consideradas próximas a identificar el currículum con un programa escolar muy ligado al contenido, muy limitadas al aula, identificado entre otros por los siguientes autores: Tyler, Good, Caswel, Gagné, Jonson, Wheeler, Rule, y Taba. Mientras que después de esa fecha se manifiesta una apertura que relaciona de una forma u otra todo el contexto escolar. En resumen inicialmente es considerado como un plan de estudio o un plan temático, como una prescripción anticipada de objetivos, como un proceso de instrucción., etc.

- En algunas definiciones citadas, hemos destacado algunas frases en las cuales de una forma u otra se condiciona la actividad del alumno en el desarrollo del currículum, para transformarlos en sujetos de su propio aprendizaje; desarrollar las actividades curriculares como un proceso móvil, de búsqueda de la verdad, a través de las actividades de trabajo independiente, donde el propio sujeto es quien tiene que desentrañar las características esenciales del conocimiento.

- No se hace referencia por casi ningún autor a las posibilidades del currículum en la individualización de la enseñanza, pues a nuestro juicio constituye un aspecto que se lleva a la práctica sistemáticamente a través de la adecuada comprensión del proceso docente-educativo.

- Todas las definiciones reflejan en orden ascendente el desarrollo evolutivo del término currículum, ya que responden al paradigma predominante en el momento de su formulación.

Analizando todos estos postulados sobre el currículum nos preguntamos: ¿Qué papel juega el currículum en las actividades escolares?, ¿Qué elementos incluye?, **¿Qué es el currículum?**. Realmente encontramos

respuestas diferentes ya que estas reflejan la visión de un autor concreto en un momento histórico determinado, en estrecha vinculación con su práctica diaria, pues no se destaca y valora ningún aspecto diferente del que se ha manejado tradicionalmente por los profesores como: objetivos, contenido, métodos y evaluación. A nuestro juicio lo más importante es la interacción y materialización de los mismos en la práctica introduciendo transformaciones parciales al diseño para mejorar el aprendizaje que pretendemos ofrecer a los educandos.

A nivel más concreto, **la semántica curricular** ha ido centrándose en una serie de componentes generalmente presentes en la mayoría de los autores, los cuales resumimos a continuación a través de tres reflexiones parciales:

1. El currículum como normativa oficial sobre la estructuración de los estudios a realizar por los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza. Se recoge aquí la idea de **organización de los estudios**, donde se integra el marco general de preinscripciones y orientaciones que legitiman el quehacer didáctico en la práctica de la enseñanza. Aspectos curriculares como la **planificación educativa, el diseño y evaluación de programas**, pertenecen a este espacio de definición de currículum, cuyo eje estructural está en la planificación a nivel de sistema educativo.

2. El currículum como **conjunto de oportunidades de aprendizaje** que se pretende **ofrecer a los alumnos**, recoge y especifica desde esta perspectiva (con un grado de concreción que variará de unos planteamientos teóricos a otros, desde las modalidades más conductistas que propugnan la especificación de los resultados pretendidos en términos de conductas observables), lo que se pretende hacer, en una situación dada de enseñanza para alcanzar ciertos propósitos formativos. En este caso no se trata ya de marcos generales sino de procesos concretos y referidos a situaciones concretas. La palabra clave es **diseño**: proyectar, desde unos determinados supuestos de partida, las metas que se desean lograr y los pasos que se van a dar para alcanzarlas. Aspectos curriculares como la determinación de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la previsión de las actividades a realizar o experiencias a ofertar a los alumnos, el diseño y manejo de materiales didácticos, la evaluación de resultados, etc., forman los ejes de organización del currículum.

3. El currículum como proceso educativo que se está desarrollando en un **contexto particular de enseñanza**. Esta idea de currículum trata de superar la desconexión y frecuente **ruptura entre las previsiones** (lo que se programa, lo que se pretende hacer, etc.) **y lo que realmente se hace**: hay un currículum formal (nominal, teórico) y un currículum real (lo que profesores y alumnos hacen en clase al margen de qué fuera lo que estaba previsto o se debería hacer). La cuestión fundamental estriba, no en lo que el **currículum formal es**, sino en **cómo se usa**. Noción como contexto de desarrollo curricular, dinámica ideográfica del aula y equifinalidad de los procesos instructivos, ecología curricular, principios de procedimiento (por contraposición a predeterminación de resultados a alcanzar), **currículum oculto**, etc., constituyen los ejes organizados de esta reflexión, en este caso un currículum basado en la investigación sistemática. Este currículum oculto, por así llamarlo corresponde al momento actual; Quedan implícitos los ideales y aspiraciones de los otros códigos curriculares, hay un gran control estatal del propio currículum y se encarga a especialistas, tecnólogos curriculares, la cuestión fundamental: la selección y organización de contenidos, presentándoselos a los profesores y a los estudiantes como un asunto neutral.

Es necesario tener en cuenta todos los elementos que contextualizan al currículum, para hacerlo objetivo, de manera tal que remita ciertos datos y características particulares de los objetos y sujetos que intervienen en el proceso educativo, así el objeto curricular y su complejidad (objetiva-subjetiva) nos alerta de la necesidad de un tratamiento riguroso y esmerado.

En tal sentido Ramírez (2003:24)⁵:

"Dicha complejidad objetiva –subjetiva del currículum así como la necesidad de sus contextualización (derivada de esa propia complejidad) nos hace consciente de la importancia de la adecuación del currículum a cada tipo de situación concreta en que se desarrolle para que su implementación contribuya realmente a la transformación de la realidad; aspecto este del que pudieran adolecer los programas de Educación Física del sistema educativo cubano, al asumir directamente los diseños curriculares que se proponen desde el nivel central."

Finalmente derivemos de todo este análisis y reflexión, la gran valía teórico-práctica que nos proporciona, para considerar al currículum como un proyecto abierto, flexible, condicionado a la búsqueda de vías, formas,

⁵ Ramírez Y. (2003) *Un estudio de casos. Los contenidos curriculares en la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. Inédita. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

sistemas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de estrategias intelectuales, métodos, habilidades que permitan al individuo de manera independiente, orientarse y resolver los problemas de la vida. Pero aun, cuando ha evolucionado sobre su complejidad objetiva-subjetiva, no estamos satisfechos y alertamos sobre la necesidad de reflexionar sobre el diseño curricular de Educación Física, que a nuestro criterio se ha estancado en un único nivel, que aunque estoy de acuerdo en que seleccione y organice ciertos aprendizajes bajo ciertas concepciones didácticas y metodológicas y lleve una estructura bien definida debemos deliberar sobre la flexibilidad, la posibilidad de ser abierto, que responda al contexto histórico social, y a las características del ciclo, del grado, del grupo de alumnas y alumnos, y un poco más allá respondernos estas interrogantes, ¿Los programas de Educación Física son mediadores entre la enseñanza aprendizaje y la ciencia didáctica?., ¿Es el profesor de Educación física capaz de diseñar su currículum en un acto creador y desarrollarlo a partir de ciertas indicaciones generales?, ¿puede y está preparado el profesor para hacerle adaptaciones a su programa, de acuerdo a su realidad escolar?, ¿necesitará el profesor una preparación teórico práctica sobre los últimos avances de la teoría curricular para enfrentar un cambio en el diseño actual?.

Condensando ideas digo que, el desarrollo alcanzado en el sistema educativo cubano puede asumir el reto de estudiar un posible cambio en los proyectos curriculares y hacer modificaciones a los programas vigentes de la Educación Física a partir de experiencias y resultados de investigación en este campo.

2.3. Enfoques curriculares que predominan

2.3.1. El enfoque Técnico

El modelo técnico está orientado al producto, sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, es decir, está preocupado por los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes.

En este tipo de diseño, el currículum es entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que debe seguir el profesor para conseguir los resultados esperados. El profesor es considerado un ingeniero, un técnico que pone en marcha el

currículum para conseguir los objetivos fijados socialmente, por lo que su papel es esencialmente reproductivo.

Podemos considerar dos momentos muy significativos en el diseño y desarrollo del currículum, ya que es un proceso pensado por especialistas en la materia y puesto en práctica por los profesores, existiendo un hiato entre los mismos, que desencadena una gran responsabilidad en los docentes en la puesta en práctica de ese producto diseñado.

El desarrollo curricular se convierte en un mero **proceso de aplicación o puesta en práctica**, quedando la toma de decisiones curriculares en manos de los diseñadores o expertos de la educación. Este modelo de desarrollo curricular asume una relación jerárquica entre **teoría y práctica**. La teoría determina cómo actuar a través de prescripciones prácticas.

Existe una fuerte tendencia al control en este tipo de diseño, que se manifiesta en el marcado interés por dirigir el ambiente de aprendizaje y al aprendiz con el objeto de alcanzar las intenciones planificadas, no dejando nada a la improvisación, a la sorpresa, al camino que se pueda ir descubriendo, a la iniciativa personal. Realmente todo debe estar planificado sobre la base de un fin determinado Tyler (1949:105)⁶.

Entre los años 1949 y 1950 quedó establecido el esquema dominante más persistente para pensar el diseño curricular, ligado a la obra de Tyler y de Herrick, fundamentalmente a la del primero de ellos. Dicho modelo ha marcado toda la teoría del currículum y del diseño por mucho tiempo; se han propuesto y realizado muchas variaciones del mismo, tomando un eslabón significativo su estructura: el intento de establecer un proceso de decisiones centralizadas, dependientes unas de otras, que lleve desde la determinación de las necesidades a las que sirve la enseñanza hasta la realización práctica de ésta. Es uno de los intentos de lograr un esquema universal para pasar de las intenciones a la práctica.

Los autores que han tomado como referencia la teoría de Habermas sobre los intereses constitutivos del saber explican los enfoques técnicos del currículum desde la caracterización de la acción técnica que realizara Aristóteles. Habermas (1982); Carr y Kemmis (1988).

⁶ Tyler, R. (1949) *Basic principales of Curriculum and Instruction*. University Chicago: Chicago Press.

La acción técnica, que Aristóteles denominaba *poietiké*, es fruto de una disposición (*tekné*) o habilidad que identificaba con la acción del artesano; tiene tanto el sentido de crear como el más mecanicista y material de hacer o construir. Lo que define este tipo de acción es la existencia de un *eidos* (una imagen, idea, patrón) que guía la habilidad del artesano, al tiempo que define el producto final que hay que conseguir. Resulta claro que hay un margen para la adopción de decisiones, o para el ejercicio de la habilidad, si se quiere, pero siempre será el *eidos*, el patrón, el que establecerá el margen. Serían decisiones **estratégicas** según la denominación de Habermas; estas decisiones destinadas a elegir qué habilidades o recursos se utilizarán para conseguir aquello que ya se ha definido.

*"El eidos sólo puede llegar a la existencia mediante la tekné (habilidad) del práctico, pero a su vez, el eidos prescribe la naturaleza del producto y no la habilidad del artesano. Por tanto el resultado de la poietiké (efectuar la acción) es algún producto. Esto no significa que el producto reproduzca siempre eidos. La habilidad del artesano puede ser defectuosa o pueden operar factores azarosos. El producto será juzgado, no obstante, de acuerdo con la medida en que se parezca a la imagen implícita en el eidos orientador" Grundy (1999: 44)*⁷.

Cuando el currículum se concibe como un plan para el aprendizaje, previamente diseñado, que los docentes deben llevar a vía de hecho para hacerlo funcionar, estamos ante una concepción técnica, cuando la educación se concibe como orientada a productos y los docentes son concebidos como artesanos donde reproducen planes pensados y elaborados por otros.

El contenido curricular es considerado desde esta perspectiva un mero instrumento para conseguir un fin. Hay que recordar que el interés técnico constituye, ante todo, un interés por el control. No sólo hay que controlar el desarrollo del currículum, sino que también se debe "controlar" a los estudiantes de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del currículum han planeado. El principio que subyace al proceso de evaluación en un currículum informado por un punto de vista técnico consiste en la necesidad de efectuar una valoración de la medida en que el producto se ajusta al *eidos* que guía su preparación. Se valora el producto, y la evaluación, para que goce de autoridad y legitimidad, ha de adoptar la forma de medida.

⁷ Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Estebaranz García (1994)⁸ en su obra "*Didáctica e Innovación curricular*", hace referencia muy oportunamente al referirse al currículum técnico, a que Bobitt fue el primero en plantear cómo hacer más técnicos los procesos de enseñanza, en su obra "*El Currículum*" (1918), y como respuesta a dicha obra, tenemos el modelo propuesto por Tyler, llamado por "objetivos", "racional", o modelo "medios-fines", porque fue el primero en aparecer (1949), en el cual está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a lo expresado en los objetivos originales. Es un modelo normativo y prescriptivo sobre cómo construir un currículum Estebaranz (1994:218). En dicho modelo se revela un interés por el control y la eficacia que se materializa en la práctica educativa.

Para Tyler los objetivos pertenecen a distintos ámbitos del desarrollo personal, por eso es preciso identificar los conceptos más importantes, las destrezas y los valores que se pretenden conseguir, destacando en un lugar prioritario cuatro cuestiones fundamentales que deben ser respondidas al desarrollar cualquier currículum. Tyler (1973:7-8):

1. *¿Qué objetivos educativos trata de alcanzar la escuela?* Los objetivos generales de la escuela que deben articularse en el currículum se deducirán de la consideración y estudio de tres aspectos:

- **El sujeto de la educación.** Es preciso analizar las necesidades de los alumnos, sus intereses en campos como la salud, las relaciones sociales inmediatas, la vida cívica en la comunidad, el mundo profesional y los esparcimientos.
- La vida exterior de la escuela. Dando cabida a la herencia cultural, las características de la sociedad en la que vivirán.
- El contenido de las materias de estudio. Los especialistas en materias o asignaturas han proporcionado tradicionalmente los objetivos que debían conseguir los currículos, al clarificar las funciones que debe cumplir cada una de ellas, su valor educativo en general y sugerir sus componentes más concretos.

⁸ Estebaranz García, A. (1994) *Didáctica e Innovación curricular*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla

2. ¿Qué experiencias educativas aptas para lograr esos objetivos pueden ser proporcionadas?. Para Tyler, la experiencia no se liga al contenido ni a la actividad que desarrolla el profesor, sino al tipo de interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales reacciona. Esa experiencia puede ser peculiar para cada alumno, como el mismo autor reconoce. Cinco principios habría que tener en cuenta en la selección que se haga:

- El estudiante debe vivir experiencias que le permitan actuar de acuerdo con la conducta señalada en el objetivo, que le den la oportunidad de practicar el comportamiento exigido.
- La experiencia para que sea eficaz, debe proporcionarle satisfacción, estar de acuerdo con sus intereses y necesidades, ser motivadora.
- Debe acomodarse a las posibilidades y capacidades del alumno.
- Existen múltiples experiencias adecuadas para conseguir un mismo objetivo.
- De una misma actividad de aprendizaje se desprenden distintos resultados relacionados con objetivos diversos.

3. ¿Cómo pueden organizarse efectivamente estas experiencias educativas?. Las actividades y experiencias para que sean eficaces y coherentes con el programa general, tienen que ordenarse en unidades, cursos y programas. Ninguna experiencia aislada tiene un efecto profundo en el alumno. Los puntos de referencia para estructurar las experiencias son múltiples y de diversa amplitud: asignaturas, áreas más amplias, temas generales, lecciones, unidades didácticas, etc.

4. *¿Cómo podemos determinar si se alcanzan los objetivos?*. A través de la evaluación de resultados, veremos en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos de la educación. Hay que juzgar la conducta de los alumnos, no limitando la comprobación a un momento determinado, generalmente al final de un proceso, sino también al principio y así poder analizar los cambios producidos.

Las respuestas a estas interrogantes aparecen detalladas en su obra sobre los principios básicos del currículum y la enseñanza, la cual no fue pensada como libro de texto o como manual para la elaboración del currículum, pero constituyó una obra pedagógica de consulta para los maestros y profesores de la época.

Ralph Tyler, en su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949:1-2), resume un grupo de técnicas útiles que buscaban muchos profesores de currículum de diferentes instituciones de enseñanza. A pesar de su visión cerrada para confeccionar el currículum, aportó consejos específicos, detallados y prácticos, condicionados por la psicología conductista.

No cabe duda que este modelo está orientado por una perspectiva eficientista, cuyo modelo didáctico se apoya en la concepción de considerar a los objetivos y a la evaluación como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, según Braga (1995:15)⁹.

En una oportunidad posterior Tyler, volvió a insistir en la consideración de esos cuatro grandes temas del desarrollo del currículum, pero con matices importantes respecto de su valor y sobre el rigorismo que se ha acusado, señalando:

“El currículum preferido y más susceptible de ser analizado por los docentes es aquel cuyos componentes ofrezcan al profesor la oportunidad de tomar opciones y realizar adaptaciones, según perciba las necesidades dentro de las condiciones en las que trabaja y según considere que pueda utilizar mejor su destreza, su ingenio y su estilo personal. Un rígido sistema de aprendizaje que permita o requiera poca creatividad de parte del profesor es probable que solamente sea aceptado cuando el profesor no le encuentra gusto a la enseñanza. Los planes de desarrollo curricular necesitan incluir medios para trabajar con los profesores, asegurando que el currículum recoja sus necesidades y que ellos puedan desempeñar efectivamente su papel” Tyler (1974:243)¹⁰.

Su modelo sirvió como marco de aplicaciones y desarrollo del conductismo, de acuerdo con las tendencias dominantes de la psicología.

Taba (1974: 547-566), plantea un modelo general de construcción del currículum que si bien sigue las líneas generales de Tyler, está mucho más elaborado que el de éste, señalando áreas problemáticas del diseño y relacionando los grandes temas y opciones implicadas en la elaboración de

9 Braga, G. M. (1995) Proyecto docente de Didáctica General. Universidad de Oviedo, Inédito.

10 Tyler, R. (1973) *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

cualquier propuesta curricular en diferentes niveles. No es un esquema tan formalista como el anterior, sino orientado a discutir los aspectos y opciones que es preciso afrontar. El modelo se estructura en dos niveles de decisión:

- a. El diseño de unidades de enseñanza o para una materia concreta.
- b. El diseño de todo el programa o currículum total.

En el primero se da una orientación para profesores o para editores de materiales, en el segundo se plantean los temas e interrogantes que afrontan los implicados en la concepción global de currículum.

En 1976 queda propuesta la creación y mejora de un currículum siguiendo básicamente el modelo de Tyler bajo una orientación conductista, pero entendido como un proceso circular sistémico, no lineal, de operaciones empíricas, que debían llevar emparejada una estrategia de investigación para ir recogiendo resultados, evaluarlos, plantear hipótesis, experimentar y volver a renovar un ciclo de cinco fases:

- *Planteamiento de fines y posterior concreción de objetivos específicos.*
- *Selección de experiencias de aprendizaje adecuadas para lograr los objetivos.*
- *Selección de contenidos, puesto que toda experiencia implica un contenido entendido por tales conocimientos, conceptos, principios, generalizaciones, técnicas, teorías y procedimientos relacionados con una materia.*
- *Organización e integración de las experiencias y de los contenidos en secuencias, existiendo múltiples fórmulas: en torno a centros de organización, núcleos, unidades para clases, etc.*
- *Evaluación de las operaciones realizadas a la luz de los resultados obtenidos.*

De forma general se puede apreciar en este enfoque un esquema lineal y jerárquico con pretensiones muy estructuradas, lo que no es controlable por parte de los profesores.

2.3.1.1. Crítica a los modelos tecnológicos

El planteamiento tecnológico no puede ser neutro nunca y, mucho menos, en la interpretación tecnicista que hace la pedagogía por objetivos, al destacar este modelo como una forma de entender la educación y de guiarla en su desarrollo.

Estebaranz (1994:219) sintetiza las críticas al modelo de Tyler (como ejemplo de los modelos tecnológicos), que pueden referirse también a los otros modelos basados en él.

Este autor reconoce algunos elementos positivos:

- Se puede aplicar a alguna materia y a algún nivel de enseñanza.
- Proporciona una serie de procedimientos muy fáciles de seguir y que parecen muy lógicos y racionales.
- En su momento enfatizó las conductas del estudiante y las experiencias de aprendizaje, lo que supuso una innovación, y además orientó la evaluación.

En cambio considera negativo que:

- No da orientaciones claras sobre por qué unos objetivos deben ser elegidos sobre otros. Este problema puede darse a nivel de concreción; pero no en las orientaciones generales sobre objetivos, en las que recomienda que se debe tender a desarrollar el pensamiento, adquirir conocimientos, formar valores, adquirir actitudes sociales y suscitar intereses. Estos cuatro tipos de objetivos se justifican por sí mismos si consideramos que estamos hablando de educación, y desde cualquier visión se consideran importantes.

La investigación sobre el pensamiento de los profesores pone de manifiesto, que pocos planifican sobre los objetivos considerados en primer lugar, ni siguen la secuencia lineal indicada por Tyler.

Kemmis (1988:63)¹¹ en su obra opina:

"El Currículum más allá de la teoría de la reproducción", analiza la obra de Tyler y concluye planteando: "Desde esta interpretación de la metateoría de Tyler, podemos concluir que el principal impacto de su "teoría" de currículum se centra en el establecimiento de una noción más refinada de la tecnología del desarrollo curricular, las cuestiones educativas más generales, que constituyen los problemas clave de la teoría del currículum permanecen subdesarrolladas y poco elaboradas teóricamente. Proporciona, no obstante, una guía de cómo construir un currículum con las constricciones de un sistema educativo cuyo carácter y estructura vienen ya establecidos por el estado. Resulta más articulado cuando habla sobre cómo construir el currículum que al tratar de por qué y para quién. En resumen, presupone más que proporciona, una respuesta a la cuestión central del currículum sobre la relación entre educación y sociedad. En esto coincide con todas las "teorías" técnicas del currículum en general: tienden a excluir las cuestiones fundamentales de la educación y del currículum. De no ser por el uso convencional de los términos, de ningún modo podrían considerarse teorías del currículum".

En tal sentido John Elliott (1991:119)¹² llega a afirmar que estos modelos teóricos de racionalidad técnica que dan lugar a un desarrollo tecnológico concreto en el campo de la educación funcionan al igual que el pensamiento fundamentalista. Las características que posee este movimiento, a juicio de Elliott, se pueden resumir en cuatro:

1. Se intenta reducir las prácticas sociales a un pequeño número de elementos esenciales que, a su vez, se utilizaran para poder juzgarlas.
2. Las cuestiones esenciales se derivan de lo que se sostiene que es una base indudable de conocimiento, tal como la Biblia o en el caso **del movimiento de formación de profesorado** basado en competencias, una ciencia del management, preocupada con la predicción y el control del comportamiento humano.
3. Los elementos esenciales del credo fundamentalista deben referirse a lo tangible y a los fenómenos mensurables.
4. Los elementos esenciales se contemplan como inalterables antes que como relativos, social y culturalmente.

Los fundamentalistas acostumbran a emerger para purificar las instituciones sociales de las influencias contaminantes, por lo general, ideas

¹¹ Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

¹² Elliot, J. (1992). "¿Son los indicadores de rendimiento, indicadores de la calidad educativa?". *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 44-47.

renovadoras y liberadoras. De esta manera se contribuye, en una palabra, a la reproducción de lo establecido, donde las posibilidades de transformación y de corrección quedan truncadas.

Cáceres (19982:95:), desde su perspectiva crítica plantea que:

“Cuando el currículum se concibe como un modelo de esta estrategia, los profesores tienen su trabajo condicionado por otros, al respecto César Cascante, (1996:72), planteando “Las ideas son valiosas en la medida en que los productos del proceso educativo lo sean”, y concluye “Es significativo resaltar, como desde esta perspectiva **el profesor** es considerado como un **aplicador de técnicas**, su tarea en la práctica se resuelve recurriendo a teorías y técnicas científicas...”

Siguiendo a Pieron (1988)¹³ se puede apreciar como este autor describe una serie de estudios variados y característicos relacionados con la investigación en Educación Física, los cuales son fieles al modelo proceso-producto. Siguiendo la idea podemos incluir a Siedentop (1983), quien estudia el desarrollo curricular en Educación Física siendo coherente con el paradigma técnico proceso- producto otorga una gran importancia a los objetivos conductuales como resultados observables y cuantificables y es considerado Bain, (1990), como el primer portavoz de una perspectiva de análisis del comportamiento, que tuvo una gran influencia a la hora de establecer una tradición investigadora de ciencia natural en la pedagogía de la Educación Física. También Kirk (1990:125), resalta en relación con este mismo modelo, los trabajos que realizaron Jewett y Bain (1985), desarrollados dentro del paradigma técnico; pero adoptando una postura más moderada en relación a la formulación de objetivos educativos que la expuesta por Siedentop (1983), para quien los objetivos educativos necesitaban establecerse como objetivos conductuales.

En nuestra opinión, y siguiendo las críticas a este modelo, no es posible pedagógicamente poner en manos del profesor un producto elaborado para que este lo ejecute, distorsionando así, el valor educativo de la práctica, la cual, se reduce a realizar de manera mecánica acciones preestablecida por otros profesionales muy alejados de la realidad educativa; hecho que va negando la entidad epistemológica del conocimiento y los supuestos éticos que sustentan la actividad de la enseñanza. Un documento pertrechado de normas tan precisas, elaboradas por expertos externos, nos da la imagen de una perspectiva cerrada que no permite al docente prácticas reflexivas, que lo lleven diariamente a investigar su propio proceso.

¹³ Pieron, M. (1988) *Pedagogía de las actividades corporales*. Málaga: Unisport.

2.3.2. El enfoque Práctico

La racionalidad en la que se pueden situar los enfoques prácticos resulta más confusa a nuestro juicio que la expuesta para los enfoques técnicos, los cuales se encuadran en la racionalidad positivista tanto en su vertiente epistemológica como sociológica. Sin embargo, la forma general de pensamiento dentro de la que pudiéramos situar a los enfoques prácticos suele definir sus prácticas y concepciones por contraposición a los enfoques técnicos. Este enfoque a diferencia del técnico, considera el desarrollo del currículum sobre una base cualitativa.

En el diseño curricular práctico, a diferencia del técnico, su interés está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en el producto, aprendizaje basado en una interacción adecuada entre sus participantes.

Decir que el currículum pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumno, es decir la interacción entre sus participantes. Cuando en el marco del desarrollo curricular aceptamos que éste es un asunto práctico, todos los participantes en el desarrollo curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos, donde el currículum está comprometido con la construcción de significados compartidos en el aula. Esto, a su vez, suscita ciertos problemas de relación con los derechos y las categorías de los participantes en dicho acontecimiento, lo que tiene incidencia en la toma de decisiones respecto a los objetivos, los contenidos y la dirección del currículum.

Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica, o sea, como acción que compromete su propio juicio, también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. Esto precisa que en este contexto la preocupación fundamental del profesor está centrada en el aprendizaje teniendo como núcleo principal la construcción del significado del alumno como sujeto activo de dicho proceso.

El razonamiento práctico no puede ser instrumental y no puede guiarse por la lógica medios-fines, pues los fines son conflictivos cuando no se analizan

adecuadamente y requieren de un proceso de toma de decisiones que no pueden resolverse aplicando regla alguna sino optando entre valores en competencia. Los fines no adquieren materialidad sino en la medida en que se seleccionan los medios para llevarlos a la práctica, lo que hace que los medios no puedan considerarse como recursos para alcanzar unos fines sino que constituyen la forma en que éstos se ponen en práctica, las decisiones entre fines y medios contextuales no pueden tomarse sin considerar en qué situaciones concretas toman cuerpo. El compromiso y el carácter moral, por tanto, no se restringen a los fines sino que abarcan por completo también a los medios. El valor de las actividades humanas se encuentra en sus cualidades intrínsecas y son ellas las que justifican las acciones, las cuales no se refieren a efectos observables, sino que han de inferirse o derivarse de la forma en que las actividades se realizan y los fines intrínsecos se manifiestan en la práctica.

En este ámbito, muy oportunamente Elliott (1992:163)¹⁴ señala:

“Los fines justifican los medios porque especifican cualidades que se llevan a la práctica en las propias actividades (procesos). No consisten en resultados que mantiene una relación extrínseca con los medios”.

Todo lo anteriormente analizado, nos quiere decir que las acciones no están orientadas por un objetivo pero su determinación es contextual, depende de las situaciones específicas y concretas en las que se piense y se desarrolle dicha práctica.

En este sentido es de vital importancia orientar al alumno hacia la comprensión del medio que le rodea, de forma tal que pueda interactuar con él, como necesidad vital de la especie humana de vivir en el mundo formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir. Grundy (1991:14).

La interacción no consiste en una acción sobre un ambiente previamente objetivado (o sea, considerado como objeto), se trata de la acción con el ambiente (orgánico o humano), considerado como sujeto en la interacción. Esto es lo que quiere decir Habermas cuando plantea que el acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación. Debemos destacar que ese conocimiento subjetivo que se genera no tiene por

14 Elliott, J. (1992) “¿Son los indicadores de rendimiento, indicadores de la calidad educativa?”. *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 44-47.

qué considerarse erróneo, la validez de los mismos depende del consenso para la interpretación del significado.

Schwab (1978:38) citado Buchman y Floden (1990)¹⁵ reacciona frente al modo de planificar centrado en los resultados y considera que la función del diseño es deliberar sobre los principios guía de la acción, que tienen lugar en el contexto de una particular situación. Lo denomina modelo práctico. El punto de partida es que a menudo no se conoce exactamente cuál es el problema ante el que nos encontramos, y por eso hay que aproximarse al caso, y será el grupo implicado en el desarrollo curricular el mejor equipado para diagnosticar y resolver los problemas del currículum.

Schwab puede considerarse como un exponente del modelo naturalista porque acepta la realidad del currículum, afronta las cuestiones de valor y es escéptico en cuanto a la oportunidad de prescribir teoría para la práctica. Para este autor, la pedagogía, y también el currículum, se desarrolla en una sociedad concreta y está influenciada por los patrones, valores sociales y culturales. Por ello el trabajo de los investigadores debe enfocarse a la descripción y el análisis, de una realidad concreta, pero puede encontrarse con elementos normativos que prevalecen. Así desde una aproximación descriptiva, pueden verse implicaciones o consecuencias normativas. De hecho él ha encontrado cuatro categorías fundamentales que aglutinan las preocupaciones al diseñar el currículum: el alumno, el profesor, el entorno y la materia de enseñanza-aprendizaje.

Diseñar no es más que un proceso por el que se adjudican funciones a cada uno de los cuatro elementos integrantes del proceso de desarrollo curricular desde una posición de valor, cuyo sentido se va matizando en la práctica por procesos de ajuste mutuo. Es un proceso de deliberación en el que las decisiones se toman sobre la base del consenso. La deliberación trata los medios y los fines del currículum como partes inseparables, y se clarifican en la discusión ya que no hay una solución correcta sino que la cuestión es encontrar el mejor tipo de solución a una situación.

15 Floden, R.E. & Buchman, M. (1990) *Philosophical inquiry in teacher education*. In Houston, W.R.; Haberman, M & Sikula, J. (editors). *Handbook of research on teacher education*. New York. (1990). MacMillan Co.

En cuanto al contenido apunta Estebaranz (1994:224) que Schwab, considera que las disciplinas académicas y científicas son el fundamento de la mayoría de las materias escolares. Y describe las dos estructuras básicas de las disciplinas que deberían respetarse a la hora de organizar el contenido de las materias de enseñanza: la estructura sustantiva (los conceptos de las disciplinas), y la estructura sintáctica (los métodos que utiliza para producir conocimiento). Las relaciones entre ambas son de carácter dialéctico e integral ya que los conceptos y su acumulación o expansión no pueden separarse de los medios por los que se ha llegado a adquirir este conocimiento.

Tanto las aportaciones de Schwab como las de Schön o Habermas han abierto un camino hacia nuevas formas del conocimiento didáctico: como un conocimiento surgido de la reflexión y deliberación práctica a la luz de valores educativos, por lo que la Didáctica General se podía considerar una especie de ciencia moral Elliott (1991:51).

La Didáctica como ciencia moral es una forma de reflexión en la práctica de carácter ético y filosófico al mismo tiempo. Es una forma de deliberación acerca de qué tipo de acción emprender en un conjunto particular de circunstancias, con el objeto de realizar los valores docentes. Desde este punto de vista se promueve un modelo procesual o práctico Álvarez Méndez (1985); Grundy (1991).

El enfoque práctico concibe el currículum como un ámbito de la interacción humana. Como consecuencia, todos los participantes en el proceso han de ser considerados como sujetos y el currículum está comprometido con la construcción de significados compartidos en el aula y fuera de ella.

El diseño y desarrollo del currículum no se pueden disociar ni conceptualmente, ni en el tiempo, ni en cuanto a los agentes encargados de los mismos. La evaluación curricular es fundamentalmente cualitativa.

De esta forma la escuela, como institución social más importante dentro de la comunidad, es concebida como un colectivo de sujetos que construyen de forma colectiva su propio aprendizaje mediante la deliberación o el discurso práctico, la comprensión de sus tareas y estrategias profesionales para cumplirlas del modo más conveniente para todos, donde en lugar de utilizar la teoría como fuente de prescripciones para la acción, se utiliza como guía para la acción, al mismo tiempo que, mediante la reflexión se estimula la autoconciencia respecto a las teorías implícitas que dan sentido a las acciones.

Los problemas educativos y curriculares son prácticos y por tanto no pueden ser tratados de la misma manera que si fueran teóricos.

Los problemas prácticos:

“se producen cuando las prácticas empleadas en las actividades educativas son en algún sentido, inadecuadas a su finalidad” Carr (1990:111)¹⁶.

Por tanto, es importante valorar un posible desajuste entre las prácticas educativas y las teorías que las orientan, sin subestimar la variabilidad e idiosincrasia de cada situación educativa.

2.3.2.1. Crítica a los modelos prácticos

La perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica supone un mundo en el que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar la responsabilidad derivada de hacerlo. Reid (1978)¹⁷ en su obra “Thinking about de Curriculum”, señala siete características de los problemas prácticos o “inciertas cuestiones prácticas”:

“En primer lugar, son cuestiones que han de ser respondidas, aun cuando las respuestas sean para decidir no hacer nada. En esto difieren de las cuestiones académicas, teóricas, que no exigen una respuesta en absoluto. En segundo lugar, los fundamentos sobre los que toman las decisiones son inciertos. Nada puede decirnos infaliblemente qué intereses habría que tener en cuenta, qué pruebas deberían considerarse o a qué tipo de argumentos habría que dar preferencia. Tercero, al responder a cuestiones prácticas, siempre hemos de tener en cuenta el estado de la cuestión actual. Nunca estamos en situación de partir completamente de cero, fuera del legado del pasado histórico y de la situación presente. Cuarto, y a partir de esto, cada cuestión es en cierto sentido única, que pertenece a un tiempo y a un contexto específicos, cuyos aspectos concretos no pueden ser exhaustivamente descritos. Quinto, nuestra cuestión nos obligará ciertamente a escoger entre objetivos y valores en competencia. Podemos escoger una solución que eleve al máximo nuestra satisfacción a través de un abanico de posibles objetivos, pero alguno sufrirá menoscabo en beneficio de otros. Sexto, nunca podemos predecir el resultado de la solución particular escogida, y todavía menos el resultado que habría tenido una elección diferente. Finalmente las bases sobre las que decidimos las respuestas a una cuestión práctica de una manera concreta no son fundamentos que indiquen la deseabilidad de la acción escogida como acto en sí mismo, sino que nos llevan a suponer que la acción conducirá a un deseable estado de cuestión”. Reid (1978:42)

¹⁶ Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.

¹⁷ Reid (1978) en su obra “Thinking about de Curriculum”, señala siete características de los problemas prácticos o inciertas cuestiones prácticas

Reflexionando sobre estos planteamientos ofrecidos por Reid, podemos apuntar que: los **medios** y los **finés** son igualmente problemáticos; **los valores** han de tomarse en cuenta (pero no pueden determinar la acción); se requiere una **acción meditada y reflexiva**, pero no siguiendo reglas, principios o procedimientos establecidos; la responsabilidad de la dirección recae en el actor, quizá concertado con otros, pero no precisamente ante quienes es responsable. En todos estos sentidos, el razonamiento práctico puede contrastarse con el técnico, donde los profesores siguen siendo actores fundamentales activos en el proceso educativo, pues son conscientes de que la educación es una tarea práctica que expresa valores y una visión clara de la relación entre la educación y la sociedad.

Al respecto Kemmis (1988: 71), señala:

“La práctica como perspectiva del currículum, requiere que los profesores y los otros trabajadores que tiene relación con el mismo estén bien educados e informados sobre los valores, teoría y prácticas educativas. Se considera a la persona como un sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, y no solo de actuar, sino de actuar sensatamente”.

En mi consideración, este enfoque me ofrece las bases teóricas necesarias para fundamentar mi propuesta, que como antecedente tiene la experiencia acumulada durante todo mi ejercicio profesional en la escuela y posteriormente en la formación del profesional. A partir de estas experiencias prácticas directas o indirectas y la aplicación de los conocimientos teóricos acumulados, mi única intención es contribuir a mejorar la didáctica de la Educación Física, derivando la propuesta de una materia concreta para el nivel de enseñanza primaria y para el nivel superior de la enseñanza (formación del profesorado).

2.3.3. El enfoque Crítico

El diseño curricular crítico tiene muchos puntos de contacto con el práctico al considerar al docente como el único investigador válido de su propia práctica, surgiendo la investigación-acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo Elliott, (1991:51).

Se ha venido defendiendo la existencia de un enfoque sobre el currículum y la educación que va más allá de lo que permite el enfoque práctico: se trata de la perspectiva crítica Carr y Kemmis (1988); Carr (1990); Grundy (1991); Kemmis (1988); Popkewitz (1988).

Desde la concepción curricular crítica los postulados que se defienden son incompatibles con el interés técnico, pero compatibles con el práctico, ya que en cierta medida es un desarrollo de éste, donde los profesores y alumnos aprenden de su propia práctica Braga (1995:95). El currículum está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico. La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan; por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción Freire (1979:16).

La pedagogía emancipadora, por tanto, ha de incluir en su significado el acto de enseñanza-aprendizaje como núcleo central (ya que dentro de este contexto no tiene sentido hablar de la enseñanza sin hacerlo a la vez del aprendizaje), significado que no está basado en los resultados, sino cuando los alumnos sean participantes activos en la construcción de su aprendizaje sobre la base de una adecuada interacción profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-materia de enseñanza.

En un proceso de deliberación de la educación, el significado es cuestión de la relación dialéctica (relación de diálogo, interacción) que se establece entre profesor-alumno desde el principio de la experiencia, dejando de ser ésta una relación de autoridad. Así lo manifiesta Freire:

“Por tanto, el carácter dialógico de la educación como práctica de la libertad no cuando el profesor-alumno se reúne con los alumnos profesores en una situación pedagógica, sino cuando el primero se pregunta a sí mismo sobre qué versará su diálogo con los últimos... Para el educador antidialógico de la escuela masificada, la cuestión del contenido concierne sólo al programa sobre el que disertará ante sus alumnos; y él responde a su propia pregunta organizando su propio programa.

Para el profesor-alumno, que se plantea problemas, dialógico, el programa de contenido de la educación nunca es un regalo ni una imposición... sino más bien una representación organizada, sistematizada y desarrollada para los individuos de las cosas sobre las que quieren saber más” (Freire, 1972:65).

Todo lo anterior nos hace reflexionar y precisar que el contenido del currículum extrae su significación no de sus fines, sino de sus comienzos, de su desarrollo. El currículum dentro de este contexto surge sobre la base de

reflexiones conjuntas y sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico, por lo que no significa que el profesor no tenga responsabilidad en la selección de los contenidos Grundy (1991:169).

La piedra angular dentro de este paradigma está representada por el interés emancipador. Para Habermas, emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje Habermas (1972), (1990). En este sentido Habermas, identifica la autonomía y la responsabilidad con la emancipación, siendo ésta sólo posible en el acto de la autorreflexión, y al respecto señala:

"La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa conciencia: error de sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático... vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa" Habermas (1972:208).

Al respecto señala Grundy (1991:35):

"He aquí una poderosa imagen de la persona no libre, "objetivada", gracias a la falsa conciencia: yuxtapuesta al sujeto autónomo que hace caso al imperativo platónico del ¡Conócete a ti mismo!".

Sobre esta base podemos plantear que el interés técnico surge de la inclinación y o de la razón y el práctico, considera el universo como sujeto, no como objeto, apareciendo un potencial de libertad que le confiere importancia al significado y la comprensión consensuada, por lo que esta postura no asegura que se facilite el interés emancipador, (interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica) como un principio evolutivo implícito en el habla y la comprensión, siendo éstas las que separan al hombre de otras formas de vida y de sus antepasados evolutivos.

Mientras los otros dos intereses se preocupan del control y de la comprensión, el interés cognitivo emancipador puede definirse: como un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana, Grundy (1991:38). Este interés es el que se sitúa en el origen de la ciencia social crítica, el que busca promover el conocimiento emancipatorio, el que libera a los individuos de las presiones, obstáculos, etc. que le permiten actuar conforme a los dictados de su racionalidad autónoma.

Teniendo en cuenta un interés emancipador, un currículum no consistirá en un conjunto de planes a desarrollar, sino en un proceso interactivo en el que la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas recíprocamente e integradas en un proceso de investigación-acción, por lo que podemos ubicarlo en un peldaño cualitativamente superior que nos permite avanzar hacia la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la crítica que permite el método dialéctico Braga (1995:95).

"La construcción teórica crítica del currículum trata de trascender los logros las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla" Kemmis (1988:94).

Sin duda esta concepción curricular implica la colaboración de docentes, padres, estudiantes e investigadores en el proceso de reflexión y transformación colectiva donde las relaciones jerárquicas se diluyan en favor de la cooperación y la transformación de las condiciones que limitan o restringen la autonomía individual o colectiva de pensamiento y acción.

Para abreviar, señalaremos las condiciones que según Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988:161-62), exige una aproximación crítica a la teoría y la práctica educativa:

En este ámbito Grundy (1991:140), reconoce que el enfoque crítico es compatible con el práctico de tal manera que puede decirse que supone en realidad un desarrollo del mismo, pues la práctica reflexiva supone necesariamente la autocrítica y la crítica, ya que una no se da sin la otra. Grundy, al reflexionar sobre la obra educativa de Freire y ubicarla sobre la base de un interés emancipador, se pregunta que significa considerar el currículum como una forma de praxis y señala una serie de características que son propias de este enfoque curricular Grundy (1991:146-147):

1. Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Es decir el currículum constituirá un proceso interactivo en el que la planificación, la acción y la evaluación están relacionados recíprocamente.

2. La praxis se desarrolla en el mundo real, no en un mundo imaginario. De este principio se deriva que la construcción del currículum no puede separarse de la práctica, en situaciones reales de aprendizaje, no en lo pensado e ideal.
3. La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, en el mundo social y cultural. Esto significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo pueden ser entendidos en una relación dialéctica entre profesor y alumno.
4. El mundo de la praxis supone un mundo construido, no el natural. Al considerar el saber como una construcción social, donde el aprendizaje convierte a los estudiantes en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento propiciando una reflexión crítica sobre el mismo.
5. La praxis supone un proceso de construir un significado a las cosas, pero se reconoce que el significado se construye socialmente.

Dicha reflexión implica que todos los aspectos seleccionados para ser incluidos en el currículum son contenidos culturales, es decir representaciones e interpretaciones del mundo natural o social que no constituyen necesariamente verdades completas. Todo esto nos permite corroborar que en la praxis curricular está implícita la crítica de todo el saber

En este sentido la tarea de construir una ciencia crítica de la educación supone buscar nuevos criterios de construcción y de validez para las teorías educativas. Carr y Kemmis (1988:142-143) han identificado algunas condiciones necesarias para la existencia de una ciencia educativa crítica:

1. El primer requisito se refiere a que ésta "debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad" como limitadas y parciales. Esto niega el valor meramente instrumental del conocimiento, entendiendo que los problemas educativos pueden ser resueltos mediante las aplicaciones técnicas del mismo, negando que el conocimiento puede ser neutral o libre de valores o intereses (p: 142).
2. En segundo lugar la teoría educativa "debe aceptar la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes". Este presupuesto se comparte con la visión interpretativa de la ciencia,

pero no se reconoce como suficiente, ya que se parte de que la conciencia individual puede estar distorsionada. Gramsci (1967: 142)¹⁸

3. Como consecuencia de los dos principios anteriores el nuevo criterio de cientificidad utilizado por la ciencia crítica se sitúa en los rasgos racionales de los procesos de descubrimiento, innovación y cambio científico. La racionalidad científica se identifica con las normas y principios que guían la construcción del conocimiento.
4. La ciencia crítica debe permitir identificar las interpretaciones ideológicamente distorsionadas, abriendo vías que permitan superar esas distorsiones.
5. Pero además, como muchas de nuestras intenciones o propósitos no son conscientes, la teoría crítica debe estar preocupada por estudiar el marco social con el objeto de identificar situaciones inadecuadas, ofreciendo fundamentos teóricos que hagan a los profesores ser más conscientes de cómo pueden superarlas.
6. El valor pedagógico de las ciencias de la educación en este sentido, estriba en la capacidad para ayudar a los profesores a transformar su propia práctica, "es decir desarrollar en ellos una nueva forma de investigación educativa, que no sea una investigación sobre la educación, sino para la educación" Carr y Kemmis (1988:167).

En el contexto de la Educación Física, de nuevo se hace referencia a la carencia de investigaciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y la reforma del currículum dentro de este paradigma. Resaltar sobre todo la obra de Kirk (1990)

En la medida que el interés de la Didáctica General de la Educación Física esté centrado en dar solución a un problema pedagógico concreto, los resultados que se vayan obteniendo en el marco del desarrollo de la investigación, deben contextualizarse y evaluar dichos resultados a la luz de un consenso de todos los participantes para proponer alternativas a los mismos. La credibilidad del conocimiento educativo también está condicionada a su capacidad para mediar en la relación teoría-práctica.

18 Gramsci, A. (1969) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ediciones Visor: Buenos Aires.

2.3.3.1. La práctica y problemas del enfoque curricular crítico

La mayor parte del trabajo de la teoría crítica del currículum está centrado en un análisis de la escolarización en interacción con la sociedad, así como en las relaciones características de la vida social en un momento histórico concreto. El desarrollo del mismo, informado por un interés emancipador, es problemático y requiere reflexión y acciones arriesgadas de los participantes, analizando si las prácticas educativas están centradas en una perspectiva diferente de razonamiento, basada en la relación teoría-práctica cualitativamente superior. Al respecto Kemmis plantea:

"La teoría social crítica ha sido capaz de superar las limitaciones del razonamiento práctico y técnico en la teoría social en parte porque utiliza una forma distinta de razonamiento: el razonamiento dialéctico" Kemmis (1988:80).

Este tipo de razonamiento puede ser considerado también a nuestro juicio razonamiento reflexivo.

Dentro del marco de desarrollo curricular el razonamiento dialéctico tiene como interés central la noción de la unidad de los opuestos, según la cual se trata de comprender las dos posturas y de cómo se relacionan entre sí. Esta cuestión ha sido analizada con profundidad por Kemmis cuando señala:

"El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos sociales y educativos, primero, mostrando cómo los simples dualismos limitan nuestra comprensión; segundo, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; tercero, mostrando cómo estas ideas o posturas opuestas interactúan, y cuarto, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar" Kemmis (1988:80-84).

Durante el desarrollo del currículum la praxis constituye uno de los problemas fundamentales, la cual está dirigida hacia un interés emancipador, (centrado en el diseño y desarrollo del currículum) donde la cuestión fundamental radica en si los profesores se plantean sus prácticas curriculares a favor de la emancipación de los alumnos a través de la participación de éstos en los procesos de aprendizaje.

"Dado que la emancipación está implícita en el acto del habla, como profesores debemos examinar constantemente el habla que se desarrolla en la situación pedagógica" Grundy, (1991:37).

En este sentido el profesor debe aplicar su maestría pedagógica en función del establecimiento de determinadas estrategias que caractericen sus prácticas sobre la base de una comunicación asertiva entre profesor-alumno, alumno-profesor, dejando de ocupar un papel autoritario en el proceso de enseñanza y provocando la acción de hablar de una forma equitativa entre todos los participantes.

"A través del diálogo, el profesor -de-los-alumnos y los alumnos-del-profesor dejan de existir y surge una nueva expresión: profesor-alumno con alumno-profesor. El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan" (Freire, 1972:53).

Esto no significa que el profesor haya perdido su papel de enseñar, al contrario el proceso de enseñanza-aprendizaje ocupa un lugar cualitativamente superior basado en la **colaboración profesor-alumno en la praxis curricular**, pudiendo ocurrir en un momento concreto que sean los propios alumnos los que decidan sobre la forma y el contenido del currículum, estando éstos en mejor posición para controlar la construcción de su aprendizaje, con vistas a lograr paulatinamente el desarrollo de un aprendizaje autónomo.

"La idea del currículum negociado constituye un ejemplo del concepto de colaboración en la praxis curricular". Grundy (1991:169).

Debemos señalar que no siempre los esfuerzos para desarrollar de este modo los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes reciben el apoyo de éstos, ya que históricamente la enseñanza tradicional ha dejado marcada la relación profesor-alumno durante el mismo y cualquier otra forma de enfocarlo, siempre al inicio, puede provocar resistencia.

A través de este planteamiento se ratifica la responsabilidad del profesor en la toma de decisiones curriculares, no dejando espacio a agentes externos a la clase o a la escuela; lo que justifica el desarrollo del currículum por profesores responsables de su actuación en la práctica diaria.

Clark y Peterson (1986), defienden la formación de profesores basándose en la competencia de hacer y, a su vez, que sepan analizar los efectos de su acción en los alumnos, escuela y sociedad, prosperando así en el conocimiento profesional reflexivo.

Se destacan varias dimensiones en esta posición, primeramente las capacidades que debe poseer el profesor para dar respuesta a las exigencias que desde la sociedad se establecen en la escuela y en segundo lugar como desde la formación debe capacitarse para lograr esa pretendida enseñanza de calidad.

Marcelo (1994:183), entiende que:

“Formación del profesorado es el campo de conocimiento, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la didáctica y organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores- en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipos, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”.

En el contexto de la Educación Física se hace referencia a la carencia de investigaciones y estudios sobre la reforma del currículum dentro del paradigma técnico-crítico. Son varios los autores que han dedicado su obra a este tema. Hargreaves (1982), plantea que el profesional de la Educación Física no ha tomado una actitud reflexiva hacia sus propias prácticas y las razones positivistas y científicas de las teorías que la sustentan.

En tal sentido Evans y Davies (1986), son del criterio de que probablemente este resultado sea producto del énfasis puesto en lo medible, observable y cuantificable y como consecuencia, hoy sea limitado el saber sobre los procesos de enseñanza de la Educación Física y sus consecuencias en la dimensión física y social de los niños.

Somos del criterio que ya se observan pasos de avance en algunos contextos, en este sentido resaltamos las aportaciones de Devis (1988, 1991), quien destaca el proceso reflexivo de los profesores y la repercusión que va teniendo en la enseñanza del conocimiento generado a partir de la práctica reflexiva, también Delgado (1988) hace aportaciones relacionadas con el estudio de los procesos mentales y decisiones de los profesores en Educación Física. Últimamente ha sido de gran beneficio los aportes y análisis teóricos de tesis desarrolladas en este campo por jóvenes profesionales, motivados en escribir sus propias experiencias curriculares y que han sido el motor impulsor de otros procesos investigativos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física y en el perfeccionamiento de su currículum.

La concepción que se da al profesor en este último paradigma, introduce una nueva dimensión: la inclusión del pensamiento crítico y reflexivo del profesor a partir de definirlo como buen profesor. Estos autores exponen algunas de las denominaciones que pretende resaltar al profesor técnico-crítico. es un procesador activo de la información e investigador de su propio proceso, Stenhouse (1984, 1987), profesional que planifica y toma decisiones, Clark y Peterson (1986), el profesor como práctico reflexivo, Schön (1983, 1987).

Tomando posición, a partir de este análisis teórico, considero que en el desarrollo del currículo de Educación Física, el enfoque práctico y el enfoque crítico asume nuestras perspectivas de una manera concreta y, precisa puntos de vistas con los cuales coincidimos. Desde esta perspectiva crítica y práctica, podemos introducir nuestra propuesta de trabajar la Expresión Corporal en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Educación Física. Este enfoque curricular nos permite el marco teórico adecuado para cumplir nuestros propósitos investigativos, no obstante consideramos necesario profundizar un poco más y de manera particular en la escasa teoría curricular que existe sobre la Educación Física.

2.4. Perspectivas de la teoría curricular de Educación Física

Desde una perspectiva general, hicimos el análisis de la teoría curricular de los paradigmas o modelos para su utilización en este estudio, donde proponemos introducir nuevos contenidos en el diseño curricular para la Formación del Profesorado de Educación Física y en el Programa de Educación Física para el I Ciclo del currículum de la Enseñanza Primaria. Pretendemos reflejar otros estudios que en esta temática existen, aunque conocemos que son insuficientes aún, por lo que ha sido necesario apoyarnos en investigaciones realizadas en otros contextos.

Continuemos el anterior análisis; pero ahora buscando en este apartado valorar las diferentes perspectivas a cerca de la teoría curricular en Educación Física, para lo cual, será necesario retomar el término currículum, retrocediendo a los orígenes del mismo y para ello, se hace necesario hurgar en lo profundo de las raíces de esta teoría curricular, revisando las obras de los filósofos contemporáneos de la educación¹⁹.

19 Broudy (1963), describe las concepciones de las escuelas filosóficas en torno a la educación y a los métodos de enseñanza.

Gaspar Melchor de Jovellanos y Ramírez (1492- 1540), en su obra *“Bases para la formación de un plan General de Instrucción Pública”*, hace referencia a la Educación Física como medio de Educación. En sus planteamientos propugna la creación de una Escuela de Educación Física, lo que lo convierte en el precursor ideológico de las Escuelas de Formación del Profesorado de Educación Física.

Se conoce que Juan E. Pestalozzi (1745- 1827), logra la inclusión de la Gimnástica en los programas de las escuelas, reconociendo así su importancia educativa.

En sucesión se conoce que el Marqués de Sotelo, Francisco Amorós y Ondeano (1767-848), dirige en 1806 en Madrid el “Real Instituto Militar Patalozziano”, creado un año antes por el capitán de guardias Suisos Woitel, fundada con el nombre de “Escuela Pestalozziana”. Este instituto no solo prepara para la carrera militar de modo exclusivo, sino que pretende ser un centro de formación del profesorado. Este instituto se cerró en 1808 con el comienzo de la guerra de independencia de España y Amorós huye a Francia por su condición de afrancesado.

Le sucedieron muchos más intentos que contribuyeron a manifestar la importancia de la Educación Física y su inclusión en el sistema educativo español. Por tal motivo, deseamos centrar este análisis teórico sobre los orígenes del currículum de Educación Física, para lo cual, debemos respondernos algunas interrogantes.

En tal sentido nos surge la primera pregunta, ¿porqué a la hora de hacer nuestro estudio sobre el currículum en Educación Física la primera cuestión que debemos abordar es qué significa el término currículum?, encontramos la respuesta en las palabras de Reid (1978:1) quien afirma que la determinación de qué clase de problema es el currículum, supone es el primer reto a que tiene que enfrentarse toda teoría curricular y también en Kemmis (1988:2):

“el análisis sobre la naturaleza del currículum es tan esencial como el desarrollo sobre su función”

La palabra currículum aparece registrada por primera vez, como ya hemos mencionado anteriormente, en 1633, en la Universidad de Glasgow, cuando fue transformada por la influencia del calvinismo, reforma que tenía

como fin según Kemmis (1988:32), formar predicadores calvinistas. Realmente fue en el siglo XIX (1833) cuando este vocablo fue usado con un significado más coherente a la manera de cómo debía entenderse y aplicarse a la realidad.

Como campo de estudio especializado, debemos avanzar hasta el año 1918, a la obra publicada por Bobbitt, "The currículum", en la cual, el autor otorga entidad propia al área curricular, libre de una posición secundaria dentro de la educación general, donde expone las pautas de cómo debe entenderse este currículum, cómo desarrollarlo y cómo evaluarlo. Más tarde en 1921 vuelve a manifestar sus preocupaciones curriculares; pero ahora, muy puntualmente con relación a la Educación Física, titulando su artículo "Objetives of Physical Education". En este artículo, Bobbitt declara objetivos relativos a las cualidades, características y habilidades físicas que debe poseer todo profesor eficaz. Bobitt (1918).

En 1927 a pesar de los desacuerdos existentes, el estudio del currículum se inició como entidad especializada y científica; y fue el resultado de las discrepancias teóricas de diferentes autores. Siguiendo a Kliebard (1977), la Sociedad Nacional de Estudio de la Educación, publica en dos volúmenes una revisión de las tendencias y pensamientos bipolares dentro de este campo curricular: de un lado, autores como Judd, Counts y Bagley ponían los temas sociales y sus necesidades en la base de la elaboración del currículum y del otro, Kilpatrick, Bobbitt y Bonser, defienden los intereses individuales y los intereses de los niños como fundamentación de dicha elaboración.

Es el momento para mencionar un hecho que da solidez a este campo y que llega hasta la contemporaneidad, nos referimos a "La construcción de la Teoría Curricular", surgida durante la conferencia celebrada en la Universidad de Chicago, en 1947. El debate provoca contradicciones y divergencias de criterios a cerca del concepto y desarrollo del currículum, surgiendo entonces tres preguntas que han trascendido hasta nuestros días, y siguen activando la constante búsqueda de los profesionales de la didáctica, preocupados por el significado del currículum en la educación actual: ¿qué enseñar?; ¿a quién?; ¿cómo enseñar?.

Queda claro que las contradicciones llevan al desarrollo, y en esta línea de pensamiento citamos a Kirk (1990), quien al hablar de la Educación Física, exige que los profesionales de esta disciplina intervengan directamente en la confección del currículum, considerándola como una actividad amplia, donde lo

técnico y lo político son interdependientes y los medios y los fines se trabajan conjuntamente. Este autor, reivindicando la conciencia reconceptualista para los profesores y rechazando el papel que han desempeñado a lo largo de su profesionalización, expresó:

“ Cuando la crítica está fundamentada y basada en la reflexión y la evidencia, el conflicto puede ser productivo y beneficioso para nuestro futuro desarrollo como profesión”. Kirk (1990:155),

Se dice que a lo largo de la historia los profesionales de la Educación Física han puesto mucho empeño en la instrucción física en detrimento de la formación integral de la persona, lo cual quizá, tenga que ver con los orígenes del concepto Educación Física, enmarcado en el dualismo cartesiano (cuerpo-alma) y en su entonces equivocado objeto de estudio (instrucción). No obstante autores como Kirk (1986), Tinning (1988), (1990), Sparkes (1990), Bains (1990), Evans(1990), argumentan que la perspectiva crítica, que responde a cuestiones relacionadas con las finalidades éticas, morales y políticas, debe iluminar el currículum de la Educación Física.

En correspondencia al tema, y refiriéndose a la formación del profesorado García (1997), esboza que son escasos los trabajos que abordan la formación del profesorado de Educación Física.

Mas adelante justifica que las dificultades derivadas de esta falta de atención las refleja Kirk (1990), en su obra “Educación Física y Currículum”²⁰, donde este autor dice:

“La Educación Física, en particular, carece de los estudios empíricos de la práctica del currículum [...]. Esta carencia se hará evidente conforme el lector se vaya introduciendo en este libro porque gran parte del análisis, se ha tenido que basar en el soporte empírico de investigaciones en otros contextos, o se ha tenido que realizar sin ese soporte”. Kirk (1990:49).

Nos parece oportuno hacer un paréntesis en este recorrido histórico del currículum, a partir de conocer ya los orígenes de la enseñanza de la Educación Física que se pierden en el tiempo, considerando que existe una educación corporal desde que existe la humanidad, sin embargo al igual que situábamos el origen del currículum y la configuración de la materia “Educación Física”, centrada en las escuelas en la época del renacimiento; los orígenes de la Didáctica de la Educación Física, sería preciso ubicarla en el siglo XVIII.

20 Kirk, D. (1990): Educación Física y Currículum. Servei de Publicacions, Universitat de Valencia, Valencia.

Es en este siglo, cuando tiene lugar la emergencia de las “Didácticas Específicas” Pascual Baños (1997), y tras un camino hacia su consolidación a través del siglo XIX, es a partir de la década de los cuarenta del siglo XX. Porlán Ariza (1993), cuando se acercó el momento de su consolidación. En efecto, en el caso de la Didáctica de la Educación Física no podemos hablar aún de un comienzo de su consolidación hasta una época muy reciente.

Ocurre una institucionalización que supone para muchas Didácticas Específicas el comienzo de su etapa como disciplinas autónomas, por tanto una forma de aludir a la construcción de una Didáctica de la Educación Física, será necesario hacer referencia conocer aquellas obras que han tenido una trascendencia en la enseñanza de la misma como materia vinculada a la escuela. En el sentido amplio de esta disciplina son numerosas las obras que merecen un comentario en este punto, por cuanto, haremos una selección.

La Obra “Gimnasia para los jóvenes” de Johann Guts Muths, marca un hito histórico significativo en esta producción bibliográfica y difusión de conocimiento, traducida del Alemán al Inglés, Francés y Danés, contribuyó al conocimiento y extensión de las ideas pedagógicas de su autor.

Pascual Baños (1997:119)²¹, citando a Giraldes (1978), dice: para Giraldes *la obra de Guts Muths contempla* :

“las primeras observaciones reales sobre una Metodología de la Educación Física”.

Y fundamenta algunos principios a observar en la enseñanza, los cuales, detalla en su obra: “Clasificación de los ejercicios por dificultad, curva parabólica de intensidad de los ejercicios, o adaptación de los ejercicios a las posibilidades de cada joven”.

Siguiendo a Pascual, en su opinión, otras obras de especial significación para la consolidación de la Didáctica de la Educación Física, son los títulos “Nueva Pedagogía de la Educación Física” (1963); “Principios pedagógicos de la Educación Física” (1974) y “Principios didácticos de la Educación Física” de Annemarie Seybold, traducidas todas al español, las cuales, aportaron la

²¹ Pascual Baños, C. (1996) La negociación del currículum en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Un ejemplo. *Actas XIV Congreso Nacional de EF de EU. Magisterio*. Guadalajara. Universidad de Alcalá (309-316).

oportunidad para la reflexión sobre Educación Física y Educación y supuso una llamada de atención a la separación entre la Pedagogía y esta, resaltando la necesidad de que ambas se respeten y colaboren.

Sin dudas que otro de los grandes hitos bibliográficos relacionado con la Didáctica de la Educación Física fue la aparición de la obra "Teaching physical education. From command to discovery", traducida al español como "*La enseñanza de la Educación Física*" Mosston (1981). Este trabajo nace en la década de los sesenta, en un contexto de enfrentamiento sobre los estilos de enseñanza y sobre los currículos por objetivos y supone un avance en el esquema teórico de lo que denomina "estilos de enseñanza" Educación Física.

Otros autores se apoyan en la obra de Mosston para fundamentar sus aproximaciones a los "estilos de enseñanza". Un ejemplo de su influencia la podemos encontrar en obras como la de Delgado Noguera (1991) y Pieron, (1988).

Refiriéndose a los estilos de enseñanza Delgado Noguera (1991)²², plantea:

"...son vigentes, así como las premisas en las que se basó el autor. Corresponde ampliar el campo de alguno de ellos y diseñar otras nuevas alternativas". Delgado Noguera (1992:44)

La obra de Delgado Noguera supone un intento de actualización de algunos aspectos de la obra de Mosston y su adecuación de la reforma educativa de esta época en España, incluso puede ser considerada su obra en sí misma, como un gran aporte a la construcción de la Didáctica de la Educación Física.

Pieron, por su parte, reconoce a Mosston el "mérito de intentar que pasen al campo de la práctica generosos principios teóricos de la educación y enseñanza", aludiendo a la individualización y "al desarrollo de la autonomía de comportamiento del alumno"(1988:63).

Otra obra que en la década de los ochenta centra la atención de la enseñanza de la Educación Física es la de Sánchez Bañuelos (1984), "*Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*". La obra considerada como relevante por los propios profesionales es un producto de su tiempo y de las circunstancias sociales y pedagógicas de un determinado contexto.

²² Delgado Noguera, M. A. (1991) Los Estilos de enseñanza en educación física. Una propuesta para la reforma de la Enseñanza. I.C.E. de la Universidad de Granada.

Resumiendo podemos decir que entre las obras que más han influido en una nueva visión de la Didáctica de la Educación Física, se encuentran “Educación Física y Currículum” Kirk, (1990) y “Educación Física: la escuela y sus profesores” Tinnig, (1992). Refiriéndose a estas obras, Fajardo (2002)²³, opina:

“Tanto una como la otra aportan una diferente perspectiva en la forma de entender los problemas de la Didáctica de la Educación Física, desplazando el foco de atención desde los discursos de rendimiento hacia la reflexión sobre el currículum como práctica sociocultural cargada de valores y significados explícitos y ocultos. Se trata de una mirada diferente sobre los elementos constitutivos de la Didáctica con los métodos de enseñanza, la organización y control de las clases, los objetivos, etc.”. Fajardo (2002).

Sería casi infinito, hacer referencia a las aportaciones afines a este tema o a otros, como el referido a la investigación sobre formación del profesorado de diversos especialistas en Educación Física, entre los que podemos citar a García Ruso (1993); (1997); Pascual Baños(1997); Ibáñez (1996); Devis Devis, (1994); Rivera 1999); Ortiz Camacho (2000); Trigueros (2000); Moreno (2001), entre otros.

Por su parte Bain (1990)²⁴, expresan que:

“la formación de los profesores de Educación Física ha venido de la mano o ha sido tomada de investigaciones genéricas de la formación del profesorado”, Bain (1990: 557).

Es obvio que la situación existente sobre la escasa teoría sobre el desarrollo del currículum en Educación Física, no nos puede frenar en el camino hacia el intento de transferir a la práctica de nuestro currículum nuevas propuestas que enriquezcan la calidad de la enseñanza de esta disciplina. Durante la revisión bibliográfica nos encontramos una tendencia real que muestra, una constante preocupación de los profesionales que investigan la temática por lograr determinar los indicadores que provocan el cuestionamiento sobre una formación coherente, respecto al modelo a aplicar.

“... los intereses culturales, sociales, tecnológicos, económicos, políticos del ciudadano español, se ha visto modificado por la historia reciente, y ello

23 Fajardo del Castillo, J J (2002) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

24 Bain, L. L. (1990) Physical education teacher education. En T. J. Templin y P. G. Schempp (eds.), *Socialization into physical education: learning to teach*. Indianapolis: Benchmark Press.

exige un cambio de los planes de formación de los futuros profesores, acorde con el pensar de la sociedad actual” MEC (1989)²⁵.

Cuestionarse que una calidad de enseñanza necesita de profesores cualificados. Stenhouse (1985)²⁶

No es posible el desarrollo del currículum sin el desarrollo del profesor Stenhouse (1987:103)²⁷

“Sin ánimo de consuelo, observamos que estos resultados se repiten en experiencias similares en países extranjeros (Ferry, 1991b). Desarrollando esta concepción, Postic (1978^a:299) relata” [...] Durante mucho tiempo el objetivo de la formación inicial de los docentes, ha consistido en hacerles acceder a un modelo dado, fijado empíricamente por la tradición, establecido de una manera parcial por las instituciones o textos oficiales y encarnados por maestros rutinarios [...]” García Ruso.(1997:21)²⁸

Para Arnold (1991:145) la eficiencia del currículum depende de dos cuestiones fundamentales: las decisiones que el profesor tome y la calidad de la enseñanza proporcionada.

Resumiendo, apreciamos que sobre el currículum de Educación Física perspectivas teóricas diferentes, dan lugar a clasificaciones bastante similares entre diferentes autores, que recogen la mayor parte de las definiciones existentes sobre este currículum, como Gimeno (1988:45); Tanner y Tanner (1975); Stenhouse (1975); y Pérez Gómez (1983), quien las clasifica según las perspectivas teóricas que la sustentan.

Hay algunos autores como Kemmis (1988:122), dice que el currículum escolar como otros aspectos de la vida social, está formado y modelado ideológicamente, Kirk (1990), describe tres aproximaciones teóricas al currículo de Educación Física: **perspectiva tradicionalista**, **perspectiva empirista conceptual** y **perspectiva reconceptualista**, las cuales coinciden con las descritas para el currículum en general y fueron tomadas a partir de los trabajos de Pinar (1983).

Sería oportuno abordar cada una de estas perspectivas asumiendo una descripción general lo cual aportaría a nuestro trabajo una mayor solidez teórica.

25 Ministerio de Educación y Ciencia, (1989). Diseño curricular Base. Educación Primaria. Madrid, MEC.

26 Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del currículum. Morata: Madris.

27 Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

28 García Ruso, H. M. (1997). La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas/ Herminia María García Ruso. _España.

Perspectivas	Denominaciones	Definiciones críticas	Principales autores
<p>Perspectiva tradicionalista.</p> <p>Considera la enseñanza Como la actividad de una persona(sujeto) que Transmite y favorece el aprendizaje de otra (objeto).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Burocrática • Tecnológica • Tecnicista • Positivista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Define la enseñanza de manera restringida, no tiene en cuenta la dimensión histórica-social y cultural del currículum para convertirlo en objeto gestionable. • Difunde modelos descontextualizados. • Asume principios positivistas. • Considera a los profesores técnicos operarios, que a su vez dependen de los tecnólogos. • Describe objetivos conductuales 	<p>Tyler(1949), Nei(1977), Jonson(1967), Taba(1974), Tanner y Tanner(1975) Jewett(1985) Bain(1985) Siedentop(1983)</p>
<p>Perspectiva empirista – conceptual.</p> <p>Se considera una nueva visión en la teoría curricular en el Campo de la Educación Física, a partir de la perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en al práctica, donde los profesores participan de forma activa en la toma de decisiones educativas. Reconoce a la educación como una tarea práctica, que expresa valores y asume otra visión en relación con la educación y la sociedad</p>	<p>Naturalista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nada opina sobre el papel que deben jugar los profesores en los mecanismos educativos fijados por el estado. 	<p>Schwab (1969) Carr(1983, 1988) Kemmis (1988). Rein(1978) Walker(1975) Arnold (1979) Lawson(1983, 1986) Pinar (1983)</p>

<p>Perspectiva Reconceptualista</p> <p>Es una nueva perspectiva sobre el currículum que intenta elaborar una nueva teoría curricular y se relaciona con la producción social y cultural, así como de la transformación social mediante la educación. Analiza al currículum desde una perspectiva más amplia y plantea que el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como un doble problema: un problema, las relaciones entre la teoría y la práctica(reflexiva); otro problema, las relaciones entre la educación y la sociedad, pues debe tener en cuenta el contexto socio histórico con una visión de futuro, la educación es una actividad social e intrínsecamente política y todos los aspectos del acto educativo pueden considerarse problemáticos tanto a nivel teórico como práctico.</p>	<p>Crítica, Sociocrítica, Social Crítica.</p>	<p>Se plantea que esta teoría es difícil de aplicar porque exige un cambio profundo Es una teoría que no ofrece ejemplos concretos y por ello se considera insuficiente.</p>	<p>Pinar (1983) Bain (1990) Evans (1990) Kirk (1986,1990) Tinnig (1991) Sparker (1990) Giroux (1981, 1983,1990) Gibson (1990) Kemmis,Cole y Suggett (1983) Grundy (1987) Gimeno (1988) Apple (1989) Apple y Teilteblaum (1985) Aronowintz y Giroux (1985) Kemmis(1988:80)</p>
--	---	--	---

Cuadro 1. Perspectiva dirigidas a las aproximaciones teóricas del currículum de Educación Física, tomadas a partir de los trabajos de Pinar (1983).

Dentro de la Educación Física, campo de escasa tradición investigadora, como hemos dicho anteriormente, y que muestra sus bases teóricas sobre currículum pocos años atrás, ha sido la perspectiva predominante durante la existencia normal de nuestra disciplina. En esta línea de investigación curricular se pueden nombrar los trabajos de Pieron (1976, (1982); Toussignant y Brunelle (1982); Graham y Heimerer (1981); Jewett y Bain (1985); y Siedentop (1983);. Como lo expresa Kirk (1990:37); Jewett y Bain (1985); no representan la línea tradicionalista más fuerte, como por ejemplo la representa Siedentop (1983); pero sí, sus trabajos muestran muchos rasgos que responden a este enfoque tecnicista. Se puede constatar que la mayoría de los estudios en

Educación Física se basan en las aproximaciones básicas a la teoría y práctica del currículum que hicieron estas autoras, Jewett y Bain (1985:33-37). Ellas definen como dimensiones básicas para clarificar las orientaciones curriculares en Educación Física las siguientes:

- El desarrollo personal o individual.
- Objetivos culturales y sociales.
- Contenido subjetivo de la materia.

Resumiendo la perspectiva tradicionalista, podemos decir, que dispone totalmente el proceso de enseñanza aprendizaje de lo abstracto y general a lo concreto y particular (desde la teoría hasta la práctica), el profesor se convierte en un emisor y ejecutor de esta teoría curricular, guiándolo en su práctica diaria, sin permitirle adaptar el proceso a su contexto, a individualizarlo a las características propias de sus educandos que se consideran objetos pasivos que no aportan, solo reciben lo dispuesto y planificado.

Se exponía por Schwab (1969), que el campo del currículum se encontraba paralizado, estaba agonizante y moribundo debido a que con sus principios y métodos era incapaces de contribuir al perfeccionamiento de la educación, dominado en los años sesenta por el pensamiento teórico y una errónea confianza en la teoría, la cual, provenía de teorías adoptadas de la psicología, sociología y filosofía fundamentalmente para desarrollar y poner en práctica el currículum en la escuela. En tal sentido Kemmis (1998:20), decía que se pensaba que era suficiente aplicar simplemente estas teorías como medio para que los currícula y los proyectos de desarrollo curricular alcanzasen los objetivos definidos y acordados. La otra razón que mencionaba Schwab, tenía que ver con el renacimiento del campo del currículum, el cual solo ocurriría si la fuerza puesta en él se alejaba de los objetivos teóricos para orientarse hacia la práctica.

Haciendo una valoración de los planteamientos de Schwab, los conocidos autores Carr y Kemmis (1988:35 y 36)²⁹ opinan:

" [...] el trabajo de Schwab explicitó el planteamiento de lo práctico ante al teorización y la práctica curriculares contemporáneas en la misma medida en que el trabajo de los teóricos curriculares Tylerianos explicó el planteamiento técnico".

29 Carr, W y Kemmis, S. (1988) Teoría Crítica de la Enseñanza. Ediciones Martínez Roca SA: Barcelona.

Todas las perspectivas de Schwab, han sido seguidas y ampliadas por varios autores; específicamente en el campo de la Educación Física por Arnold (1979); Carr (1983); Lawson (1983), (1986), los cuales, consideran que la orientación empírico-conceptual representa una nueva visión de la teoría curricular. Estos autores consideran que la perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica supone la participación activa de los profesores en la toma de decisiones educativas y aceptar conscientemente las consecuencias de sus acciones. Y surge entonces una dicotomía en esas opiniones al afirmar Kemmis (1988) que:

“esta perspectiva práctica de toma de decisiones corre el riesgo de olvidar que estas son también decisiones políticas”. Kemmis (1988:73)

Además, seguidamente Kemmis indica que para Rein (1978); Walker, (1975); y Schwab (1969), lo siguiente:

” [...] los profesores siguen siendo actores fundamentales (no solo operarios) en el proceso educativo, tanto por la imposibilidad de conseguir especificaciones curriculares que abarquen las circunstancias concretas de cada clase o escuelas reales, como porque ellos son conscientes de que la educación es una tarea práctica que expresa valores y una visión de la relación entre educación y sociedad”.

Pinar (1983:235), afirma que la teoría defendida por Walker (1975) es social y está más cerca de los reconceptualistas que de algunos planteamientos empiristas-conceptuales y nada opina del papel que deben jugar los profesores en los mecanismos educativos fijados por el estado.

Mejorando y renovando la anterior perspectiva aparece una nueva y representativa teoría, denominada por Pinar (1983): “Reconceptualista”; pero que algunos autores manejan otros términos: “Teoría Social Crítica” o “Teoría Crítica”. Siguiendo ahora con la valoración de los planteamientos que hacen Carr y Kemmis (1988:157), al referirse a la importancia de diferenciar la noción de ciencia social crítica de la de una teoría crítica; ellos plantean que muchas teorías críticas serán interpretaciones de la vida social y pueden ser productos de la ciencia social interpretativa. Particularmente pueden ser sometidas a la crítica de transformar la conciencia (el modo de ver el mundo), sin que necesariamente cambien la práctica en el mundo.

Como se puede apreciar en el cuadro anterior (Figura 1), la perspectiva crítica está representada por varios autores quienes se oponen a la perspectiva tecnocrática que dominó el pensamiento educacional en el pasado siglo. Ellos patrocinan un cambio social emancipador a través de la educación y se

enemistan asimismo de la orientación empírico-conceptual en su perspectiva llena de valores y en una idea que incita la emancipación política.

Explica Kemmis(1988:80), sobre la teoría crítica del currículum lo siguiente:

"implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el razonamiento dialéctico".

Una consideración como esta descuellos los simples dualismos, particularmente aquel dualismo cartesiano emparentado con el concepto de la Educación Física: cuerpo-alma, y que ha sido superado para lograr avances en el enfoque teórico práctico de esta materia. Por ellos, en el campo de la Educación Física el objeto de estudio ha ido pasando de la instrucción física a la formación integral de la personalidad, para mostrarnos una identidad más humanística, que responde a cuestiones relacionadas con las finalidades éticas, morales y políticas que deben iluminar a esta disciplina y su currículum.

Después de este recorrido teórico, considero que en nuestro contexto la teoría reconceptualista o crítica está muy bien aplicada al modelo curricular vigente en Cuba, e incluso ha sido enriquecida en la práctica aportando los ejemplos de los que esta carece, respondiendo a las necesidades sociales, culturales y científicas, y es cierto que para hacer posible su aplicación han tenido que ocurrir grandes cambios a nivel Social, político e institucional. A partir de estos significativos cambios socio-políticos y culturales, la escuela cubana ha asumido teóricamente la riqueza histórico-cultural de su pueblo, teoría que reconoce profundamente nuestra historia nacional y ha retomado las tradiciones culturales autóctonas, las cuales, se han insertado en el desarrollo de nuestro diseño curricular coherentemente.

2.5 El diseño Curricular de Educación Física en los Subsistemas del Sistema Educativo Cubano.

A modo de introducción a este contenido, explicitamos sobre el Sistema Nacional de Educación, el cual, se estructuró en varios subsistemas, que se integran, relacionan e interactúan bajo una dirección que mantiene su unidad gracias a los principios que la sustentan, que como ya hemos mencionado, se ha caracterizado por determinadas condiciones histórico-concretas a partir del año 1959. Apoyado en los principios de los fundadores de la Pedagogía Cubana y en particular en José Martí, quien dejó su extensa obra para

enriquecer la educación cubana y ha sido y será el maestro de maestros; estos principios constituyen parte importante del sistema de valores a partir de los cuales se realizan los trabajos de planeación y prospectiva, los cuales, plantean lo siguiente y cito: (Material impreso del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas I.C.C.P. (1980:13):

- La Escuela estatal. Es una escuela pública, no existe escuela privada.
- Educación masiva y permanente, con igualdad real de oportunidades para todos, independientemente de su raza, sexo, ubicación geográfica, creencia religiosa y extracción social.
- Gratuidad total de todos los servicios educativos, incluido el universitario. El Sistema Educativo garantiza gratuitamente el material escolar fungible, libros de textos en préstamo, la alimentación, entre otras cosas.
- Integración de la escuela con la comunidad, con la producción y el desarrollo económico-social en general, donde los contenidos curriculares se contextualizan en una adecuada integración dialéctica de la institución docente con la práctica social, que se precisa en las relaciones entre el proceso docente y la actividad laboral, entre la ciencia y el contenido, entre otras.
- El estudio y trabajo; una educación que propicie la adquisición de hábitos de trabajo junto a los hábitos de estudio, garantizando la formación integral del hombre.
- La participación de toda la sociedad en labores educativas: la familia, las organizaciones políticas y de masas, los medios masivos de comunicación, entre otros.

Volviendo a la estructura del Sistema Educativo Cubano, a continuación desglosamos los Subsistemas que lo integran, apuntando que en cada uno de ellos la Educación Física tiene un merecido reconocimiento, por su alta incidencia en el desarrollo integral de la personalidad del individuo, ellos son:

1.Educación Preescolar. Considera la etapa de 45 días hasta los 6 años. Adquiere un carácter obligatorio a partir de los 5 años para todos los niños y niñas, se denomina grado preescolar y constituye la base para el ingreso a la escuela..

2.-Educación General Politécnico y Laboral: Es el eje central de todo el sistema educacional cubano, integrado por la:

2.1 **Educación Primaria.** Tiene carácter obligatorio e integra:

I Ciclo: 1ro a 4to grado(6 a 10 años).

II Ciclo: 5to y 6to grado(10 a 12 años).



2.2 **Enseñanza Media.** Tiene carácter obligatorio y contempla los grados de 7mo a 9no (12-15 años).



2.3 **Enseñanza Media-Superior.** No tiene carácter obligatorio, Contempla los grados de 10mo a 12 grado (15-18 años).

2.4 **Educación Especial.** Asimila a los niños con malformaciones congénitas de diferentes edades que presentan dificultades de aprendizaje

3.-Educación Técnica y Profesional. Asimila a estudiantes que hayan terminado 9no grado que deseen estudiar técnico medio, existen diversas ramas: agronomía, construcción mecánica, salud, informática, etc. Tienen igualdad de posibilidades los estudiantes que terminen enseñanza media-superior

4.-Educación de Adultos. Dirigido a la superación de obreros. Comprende dos etapas: la enseñanza media y la enseñanza media-superior.

5.-Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico. Formación sistemática del profesorado en ejercicio, que se realiza en las Facultades Pedagógicas de la Universidad o en los Institutos Superiores Pedagógicos

6.- Educación Superior. Tiene carácter selectivo a través de exámenes de ingreso, teniendo igualdad de derechos todos los egresados de la enseñanza media-superior. Tiene el propósito de la formación de profesionales universitarios en todas las ramas de la producción y los servicios.

7.-Educación Extraescolar. Está destinado a completar, reforzar o enriquecer la labor docente- educativa que desempeña la escuela en los diferentes subsistemas. Todas las actividades que en este subsistema se desarrollan permiten una adecuada utilización del tiempo libre de los alumnos.

Centramos nuestros objetivos en el **Subsistema de Educación General, Politécnica y laboral**, y dentro de este, en la enseñanza primaria, donde el I y II Ciclo estructuran este nivel; como punto de interés también valoraremos el **Subsistema de Educación Superior**, donde se forman los profesionales de la Educación Física. Diferentes cursos asumen la formación inicial y los estudios de postgrado para los egresados de este nivel y, la obtención de grado científico para los que alcanzan el nivel de Master y/o Doctor en Ciencias en las diferentes especialidades.

2.5.1 La Educación Física en el Subsistema Educación General Politécnica y Laboral

Este subsistema comprende las enseñanzas: Primaria, Media Básica y Media Superior y ellos son el punto de partida de todo el Sistema Nacional de Educación. Cumple la función social de proporcionar los conocimientos básicos necesarios con calidad para desarrollar las capacidades, hábitos, actitudes y habilidades necesarias en el desarrollo de la personalidad y garantizar la preparación general previa que se necesita para continuar estudios especializados del nivel medio y superior.

Este Subsistema reconoce tres grandes ciclos dentro del perfeccionamiento iniciado a partir del año 1975: Ciclo preparatorio, (1ro a 4to grado); Básico (5to a 9no), y de Profundización (10mo al 12mo). Las características de este perfeccionamiento iniciado en 1975, están en la interrelación de materias, es decir, la articulación más adecuada entre programas de distintos grados y asignaturas.

Dentro de este Subsistema, también la Educación Física forma parte del proceso pedagógico y tiene como fin específico el desarrollo de la capacidad de rendimiento, formación y mejoramiento de las habilidades motrices y reviste gran importancia en el desarrollo de la esfera emocional de los educandos. A nivel macro dentro del sistema, tributa también al desarrollo integral de la personalidad. López (2000) plantea:

“...La Educación Física es un proceso pedagógico encaminado al perfeccionamiento morfológico y funcional del organismo del hombre, a la formación y mejoramiento de sus habilidades motrices vitalmente importantes, a la elevación de los conocimientos y al desarrollo de cualidades morales individuales y sociales de la personalidad, fisiológica por la naturaleza de sus ejercicios, biológica por sus efectos, psicopedagógica por sus métodos y social por su organización y actuación grupal, en cuyo centro se encuentra el hombre”

La importancia que le confiere Cuba al desarrollo de la Educación Física ha motivado múltiples investigaciones en este campo, las cuales aportan cualitativamente las herramientas necesarias para ajustar el currículum a las necesidades sociales de cada contexto; pero existen limitaciones legales que no permiten a los profesores adaptar sus programas curriculares a las necesidades de sus educandos.

A partir de lo legislado en la **Resolución Conjunta INDER-MINED Nro2/91 del INDER** sobre el currículum de Educación Física en Cuba, se aprueban y ponen en vigor las indicaciones generales para el desarrollo de la Educación Física y el Deporte en los centros escolares.

La manera en que se comporta la concreción del currículum, su diseño y evaluación, evidencia que los programas de Educación Física de la enseñanza escolar en Cuba obedecen a un diseño de tipo cerrado, pues las posibilidades de innovación o modificación son muy limitadas para el profesor y debe acatar las decisiones de la administración educativa, la cual determina en detalles todos los componentes del proceso docente educativo.

Sin embargo, estas transformaciones solo pueden realizarse cuando existan problemas de tipo material o de infraestructura en la escuela tal como lo refleja el siguiente anexo de la resolución antes citada y dice:

“de existir limitaciones en instalaciones o áreas deportivas, implementos deportivos que imposibiliten el desarrollo total o parcial de algunos contenidos programados para uno o varios grados, se hará un análisis conjunto entre los profesores de Educación Física, el metodólogo municipal y la dirección del centro para adoptar la alternativa más conveniente, que sobre la base de las condiciones objetivas del centro, garanticen el cumplimiento de los objetivos propuestos”

En tal sentido Alejandro López (2000), quien se considera en Cuba un experto de la Educación Física, citando a Cagigal; Mosston y Parlebas plantea:

“...entendemos como en los últimos tiempos la problemática de los planes de estudio y programas de Educación Física han evolucionado mucho. Sin embargo, se ha experimentado de forma insuficiente y se ha dependido en muchos casos de la visión un tanto particular de especialistas

de esta disciplina. Ejemplo de ello se aprecia en la experiencia de algunos países europeos donde el currículo de la Educación Física escolar ha transitado por las corrientes psicomotrices, las bases antropofilosóficas de la Educación Física (Cagigal), el tratamiento metodológico (estilos de enseñanza) de Mosston, la tendencia psicomotriz de Parlebas, entre otras, que también han llegado hasta nosotros y que se han desarrollado un tanto anárquicamente más como moda que como modos de actuación profesional.”

2.5.2 La Educación Física en el nivel primario del Subsistema de Educación General Politécnica y Laboral

El currículum de la escuela primaria cubana, como hemos mencionado anteriormente, está estructurado en dos ciclos: el I Ciclo abarca de 1ro a 4to grado y el II Ciclo 5to y 6to grado, en los que se asimila el mayor número de estudiantes del país comprendidos en la edad de 6 a 12 años, asumiendo la escuela una gran responsabilidad social; pues en esta etapa de la infancia se sientan las bases de diferentes aspectos de la personalidad que sirven de base al desarrollo integral del individuo.

En ambos ciclos, el currículo plantea objetivos generales y para cada uno de los grados, asignaturas y Unidades. Cada asignatura cuenta de tres elementos estructurales: Programa, Orientaciones Metodológicas y libros de texto y/o complementarios. En el caso de la Educación Física sus elementos estructurales son el Programa general que se organiza por ciclos y grados y la Orientaciones metodológicas para cada grado.

La estructura del diseño del programa vigente de Educación Física consta de: objetivos, contenidos, número de horas clases por unidades, posible distribución del contenido por tema; además refleja en un apartado inicial las características biopsico-sociales más significativas de los niños y una caracterización general de la asignatura en cuestión

En todos los grados de ambos ciclos, se imparte la Educación Física, la cual dosifica sus contenidos por unidades didácticas distribuidas en cuatro períodos y 30h/c cada uno. La Educación Física en el I Ciclo trabaja diferentes unidades como son: Gimnasia Básica, Juegos Pequeños y Predeportivos, Actividades Rítmica, Atletismo, en el II Ciclo se trabajan los Juegos Predeportivos de Baloncesto, Voleibol y Fútbol como iniciación deportiva.

Un estudio de casos realizado por Rodríguez (2003), sobre la: “Evaluación de la implementación del currículum de Cuarto Grado”, nos

muestra un análisis profundo del currículum de Educación Física Escolar en los diferentes perfeccionamientos realizados en Cuba. Comparativamente explicita en relación con los objetivos que los cambios **no son significativos** de manera general, y en particular expresa que la mayoría de los objetivos estaban presentes en el programa correspondiente al perfeccionamiento anteriormente realizado en Cuba, también apunta que se han excluido objetivos de este nuevo programa dirigidos a adquirir hábitos higiénicos durante la práctica y tampoco hay presencia de objetivos relacionados con la transmisión de contenidos teóricos

Oportunamente recordemos lo que plantea la teoría analizada anteriormente sobre los diferentes ejes que conforman la organización del currículum como son la determinación de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la previsión de las actividades a realizar o experiencias a ofertar a los alumnos, el diseño y manejo de materiales didácticos, la evaluación de resultados, etc.; Se induce que estos no se tuvieron en cuenta a la hora de realizar el “tercer perfeccionamiento” de los programas vigentes, así como tampoco el resultado de investigaciones realizadas en este campo y que sin lugar a dudas muestran experiencias enriquecedoras a la hora de programar un perfeccionamiento de los planes y programas.

Si recordamos que los objetivos se definen como los resultados finales que esperamos de nuestros alumnos al terminar un período completo de enseñanza aprendizaje, en este plan “perfeccionado” correspondiente al tercer perfeccionamiento 99-200, los objetivos no muestran, una adecuada derivación ascendente de las intenciones didácticas para lograr un desarrollo psicomotriz cualitativamente superior en cada etapa o período. Esto obstaculiza el adecuado cumplimiento por parte de los alumnos

Los contenidos, otro componente que presenta dificultades en su declaración curricular y dosificación, y lo que modificó el último perfeccionamiento no es significativo, se mantienen las mismas unidades de estudio, solo se modifican nombres de la unidad didáctica, como Gimnasia Rítmica por Actividades Rítmicas; pero con igual contenido y la ubicación de éstas en cada uno de los períodos del curso también se varió, pero desconocemos la razón de tal cambio, pues de ninguna manera responde a cuestiones biopsíquicas del desarrollo de niños y niñas de esta etapa y mantiene intacta el fondo de tiempo por períodos y la frecuencia horas/ clase.

Profundizando en el análisis, citamos nuevamente la entrevista realizada por Rodríguez (2003) en la mencionada investigación sobre un estudio de casos . Esta son las apreciación de un profesor con respecto a **los contenidos de este programa**, y cito:

“P.¿Consideras que son suficientes para alcanzar los objetivos?.

R. Más o menos, en mi opinión puede existir mas contenido en estos programas, como por ejemplo contenidos en la misma unidad de Actividades Rítmicas pueden incluirse pueden, incluirse muchas cosas de Expresión Corporal que eso aquí en Cuba está un poco flojo.

¿Qué opinas de la ausencia en los programas de contenidos para la formación de valores, actitudes y la adquisición de conocimientos teóricos? R. Deben incluirse, pienso que deben incluirse en los programas, aunque nosotros en todas las clases debemos dar las clases con todo esto, los valores no están específicamente en los programas pero bueno nosotros en las clases lo vinculamos, a veces involuntariamente vinculamos la clase con otras actividades fuera de esta, pienso que fuera conveniente que apareciera en los programas, ayudaría, ayudaría.”

Si los diferentes componentes del currículum estuvieran diseñados a partir de los elementos teóricos que lo sustentan, y este proyecto centrara la atención en evaluar el aprendizaje de los estudiantes; y no en evaluar el programa en sí mismo, sería más real desde su práctica, más flexible y abierto, lo cual, permitiría introducir modificaciones por parte del profesor en función de evaluar los resultados alcanzado por los alumnos al finalizar cada etapa.

En cuanto a las Orientaciones Metodológicas: como su palabra lo indica, contienen un grupo de propuestas u orientaciones de cómo desarrollar los contenidos, resaltando en casos oportunos, posibles estrategias metodológicas a tener en cuenta ante contenidos con cierto nivel de dificultad. Se considera el sistema de conceptos y habilidades fundamentales así como las ideas rectoras y conceptos antecedentes a considerar y una fundamentación de los métodos de enseñanza que propone para tratar cada clase. Apoyándonos en las palabras de *Bricones (1990)*, cito:

“El análisis reflexivo por parte de los profesores de las Orientaciones Metodológicas, les posibilita desarrollar los contenidos en situaciones y concepciones del aprendizaje completamente diferentes, pero que satisfagan los planteamientos del primer nivel de concreción. Bricones (1990:36).

Esta idea no se puede poner en práctica por nuestros profesores ya que a partir de estos documentos rectores, él realiza su planificación para el curso o etapa (Plan de clase), lo que se identifica desde la teoría con un tercer nivel de concreción, solo que en este caso no puede realizar ninguna modificación en cuanto a objetivos, contenidos y evaluación por etapas, debe ajustarse a un programa que teóricamente puede ubicarse desde su elaboración en un primer nivel de concreción, solo que este asume desde el nivel ministerial los tres niveles de concreción que plantea el modelo europeo, y es de estricto cumplimiento a partir de lo legislado en la ya mencionada Resolución Conjunta INDER-MINED Nro2/91 del INDER.

Considerando lo anteriormente analizado, continuaremos haciéndole valoraciones al programa vigente a partir de las debilidades didácticas señaladas para centrar nuestra próxima reflexión en el I Ciclo del nivel primario de la enseñanza.

2.5.3 La Educación Física en el I Ciclo del nivel Primario

Iniciaremos la descripción de la estructura del programa vigente para el Ciclo donde se puede apreciar que esta es similar en cada grado comenzando por primer grado hasta el cuarto grado. El documento muestra primeramente de manera general las Indicaciones para el trabajo con los programas y Orientaciones Metodológicas en el Ciclo y continúa con el programa para cada grado de este Ciclo.

Programa de Primer grado:

Caracterización del niño de primer grado.

Caracterización de la asignatura en el grado.

Objetivos de la asignatura en el grado.

Plan temático. (Frecuencia 3 h/c semanal)

Primer período: **Unidad 1 y 2 Gimnasia Básica y Juegos.**

Segundo período: **Unidad 1 y 2 Gimnasia Básica y Juegos.**

Tercer período: **Unidad 1 y 2 Gimnasia Básica y Juegos.**

Cuarto período: **Unidad 2 y 3 Juegos y Actividades Rítmicas.**

Objetivos y contenidos **Unidad 1: Gimnasia Básica.**

Orientaciones metodológicas Unidad: Gimnasia Básica.

Sugerencias metodológicas de diferentes ejercicios.

Objetivos y contenidos **Unidad 2: Juegos**

Orientaciones metodológicas Unidad: Juegos.

Sugerencias metodológicas de Juegos.

Objetivos y contenidos **Unidad 3: Actividades Rítmicas**

Orientaciones metodológicas Unidad Actividades Rítmicas.

Sugerencias metodológicas de Actividades Rítmicas.

Evaluación.

Programa de Segundo Grado

Caracterización del niño de segundo grado.

Caracterización de la asignatura en el grado.

Objetivos de la asignatura en el grado.

Plan temático. (Frecuencia 3 h/c semanal)

Primer período: **Unidad 1 y 2 Gimnasia Básica y Juegos.**

Segundo período: **Unidad 1 y 2 Gimnasia Básica y Juegos.**

Tercer período: **Unidad 1 y 2 Gimnasia Básica y Juegos.**

Cuarto período: **Unidad 2 y 3 Juegos y Actividades Rítmicas.**

Objetivos y contenidos Unidad 1: **Gimnasia Básica.**

Orientaciones metodológicas Unidad: **Gimnasia Básica.**

Sugerencias metodológicas de diferentes ejercicios.

Objetivos y contenidos Unidad 2: **Juegos.**

Orientaciones metodológicas Unidad: Juegos.

Sugerencias metodológicas de Juegos.

Objetivos y contenidos Unidad 3: **Actividades Rítmicas**

Orientaciones metodológicas Unidad: Actividades Rítmicas.

Sugerencias metodológicas de Actividades Rítmicas

Evaluación.

Programa de Tercer Grado.

Caracterización del niño de tercer grado.
Caracterización de la asignatura en el grado.
Objetivos de la asignatura en el grado.
Plan temático. (Frecuencia 3 h/c semanal)

Primer período: **Unidad 1 y 2 Juegos y Actividades Rítmicas.**

Segundo período: **Unidad 1 y 3 Juegos y Gimnasia Básica.**

Tercer período: **Unidad 1 y 3 Juegos y Gimnasia Básica.**

Cuarto período: **Unidad 3 y 4 Gimnasia Básica y Atletismo.**

Objetivos y contenidos **Unidad 1: Juegos.**
Orientaciones metodológicas Unidad Juegos.
Sugerencias metodológicas de diferentes Juegos.

Objetivos y contenidos: **Unidad 2: Actividades Rítmicas.**
Orientaciones metodológicas Unidad Actividades Rítmicas.
Sugerencias metodológicas de Actividades Rítmicas.

Objetivos y contenidos **Unidad 3: Gimnasia Básica.**
Orientaciones metodológicas Unidad Gimnasia Básica.
Sugerencias metodológicas de Ejercicios.

Objetivos y contenidos **Unidad 4: Atletismo.**
Orientaciones metodológicas Unidad Atletismo.
Sugerencias metodológicas de ejercicios..

Evaluación.

Programa Cuarto Grado.

Caracterización del niño de cuarto grado.
Caracterización de la asignatura en el grado.
Objetivos de la asignatura en el grado.
Plan temático.(Frecuencia 3 h/c semanal)

Primer período: **Unidad 1 y 2 Gimnasia Básica y Actividades Rítmica.**

Segundo período: **Unidad 1 y 3 Gimnasia Básica Juegos Predeportivos.**

Tercer período: **Unidad 1 y 3 Gimnasia Básica y Juegos predeportivos.**

Cuarto período: **Unidad 1 y 4 Gimnasia Básica y Atletismo.**

Objetivos y contenidos: **Unidad 1: Gimnasia Básica**

Orientaciones metodológicas Unidad Gimnasia Básica

Sugerencias metodológicas de ejercicios de Gimnasia Básica.

Objetivos y contenidos: **Unidad 2: Actividades Rítmicas.**

Orientaciones metodológicas Unidad Actividades Rítmicas.

Sugerencias metodológicas de Actividades Rítmicas.

Objetivos y contenidos **Unidad 3: Juegos predeportivos**

Orientaciones metodológicas Unidad Juego predeportivos

Sugerencias metodológicas de Juegos predeportivos.

Objetivos y contenidos **Unidad 4: Atletismo.**

Orientaciones metodológicas Unidad Atletismo.

Sugerencias metodológicas de diferentes ejercicios.

Evaluación.

Continuaremos analizando el programa (nueva versión vigente 2001), el cual, dirige sus objetivos generales principalmente al desarrollo de las habilidades motrices, capacidades físicas fundamentales, trabajar con el sentido del ritmo y la formación y desarrollo de las cualidades de la personalidad, tales como; el trabajo colectivo y el respeto a las reglas establecidas. Así mismo se buscará la adquisición de hábitos higiénicos y de nociones de la importancia de preservar la salud. Después cada unidad tiene sus objetivos específicos, que realmente no lo son y aunque se aclara que los objetivos tienen un enfoque general de forma tal que **el profesor pueda hacer ajustes** lo cual conocemos que no es posible. Una de las precisiones que hace este estudio dice:

“El profesor podrá hacer adecuaciones al programa solo cuando no cuente con las condiciones mínimas necesarias para impartir algún contenido(dificultades materiales y de áreas de trabajo).En este caso se podrá adaptar el contenido a las condiciones reales de trabajo tratando siempre de cumplir con los objetivos de las unidades, elaborando los medios de enseñanza necesarios”.

En los restantes grados, los objetivos propuestos tienen efectivamente un carácter general, que a nuestro juicio no expresan claramente el propósito que se desea alcanzar al finalizar el grado y de igual forma al finalizar el ciclo, y alguno de ellos no se redactan en forma de objetivo, (resaltados en la tabla1), dejar bien claro el propósito o el qué. Hasta hoy día sabemos que son los

objetivos el componente rector de un programa, por tanto, debían reflejar las metas a las que se desea arribar al final de la etapa. El nivel de similitud que ellos expresan en cada grado nos induce a pensar que el desarrollo de las habilidades y capacidades físicas no está dosificado adecuadamente según el desarrollo que va alcanzando el niño en cada etapa del ciclo, lo que se ve reflejado en los contenidos que igualmente (Expresión Corporal), no tienen una adecuada dosificación.

Grados	Objetivos generales
Primero	<p>Trabajar para desarrollar las habilidades motrices básicas y las capacidades físicas en correspondencia con las exigencias del grado.</p> <p>Correr 2 o 3 minutos de forma continua y realizar carrera de rapidez hasta 30 metros.</p> <p>Fortalecer el organismo y elevar su capacidad de trabajo de modo que pueda vencer las normativas de eficiencia física en correspondencia con la edad y el sexo.</p> <p>Trabajar con sentido del ritmo durante las diferentes actividades.</p> <p>Formar hábitos higiénicos mediante el trabajo por la postura correcta, los ejercicios respiratorios y el disfrute de las actividades físicas.</p> <p>Desarrollar cualidades personales para el trabajo colectivo y respetar las reglas establecidas.</p>
Segundo	<p>Elevar el nivel de desarrollo de la capacidad de rendimiento físico con el trabajo armónico de las habilidades motrices básicas y las capacidades físicas coordinativas, condicionales y de flexibilidad.</p> <p>Correr 2 o 3 minutos de forma continua y realizar carrera de rapidez hasta 30 metros.</p> <p>Elevar el nivel de eficiencia física en correspondencia con la edad y el sexo.</p> <p>Formar hábitos higiénicos mediante el trabajo por la postura correcta, los ejercicios respiratorios y la práctica de las actividades físicas.</p> <p>Desarrollar cualidades personales para el trabajo colectivo y respetar las reglas establecidas.</p> <p>Trabajar con sentido del ritmo durante las diferentes actividades.</p> <p>Desarrollar actitudes adecuadas durante la ejecución de las actividades físicas (cumplimiento de las reglas, valor, perseverancia, compañerismo y otras)</p>

Tercero	<p>Lograr un mayor desarrollo de las habilidades motrices básicas en estrecha relación con las capacidad físicas condicionales coordinativas y de flexibilidad haciendo énfasis en la coordinación de los movimientos, los ejercicios respiratorios y la postura adecuada al realizar las diferentes actividades.</p> <p>Aplicar los diferentes ritmos y combinarlos entre sí durante la ejecución de las actividades físicas.</p> <p>Correr de forma continua de 4 a 6 minutos una distancia corta en el menor tiempo posible.</p> <p>Fortalecer el organismo elevando su capacidad de trabajo con el objetivo de alcanzar mejores resultados en las pruebas de eficiencia física.</p> <p>Desarrollar hábitos educativos a través de la realización de las actividades con entusiasmo, alegría, perseverancia, disciplina y cumplimiento de las reglas. y otros de carácter educativo.</p>
Cuarto	<p>Incrementar el nivel de desarrollo de las capacidad físicas y habilidades motrices e iniciar el aprendizaje de las habilidades motrices deportivas.</p> <p>Realizar la carrera de forma continua 7 minutos y correr distancia corta en el menor tiempo posible</p> <p>Participar en las actividades de forma colectiva, prestar ayuda a sus compañeros, demostrar iniciativa, valentía perseverancia, disciplina y honestidad y otros de carácter educativo.</p>

Tabla 2 Objetivos generales del programa de Educación Física para cada uno de los grados del I Ciclo.

Esta tabla que a continuación desglosamos puede ilustrar más claramente el análisis sobre la dosificación de los contenidos en cada uno de los grados del ciclo por períodos ⁽³⁰⁾

	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
A. Rítmicas				X				X	X	X			X			
Atletismo												X				X
G. Básica	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Juegos. predeportivos														X	X	
Juegos menores	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
Total /horas	26	26	27	23	26	26	27	23	26	26	27	23	26	26	27	23
Unidad	Primer grado Períodos				Segundo grado Períodos				Tercer grado Períodos				Cuarto grado Períodos			

Tabla 3. Distribución de las unidades básicas del I Ciclo de la enseñanza primaria por grados y períodos.

30 Período: Marco de intervención educativa.

Vale recordar en este momento que en el estudio ramal realizado por el I.C.C.P. en 1980 (II Perfeccionamiento de los planes y programas) a partir de las experiencias de los Maestros y profesores de Educación Física. De los resultados obtenido se definen entre otras conclusiones la siguiente:

“La subunidad de expresión corporal presenta dificultades de impartición y de asimilación por los alumnos”.

No obstante a esta conclusión, se mantuvo como subunidad dentro de la Gimnasia rítmica hasta la actualidad el intento por enseñarla. El desconocimiento profesional que existe sobre Expresión Corporal específicamente como medio de la Educación Física, es a nuestro juicio la razón por lo que no se declaran objetivos y lógicamente tampoco la unidad didáctica.

Si deseamos que haya un aprendizaje significativo por parte de los niños se deben proponer nuevos contenidos, didácticamente organizados y con una orientación metodológica concreta y precisa para cada grado, es decir debe tenerse en cuenta el nivel sistémico de los contenidos organizados en unidades, núcleo base del sistema de clases. Por supuesto deben estar respaldados estos contenidos por objetivos que expresen claramente las intenciones educativas que se desean lograr en los niños y niñas en cada una de las etapas de su escolaridad.

A partir de estas consideraciones generales de los programas del Educación Física, centraremos el próximo análisis en la estructuración vigente de la Expresión Corporal dentro del I Ciclo para la enseñanza primaria, con la intención de demostrar sus debilidades y la posibilidad de hacer una nueva propuesta de estructuración de los contenidos en esta área dentro de la Educación Física.

2.5.3 La Expresión Corporal en el programa vigente de Educación Física para el I Ciclo del nivel primario

Iniciaremos nuestro análisis con los objetivos específicos que declara el currículum para la Unidad de Actividades Rítmicas. Estos objetivos tienen un cumplimiento a largo plazo. También mostramos un desglose de los contenidos por períodos y grados que el programa declara, donde se puede apreciar que estas actividades propuestas tienen un bajo nivel de complejidad y una inadecuada derivación gradual entre los diferentes grados del ciclo, lo

cual no favorece el desarrollo de la expresión corporal en esta etapa de la enseñanza primaria.

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
1. Desarrollar habilidades de responder a movimientos corporales coordinados a estímulos musicales o rítmicos.	1. Iden a primer grado	1. Continuar ejercitando los movimientos y combinaciones de forma ma
2. Fortalecer la adopción correcta de la postura y la actuación espontánea y creadora mediante diversas actividades.	2. Iden a primer grado	2. Responder e identificar l musical o rítmico.
3. Identificar los diferentes ritmos en los movimientos y orientarse el espacio.	3. Iden a primer grado	3. Consolidar los pasos apre aprendizaje del Paso Camb
4. Trabajar con disciplina y entusiasmo.	4. Iden a primer grado	4. Continuar desarrollando mediante la Expresión Cor
	5. Ejecutar combinaciones de mayos complejidad	

Tabla 4. Objetivos generales de la Unidad Actividades Rítmicas por cada grado del Ciclo.

En el anterior organigrama se resumen los objetivos de la Unidad Actividades Rítmicas por cada uno de los grados del Ciclo, enmarcados en nuestro proyecto curricular de Educación Física para el nivel primario. Como se puede apreciar, algunos de estos objetivos se han resaltado intencionalmente, los cuales son a nuestro juicio los que tributan más directamente a las actividades de Expresión Corporal que declara el programa vigente del I Ciclo. Algunas incoherencias ya analizadas, se ponen de evidencia también en estos objetivos específicos.

La falta de dosificación lógica de los objetivos de la unidad Actividades Rítmicas en cada grado del ciclo, no expresan claramente las capacidades y /o habilidades que el alumno habrá de adquirir con estos contenidos al finalizar cada uno de los marcos de intervención docente (períodos). Tomamos este ejemplo por ser donde de una manera muy elemental se proponen objetivos encaminados al desarrollo de unas actividades de Expresión Corporal, también muy irrelevantes o intrascendentes para lograr un verdadero efecto en el desarrollo biopsico-social de niños y niñas.

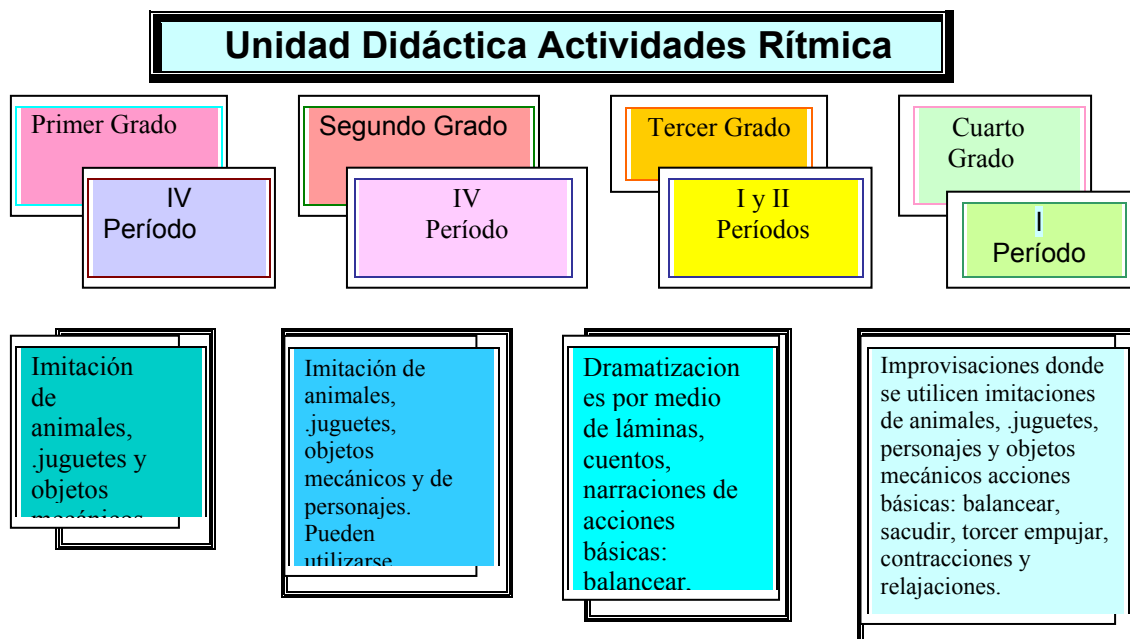


Tabla 6: Contenidos de Expresión Corporal en el programa del I Ciclo

En la anterior tabla se puede apreciar por grados y períodos del curso, los contenidos de la subunidad de Expresión Corporal que son motivo de clase, recordando que ellos forman parte la Unidad Actividades Rítmicas. Existe una gran similitud entre los contenidos de un grado y otro, los cuales, a la hora de

desarrollarlos no serán significativos para el niño. Al no incorporarse a su aprendizaje, nuevos elementos a partir de los que ya posee el educando, el proceso de enseñanza aprendizaje en este nivel se estancará y no logrará desarrollo cognoscitivo –afectivo y corporal deseado en los niños y niñas.

Se puede asegurar que no existe una estructuración de contenidos de Expresión Corporal en el programa vigente de Educación Física para el I Ciclo, lo cual no permite su adecuado desarrollo en el ámbito educativo. Siguiendo la idea de considerar la Expresión Corporal como un medio más de la Educación Física pretendemos demostrar a partir de una selección lógica que sus contenidos pueden ser estructurados dentro de la misma.

Siguiendo a Coll (1992)³¹, cito:

“...La enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos no es pues, en esta perspectiva un fin en sí mismo, sino un medio imprescindible para desarrollar las capacidades de los alumnos”.

Dicho a nuestro modo; se refiere lógicamente a que la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos son el medio que usa el currículum para lograr los objetivos que se propone, ya sean generales o específicos de una unidad, del tema, de la clase, etc.

Una derivación gradual de los objetivos, el tratamiento del contenido como un sistema lógico, encaminado a desarrollar determinadas habilidades del conocimiento, el enfoque didáctico globalizado y la correspondiente relación que debe existir entre ellos, son las principales elementos a tenerse en cuenta para proyectar las Unidades Didácticas en el programa del I Ciclo, para el tratamiento y desarrollo de la Expresión Corporal.

Conociendo nuestras debilidades generales del currículum respecto a la Expresión Corporal deseo profundizar en los elementos estructuradores que han llevado a distintos autores a realizar sus propuestas, con el objetivo de proponer una que se ajuste a nuestras especificidades desde un marco teórico científicamente fundamentado.

Como solución, deben proponerse nuevos objetivos generales y específicos para la Expresión Corporal en cada grado del ciclo, teniendo en cuenta los mismos criterios para secuenciar los contenidos. Nos parece oportuno en este momento recordar cuestiones muy puntuales a la hora de

31 Coll, C. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, de Serveis Pedagógica.

seleccionar contenidos, sobre todo en el primer nivel de concreción, César Coll (1992:13) deduce que los contenidos curriculares son una selección de formas y saberes culturales en un sentido próximo al de la antropología cultural: conceptos, explicaciones, creencias, sentimientos, etc. También asegura que no todos los saberes o formas culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, únicamente aquellos que se consideran esenciales para el desarrollo y socialización del individuo y solo deberían ser incluidos como contenidos de enseñanza y aprendizaje aquellas formas culturales o saberes cuya correcta y plena asimilación requiere de una ayuda específica (pedagógica); la que proporciona la escuela como institución social. Y yo agregaría que debía tenerse en cuenta la antropología cultural hasta el nivel local y no imponer e indicar los contenidos desde un nivel ministerial.

Intentamos respaldar de manera teórica nuestro criterio sobre el actual programa de Educación Física para el I Ciclo, donde las incoherencias didácticas-metodológicas entre objetivos y contenidos deben ser resueltas en la medida de las posibilidades, específicamente en lo referente a la Expresión Corporal, un amplio campo de trabajo con el cuerpo, de conocimiento, comunicación y creación corporal, que ha estado ausente de los planes de estudio y programas vigentes, los cuales pueden y deben tenerse en cuenta como parte del perfeccionamiento y desarrollo de estos. Afianzando todo lo anteriormente analizado, cito a Rivera (2000)³²:

"la clase de Educación Física debe ser realizada no como un acto aislado, sino que debe dar respuesta a planteamientos más ambiciosos plasmados en las Unidades Didácticas nacidas de una programación de ciclo, que a su vez ha sido inspirada en las líneas maestras que para el área hemos establecido en el proyecto curricular de centro en consecuencia con el resto de las áreas"

La experiencia en el trabajo docente en la escuela y en la formación del profesional de la cultura física permitió la realización de algunos pequeños experimentos considerados como trabajos de curso de algunos estudiantes. Estas experiencias se desarrollaron en la escuela primaria José Mateo Fonseca de la Comunidad Pastorita, sobre la práctica de algunos contenidos de Expresión Corporal con niños de 1ro y 2do grado (1988 y 2002). Durante la diplomacia se dedicaron tres meses a la intervención didáctica, la cual marcó significativos resultados con estos contenidos dirigidos al conocimiento del cuerpo y al desarrollo cognitivo del niño. Ambos experimentos se realizaron a través de Juegos los cuales tenían como objetivo el conocimiento del cuerpo y trabajar diferentes formas de comunicación corporal. Para aplicar el estudio se

32 Rivera, E. (2000)

tuvo en cuenta los conocimientos que poseía el niño y la adecuada vinculación inter- materia, con aquellos contenidos que apoyaban nuestro propósito. Fue necesario un profundo análisis del programa general de estos grados intervenidos para conocer las especificidades que mostraba el proceso de enseñanza/ aprendizaje en estas etapas del ciclo.

Basándonos en los contenidos de cada área del desarrollo, que incluye el currículum de primer grado, establecimos las posibles relación de contenidos entre estas áreas y nuestra propuesta. Con la intención de clarificar lo que estamos explicando citaremos solo algunos ejemplos.

Áreas del Desarrollo

1. Desarrollo del lenguaje.

Apoyándonos en la expresión oral se pueden dramatizar escenas a través de los juegos de presentación-comunicación utilizando las vivencias personales que a partir del lenguaje verbal, paulatinamente llegarán al no verbal. p.e., al utilizar el análisis fónico de determinados sonidos o palabras, como pueden ser sus nombre propios, los cuales pueden expresarse sin sonido (representación corporal) o escribiendo en el espacio también las diferentes formas de saludo corporal partiendo siempre de la expresión oral.

2. Desarrollo Sensorial.

Percepción de:

Forma

Reconocimiento corporal de las formas geométricas planas (círculos, cuadrados, triángulos, rectángulos y óvalos), en objetos de la realidad y su representación.

Creación corporal de objetos utilizando las formas geométricas y a través de juegos de forma.

Color

Utilización del conocimiento de los colores primarios para aplicar juegos senso-perceptuales.

Tamaño

Representación corporal de objetos atendiendo al tamaño.

Comparación para clasificar y seriar, apreciar longitudes(más-menos, largo, corto y bajo).

Relaciones espaciales.

Expresión de posiciones (arriba-abajo, izquierda-derecha, dentro-fuera, cerca- lejos). Identificación de direcciones en el espacio. (hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha, hacia la izquierda).

Desarrollo de habilidades para el trabajo en Matemática. Formación de conjuntos. Representaciones, dramatizaciones de objetos o animales para formar conjuntos teniendo en cuenta: Forma, tamaño, color, naturaleza.

Desarrollo del control muscular.

Expresión corporal de trazados de líneas continuas, rectas, onduladas, etc.

Identificar rectas y curvas entre límites con estrechamiento gradual.

Todos los juegos utilizados se correspondían con los objetivos que deseamos lograr, también se incluyeron algunas actividades de dramatización, imitación en correspondencia siempre con los conocimientos que ya estaban consolidados en el niño y aprendidos por ellos en el área de “**El Mundo en que Vivimos**”, lo cual, nos daba la posibilidad de aplicar una gran variedad de juegos.

Otro aspecto importante para lograr la aplicación del experimento fue la preparación de los profesores que aplicaban el ensayo. Recibieron un curso de (formación continua) donde se instruyen en cómo desarrollar la Expresión Corporal de los niños del primer ciclo. Estos conocimientos teóricos y prácticos, que incluía el aprendizaje de algunas técnicas de la Expresión Corporal y la metodología de enseñanza, además de una gran variedad de juegos rítmicos, dramatizados, mímicos, etc. Esta preparación técnico-metodológica resultó novedosa y de gran aceptación por parte de los participantes, si tenemos en cuenta que en formación inicial no se incluyeron, por tanto era desconocidas para ellos.

Por otra parte, al analizar el programa de primer grado, encontramos que se tienen en cuenta gran cantidad de criterios pedagógicos: Dice que la Educación Física brinda múltiples momentos para atender las necesidades de los niños. (movimiento, postura, etc.). Respecto a la actividad cognoscitiva, afirma que el maestro ha de dejar claro qué se espera de ellos, poseer las condiciones y elementos para realizar la tarea. De esta manera los alumnos podrán participar en el control del resultado de su propia actuación, detectar sus errores y tratar de enmendarlos.

Valoramos que el currículum en cierta forma deja claro lo que espera del alumno. Se detalla que aún bajo la misma atención pedagógica el ritmo de aprendizaje es diferente en cada niño, por ello se habla de la atención a la diversidad; pero esto se contradice en la orientación metodológica de algunas actividades donde se establecen en los objetivos normativas a cumplir por todos y por igual. Si se valorara dar la posibilidad a los niños de probar diferentes maneras de hacer, detectar sus errores y escoger su individualidad y su propio resultado. De esta manera se estaría favoreciendo la creatividad e independencia del niño.

En esta etapa de la vida del niño (primer grado), ocurre la transición de un nivel de enseñanza a otro, lo cual constituye por sí solo, un cambio básico en su educación, este niño aún está desarrollando sus capacidades coordinativas y en otros casos perfeccionando sus habilidades motrices básicas, para lo cual, necesita un mejor conocimiento de su cuerpo y donde las actividades lúdicas sigue siendo para ellos, una actividad de vital importancia dentro y fuera de la escuela.

Después de las experiencias registradas como antecedente a este trabajo y el análisis del programa vigente de Educación Física para el I Ciclo de la enseñanza primaria, consideramos oportuno hacer una propuesta didáctica de Expresión Corporal, que enmarcada en nuestro contexto responda a las necesidades psicomotrices y sociales y que además aplicada a partir del primer grado puede aliviar el cambio brusco de una enseñanza a otra, teniendo en cuenta además, que la misma favorezca la lógica del desarrollo motor del niño en estas edades (5 años preescolar-6 años escolar pequeño) a través de contenidos seleccionados cuidadosamente. *El preescolar se convierte en escolar* en una edad rica en posibilidades de desarrollo, las cuales, se pueden explorar a partir de un adecuado diseño curricular y hacer que el aprendizaje se favorezca con ellas.

Hemos analizado también las etapas, por las que transcurre el aprendizaje del niño de primer grado y que declara el currículum. A continuación hacemos referencia a ellas:

Aprestamiento. Propicia el tránsito de la etapa preescolar a la escolar y cumple tres funciones fundamentales: *educativa, instructiva y diagnóstica*, posee objetivos y contenidos propios, los cuales, se pueden vincular con nuestra propuesta y así se considerarán.

Adquisición. Se apoya en el diagnóstico de la etapa anterior para dosificar los contenidos y el tratamiento individualizado que satisfaga las necesidades de cada uno de ellos.

Ejercitación. Se basa en la ejercitación de las habilidades y capacidades logradas, o se continúa el desarrollo de estas en aquellos casos más atrasados en el aprendizaje. Al final de la etapa se evalúa el logro de los objetivos propuestos para cada área e integralmente en el grado.

La contradicción está en que desde la Educación Física no se observa una adecuada orientación en el programa para intervenir adecuadamente en cada una de estas etapas que plantea el currículum del I ciclo. A nuestro criterio el programa de Educación Física no tuvo en cuenta esta especificidad del grado y por tanto el perfeccionamiento no se proyectó en correspondencia con sus particularidades.

En nuestro análisis hemos valorado la posibilidad de intervenir en la primera etapa con una enseñanza globalizada a partir de los resultados del diagnóstico, relacionando los conocimientos que ya posee el niño con otros nuevos que se deseen introducir, que pueden ser vinculados con la vida cotidiana, el medio en fin aprovechar toda la experiencia acumulada del niño. Buscar el punto de partida en la vinculación intermateria, evocamos el término globalización de la enseñanza, recordando el planteamiento de Piaget, cuando fundamenta que la estructura psicológica del aprendizaje no se realiza por suma o acumulación de nuevos elementos a las estructuras motrices o cognitivas del alumno, sino que es necesario que los nuevos aprendizajes se relacionen de forma significativa con aquellos que el alumnos ya sabe, donde la determinación previa del punto de partida y el establecimiento de pautas de llegada, son propósitos que deben dejarse bien definidos (objetivos), sabiendo que en esta etapa los alumnos no manifiestan una actitud física diferenciada, sino que su capacidad motriz está globalizada en cada una de sus acciones,

este es el punto más importante para fundamentar las bases en la organización de todo proceso.

Otro elemento importante que se tuvo en cuenta, fue el nivel de globalización de cada área por lo que es imprescindible conocer las estructuras internas de cada una de ellas y el conjunto de factores que la integran , así como las capacidades comunes que se pueden desarrollar, puesto que la educación del cuerpo y el movimiento no se reduce exclusivamente a aspectos perceptivos y motrices, sino que implica a otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo.

Como se puede apreciar en cada una de las áreas del desarrollo que se trabaja dentro del primer grado, existen contenidos que sirven de base al proceso de enseñanza aprendizaje de Expresión Corporal, es decir, el currículo permite que el profesor se apoye en los conocimientos que ya posee el niño para aplicar otros nuevos, o para favorecer la creatividad del educando, usando su cuerpo y sus experiencias cognitivas se sentirá más seguro y la práctica de estas actividades le resultarán muy amenas si en ellas está presente entre otros el método lúdico.

A nuestra consideración esta interdisciplinariedad (en el grado) e intradisciplinariedad (en la asignatura), da movimiento al proceso y lo hace más significativo, además de que el niño, moviliza todo su conocimiento y lo pone en función de una tarea motriz nueva. Para los niños esta forma de trabajo significa diversión ,alegría, favoreciendo su desarrollo integral (biopsicosocial). Al movilizar diferentes sentimientos, estados de ánimos positivos, estas actividades corporales tendrán un significado positivo en su aptitud y actitudes, apropiándose y reforzando también, su embrionario o incipiente sistema de valores morales.

En correspondencia , M.E.C. (1989)³³ considera:

“El área de Educación Física, como las demás áreas curriculares, no deben tener un tratamiento aislado, sino que debe existir una coherencia entre ellas atendiendo a las características psicopedagógica de los niños”.

En tal sentido citamos a Montávez (2003)³⁴, asegurando que:

33 Ministerio de Educación y Ciencia de España (1989). Documento de Debate para la reforma de las Enseñanzas Medias en el área de Educación Física.

34 Montavez, M. Y otros. (2003) *Expresión Corporal : Propuestas para la acción*. Instituto Andaluz de la Juventud | Junta de Andalucía.

“La Expresión Corporal aporta a la Educación Física: una filosofía vitalista; una perspectiva saludable e integral, una interdisciplinariedad “innata”, un toque artístico al movimiento y una profundización en cuanto a los valores humanos”.

” La Expresión Corporal desde la Educación Física, es una oferta inmejorable para educar a la persona y a la sociedad, preparándolo no solo para la adaptación cultural; sino para el desarrollo de esta”. Montávez (2003:159).

Son innumerables los estudios realizados que manifiestan intenciones bien definidas sobre la interdisciplinariedad en la Educación Física y muy específicamente en la Expresión Corporal como unidad didáctica de esta; entre ellos citamos a autoras como Girela; Torres; Cuellar (1999). Estas profesoras hacen referencia a las intenciones curriculares, aceptando que se expresan intenciones globalizadoras e integradoras en los currículum de Educación Física, sin embargo, la dificultad radica en no concretarse tales intenciones. Aseguran que trabajos realizados muestran aportaciones o modos de hacer, con los diferentes bloques temáticos y explicitan con ejemplos concretos, las aportaciones que desde los contenidos específicos de Educación Física, se pueden relacionar los diferentes objetivos generales de las distintas áreas de conocimiento declarados en el currículum.

A partir de estos fundamentos, consideramos oportuno incorporar a este trabajo las posibles relación interdisciplinarias que podemos establecer en cada uno de los grados del ciclo, pues nuestro programa tampoco concreta tales intenciones. En correspondencia ejemplificamos en el primer grado el modo de hacer, a partir de un análisis de los contenidos transversales de los que se apropia el docente a través de cada una de las áreas del desarrollo, muchos de estos contenidos pueden reforzarse y/o utilizarse en nuestra propuesta didáctica de Expresión Corporal para lograr con más calidad los objetivos propuestos en el grado. Aclarar que solo es un intento que puede abrir las puertas a promover el análisis colectivo de nuestros profesores que a partir de sus experiencias pueden enriquecer, entrelazar y reforzar el proceso haciendo un uso adecuado de los conocimientos transversales que recibe el alumno durante su escolarización.

2.6 Justificación de la propuesta didáctica de Expresión Corporal para su introducción en el currículum cubano de Educación Física.

Iniciemos esta justificación definiendo, los campos de acción desde los cuáles la Expresión Corporal se desarrolla. Ellos se relacionan con :

El arte.

La Psicoterapia.

La Educación.

Nos centramos en la educación como campo que desde su función educativa, permite la formación de los que lo practican, aunque para todos ellos la diferencia solo radica en la finalidad y no en los métodos y actividades que utiliza, que en esencia siempre son los mismos.

Desde la educación, según Motos, citado por Motávez (2003:143), su acción educativa es la de ayudar al sujeto a adquirir confianza en sí mismo, haciendo que el sujeto sea consciente de su capacidad de comunicación. Valoremos las razones que justifican, que desde la didáctica de la Educación Física la Expresión Corporal debe estar presente tanto en los programas de la enseñanza escolar como en el plan de estudio para la formación del profesional.

Etimológicamente según Motos, “*expresión*” se deriva de la palabra *experimere*, que significa hacer salir presionando. El sentido originario de expresión es el de *movimiento del interior hacia el exterior, presión hacia fuera*. Y explica como en el ámbito del desarrollo personal puede ser utilizado con diferentes sentidos: como eco, como liberación, como enriquecimiento del yo, como comunicación y como creatividad.

Según plantea Motos, referenciado por Montávez (2003), la “*expresión*” surge de la dialéctica equilibrada, entre creatividad y técnica, entre espontaneidad y regla establecida, cito

“*A la espontaneidad le sigue la técnica fundamentada en el dominio de los códigos que dan una formación y una estructura durable a las inspiraciones*”... Sin espontaneidad el producto es frío y sin vida; su técnica resulta confusa. El dominio de los códigos ha de permitir traducir las ideas o los sentimientos con un máximo de eficacia y sinceridad”. Montávez (2003:143).

Que la Expresión Corporal, vista como un medio de la Educación Física, también puede dirigirse a la formación de los valores humanos. Para ello se necesita una política educativa bien estructurada la cual se cumple en la medida en que los encargados de llevarla a cabo estén preparados para hacerlo. Otra justificación que desde la ética, fundamenta el aporte de la

expresión a la Educación Física a partir de una filosofía vital expresada corporalmente. En tal sentido cito:

"Cuándo, qué y cómo comunicarnos en una expresión de valores; por ello es tan importante trabajar estos temas con los futuros educadores"... "Los valores como principios morales, éticos, vitales, etc... que condicionan el comportamiento humano son desde siempre objetivos de la educación" Montávez (2003:157).

Por otra parte, asegura , siguiendo las pensamientos de Motos que la práctica de la expresión actúa también como soporte de la alfabetización estética. Desde su visión, justifica porqué la Expresión Corporal debe estar integrada al currículum:

"La práctica de la expresión ha de estar integrada en todas las áreas curriculares, ya que es necesario trabajar todas las dimensiones de la persona (emocional, relacional, corporal) y no solo las cognitivas. La expresión ha de constituir la base de los métodos activos y el espacio donde el saber ser predomina sobre el saber y el saber hacer ".Montávez (2003:145).

Torres (2000:314), por su parte plantea:

"Los ejes fundamentales sobre los que se articula esa enseñanza son el cuerpo y el movimiento. La vivencia del propio cuerpo nos hará conocer sus posibilidades lúdicas, expresivas, de comunicación y de relación..."

Una vez analizados estos fundamentos teóricos, asumiendo nuestro punto de vista el cual, expresamos con estas interrogantes: ¿La Expresión Corporal tiene o no, un espacio dentro del campo de la Educación Física?, ¿proporciona el desarrollo de una secuencia lógica de contenidos basados en disímiles movimientos corporales, que se rigen por una derivación de objetivos concretos y también la configuración metodológica de cada una de las actividades a desarrollar en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Aquí subyace la discusión conceptual entre algunos profesores, para quienes la Expresión Corporal es un apartado concreto de la Educación Física, (realmente así, aparece en los bloques de contenidos), mientras que para otros, es todo lo que se exprese con movimiento, luego puede ser un concepto mucho más global; por ejemplo: un jugador de fútbol se expresa de manera diferente que otro, es más o menos genial, más o menos rápido, más o menos conflictivo en sus comportamientos, por tanto, sus movimientos **¿son consecuencia de su Expresión Corporal o de la Educación Física.?**

En este sentido Castañer y Camerino (1991:11), consideran que es importante ubicar las prácticas corporales y específicamente la Educación Física como una de sus expresiones más sistematizadas, en el marco educativo de cualquier proyecto que intente desarrollar íntegramente a la persona, en todas sus potencialidades y capacidades.

Por otra parte, cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, debe conseguir la mejora de la comunicación, mediante la construcción de una imagen corporal positiva propia, que evite enfermedades tan de moda como la bulimia y la anorexia. La actuación social puede fortalecerse preparando al individuo para su adolescencia. Lo cual, mal tratada pueda tener consecuencias desastrosas, podemos evitarlo o aliviarlo desarrollando a través de la enseñanza la imaginación, creatividad y sensibilidad, así como afianzar comportamientos cívicos y éticos, indispensables para la convivencia y supervivencia, fortaleciendo también su autoestima y fomentando su socialización.

Esta educación individual hacia el conocimiento, Expresión y Comunicación Corporal se sugiere que debe iniciarse en edades bien tempranas donde aún no se han formado estereotipos cognitivos, afectivos y corporales profundos, lo cual, se refuerza con una ayuda específica (pedagógica) como la que puede ofrecer la escuela como institución social y figurando estructuradamente en el currículum de Educación Física como un sistema lógico de contenidos de enseñanza. Así, el conocimiento del propio cuerpo, la educación postural, las cualidades perceptivas, el equilibrio, la coordinación, las relaciones espacio-temporales, la responsabilidad, la expresión de emociones y sentimientos, la creatividad y la representación del mundo a través de juegos expresivos, nos ayudarán a conseguir el desarrollo integral del individuo, que es en realidad nuestro objetivo.

Viciano (1998)³⁵, refiriéndose al carácter “globalizador” ,a partir de un análisis de los reales decretos por los que se establece la enseñanza para la etapa primaria en España, asegura que las propuestas de carácter “globalizador” tiene una gran importancia:

“Para centrarnos en dicho carácter habría que partir de la globalización propia de cada área. Es imprescindible para ello conocer las estructuras,

35 Viciano Ramírez, J. (1998). Procedimiento de una investigación-acción colaborativa entre docentes de secundaria en servicio de educación física y la universidad de granada. *Revista Digital*. Año 3. Nº 12. Buenos Aires, Diciembre 1998.

que las conforman y saber exactamente el conjunto de factores que las integran y el grupo de capacidades que se pueden desarrollar”

Vicinana (1998), citando a Arteaga et. al. (1997)) refiere las capacidades a desarrollar desde la Educación Física para desarrollar una respuesta motora optima (36). Resaltando el conjunto de capacidades que desarrolla la Educación Física; capacidad cognitiva (procesamiento optimo), energética (agilidad) de movimiento (coordinación) y expresiva (creatividad y sociabilización), insiste en la importancia de la visión globalizada de esta y cito:

“Podemos con ellos dan una visión generalizada a todos los factores a desarrollar desde la Educación Física, y cómo todos ellos son necesarios a la hora de trabajar de forma global en esta área, incluyendo los relacionados con la Expresión Corporal, que cuenta con aislamiento además de un rechazo por parte de muchos profesionales de la Educación Física” Viciano (1998)

Estos fundamentos teóricos nos ayudan a proyectar un currículum que se ajuste con acierto a las características del educando, tomando como punto de partida el desarrollo de los procesos cognitivos y la función que ejercen los órganos de los sentidos en estos procesos internos para favorecer el progreso psicomotriz. Según Da Fonseca (1984:162) la elaboración sensorial va de la percepción a la conceptualización. Es decir, que producido el estímulo sensorial y percibido por el individuo, el S.N.C. inicia el procesamiento cognitivo, lo cual ya hemos fundamentado anteriormente.

Otra consideración importante es el desarrollo psicosocial, es que no todos los alumnos son idénticos y no todos poseen el mismo nivel de conocimientos y experiencias, tampoco serán iguales, los ritmos de aprendizaje. Puntualicemos resumidamente en algunas consideraciones que hace Piaget, por reflejarse en ellas elementos de suma importancia para proyectar nuestras intenciones educativas y que hemos venido fundamentando en el desarrollo de este trabajo:

- La globalización del aprendizaje entendida como una estructura psicológica.
-
- Construir los nuevos aprendizajes a partir de los que ya posee el alumno.

36 Viciano, J. (1998) refiriendo como respuesta motora a todas aquellas acciones que ejecuta el niño, realizadas de forma correcta en base a las capacidad cognitiva, energética de movimiento y expresiva.

-
- Adaptación de los métodos de enseñanza a las características individuales de los alumnos.
-
- Dominar la Interdisciplinariedad e intradisciplinariedad de los aprendizajes con el fin de establecer relaciones entre las diferentes área o asignaturas y sus contenidos.
-
- Atención a la diversidad de los alumnos.

También al referirnos las etapas del desarrollo biopsicosocial, la enseñanza preescolar, seguida del I Ciclo de la enseñanza primaria, constituye un período cargado de aprendizajes cognitivo en general. Sin lugar a dudas vinculado al cuerpo por ser una etapa crucial ante su acelerado crecimiento biológico, por tanto se podría interpretar que todo movimiento del cuerpo (motricidad) es consecuencia de un procesamiento cognitivo en el que participan diferentes niveles de aprendizajes e intervienen además procesos sensoriales, emocionales, volitivos etc., que reforzados adecuadamente a través de la enseñanza favorecería la formación integral de nuestros adolescentes y jóvenes.

En consideración a estos fundamentos teóricos y experiencias prácticas el área de Educación Física, debe utilizar métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje propios, que partan de las potencialidades motrices, cognitivas y socio afectivas del alumno donde se respeten sus diferencias, se atiende a la diversidad y se asegure el desarrollo de los niños en cada uno de los ámbitos (motor, intelectual, ético, afectivo y social).

Revisando otros contextos citamos en este sentido, la proyección de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (C.E.C.J.A.), la cual, considera la educación a través del cuerpo y el movimiento más allá de los aspectos perceptivos y motrices, e incluyendo otros como:

- carácter expresivo.
- comunicativo.
- afectivo.
- cognitivo.
- centra las funciones del movimiento en la Estética–Expresiva /comunicación – relación.

Otros ejemplos que nos corrobora la importancia de la Expresión Corporal dentro del sistema de Educación Física escolar son las proyecciones que en este sentido se han publicado en el *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación,(2003)* donde se presentaron comunicaciones relacionadas con la estructuración de los contenidos educativos de Expresión Corporal. Autores como Learreta Ramos.(2003: 272), en su artículo "Estructuración de los contenidos de Expresión Corporal en el ámbito de la Educación Física, a partir del análisis bibliográfico" y Gutiérrez.(2003:262), en su artículo "Análisis de las distintas propuestas de estructuración de los contenidos de Expresión Corporal", presentan sus ideas a partir de una revisión bibliográfica que aglutina las aportaciones más significativas de disímiles autores, los cuales, desde diferentes puntos de vista trabajan esta temática.

Resulta sumamente interesante puntualizar en este espacio los planteamientos que Begoña Learreta (2003:272), fundamenta en su artículo. Ella explica cómo a partir de núcleos de contenidos resultantes denominados en su conjunto "categorías emergentes" se pretende dar pautas al profesorado sobre **cuáles** son los contenidos a trabajar en este ámbito, a **qué** se refieren cada uno de ellos y **cómo** se relacionan entre sí. Esta autora define tres grupos de contenidos:

"A": Está orientado a la dotación del sujeto de herramientas con las que investigar, tomar conciencia, descubrir y vivenciar las posibilidades corporales. En estos casos se trabaja en un movimiento sin significado:

1. Conocimiento Corporal.
2. Relajación.
3. Ejercicios gimnásticos y de habilidad.
4. Danzas estructuradas.
5. Espacio.
6. Tiempo.
7. Coreografías.
8. Calidades del Movimiento.
9. Técnicas expresivas.

"B". Otro que incide en el trabajo expresivo y comunicativo propiamente dicho, apoyándose en las anteriores.

1. Complemento de la palabra.

2. Presentación y conocimiento.
3. Mundo interno.
4. Mundo externo.
5. Interacción Personal.
6. Verbalización

“C”. Aporta un tratamiento transversal a todas ellas: La Creatividad.

Se explica que cada grupo de categorías, manifiesta una relación de inclusión con respecto al siguiente, es decir, que el segundo grupo siempre se apoyará en contenidos del primero. La teoría fundamenta además que para interaccionar con otras personas se han debido descubrir las posibilidades de movilizar el cuerpo, de emitir sonidos, de utilizar el espacio, etc. Esta autora fundamenta que:

“...Esto mismo será necesario para representar situaciones , o incluso para manifestar nuestras sensaciones y sentimientos más íntimos” y continúa citando a Romero (1999a) podemos decir que las del primer grupo serían lo que constituiría la “forma” mientras que las segundas aportarían el “fondo”

Lo más importante a tener presente en torno a las “categorías emergentes” es que ellas se caracterizan por el sentido que justifica la unión de ciertos contenidos con rasgos comunes y la ubicación razonable de contenidos genéricos en cada una de ellas. Es decir, que son los rasgos de identidad de cada “categoría emergente” los que determinan que contenidos ubicar en su seno. También se justifica que muchas actividades pueden incidir en más de un contenido, en estos casos se yuxtaponen categorías, lo cual no se considera un problema.

Dando continuidad a este tema conozcamos los apuntes de Gutiérrez.(2003:262), quien hace una revisión sobre la estructuración de los contenidos de Expresión Corporal acaecidos en los últimos años y publicadas en diez obras distintas. A partir de esta revisión este autor sintetiza cuáles son los elementos estructurales que han llevado a los diferentes autores (Ortiz (2002); Schinca (2002); Gutiérrez y García (2002); Villada (2001); Quintana (1997); M.F.C (1992); Riveiro y Schinca (1992) y Stokoe y Harf (1984), a realizar sus propuestas concretas, las que agrupó en tres bloques y, finalmente sintetizó una que ayuda a establecer las líneas de conceptualización que hoy día existen, con respecto a los contenidos de Expresión Corporal.

Gutiérrez.(2003), opina que los elementos estructurales expuestos por los indagados autores son los siguientes:

- Distintos conceptos de Expresión Corporal.
- Funciones del movimiento.
- La estructura lógica de la materia, proceso de aprendizaje y proceso Creativo.

A partir de este análisis propone tres modelos síntesis donde expone su criterio sobre los puntos a favor y en contra de utilizarlos como guía para estructurar la Expresión Corporal en el ámbito educativo:

Primer modelo

Elemento estructurador: Distintos conceptos de Expresión Corporal.

Bloques de contenido:

- Lenguaje corporal.
- Actividad de representación
- Actividades Rítmicas y coreográficas.

Ventajas: Posee tres bloques bien diferenciados, de los que se derivan contenidos igualmente diferenciados.

Desventajas:

- Se puede incurrir en el peligroso terreno de copiar directamente de la corriente escénica, sin pasar por el filtro didáctico en sus contenidos y metodología.
- La etiquetación en bloques tan definidos puede derivar en dejar fuera contenidos que mezclen ambos conceptos de la E.C. y/o sirvan de base para posteriores aprendizajes, como por ejemplo las actividades de sensopercepción.

Segundo modelo

Elemento estructurador: Funciones del movimiento.

Bloques de contenido:

- Función estética y expresiva

- Función comunicativa y de relación.
- Función de conocimiento..

Ventajas: Se centra en la motricidad, por lo que se mantiene de forma constante y sin ambigüedades dentro del ámbito de la Educación Física.

Desventajas A la hora de agrupar los contenidos en torno a las funciones del movimiento, nos encontramos con la lógica ambigüedad de la clasificación, puesto que muchos de ellos comparten apartados, especialmente los dos primeros (Estética y expresión con comunicativa y de relación)

El tercer modelo, que coincide con las síntesis de propuestas realizadas por alguno de los autores antes mencionados como son: Gutiérrez y García (2002); Sierra (1997); Schinca (2002); Riveiro y Schinca (1992) y Stokoe y Harf, (1984), los cuales, se basan en la estructura lógica de la materia, el proceso de aprendizaje y el proceso creativo. Y a partir de las cuales plantea:

Bloques de Contenidos:

Toma de conciencia: *“...los contenidos que se desarrollan son aquellos que, mayoritariamente mediante la investigación proporcionan al sujeto conocimientos sobre sí mismo, el entorno y el otro, contenidos como la estructuración corporal o la sensopercepción”.*

Bases expresivas: *“...se agrupan los contenidos que tienen en común la utilización intencional y con fines expresivos de los conocimientos adquiridos en el primer bloque, en los que se profundiza en el componente expresivo de la vertiente cualitativa del movimiento”.*

Creación: *“...agrupará los contenidos que precisan de la utilización de la creatividad como capacidad aprendida, como los montajes o las danzas creativas”.*

Ventajas: El agrupamiento conlleva directamente una secuenciación en cuanto a los procesos de aprendizaje del alumno, incluyéndose en estos el proceso creativo.

Desventajas: Algunos de los contenidos pueden o deben incluirse en más de un bloque, pues dependerá no solo de la naturaleza del contenido, sino en gran medida del enfoque didáctico que se le dé en su implementación. Por ejemplo la Danza, deberá incluirse en los tres bloques.

El consenso efectuado por este autor, sobre los modelos para estructurar los contenidos de la Expresión Corporal dentro de la Educación Física, a nuestro juicio, se fortalece al proponer, una metodología, donde en primer lugar debemos **seleccionar los contenidos educativos que deben formar parte de la Expresión Corporal, así como los criterios de identificación y selección** y en segundo lugar **organizar estos contenidos seleccionados dentro de los tres bloques de contenido que se han determinado en las distintas propuesta de estructuración.**

Considerando sus ventajas y desventajas, razonamos la lógica de su posible aplicación en un currículum que ha adolecido de una tradición pedagógica y didáctica por ausencia de estos contenidos en el mismo. Nos identificamos con el tercer modelo síntesis, para lo cual, será necesario un ajuste de las unidades didácticas que en el actual programa cubano de Educación Física se declaran.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente fundamentado y, valorando la relación articulada que guarda con la elaboración por parte del profesor de diferentes tipos de Unidad Didáctica (U.D.), sería oportuno analizar, según la clasificación que hace el profesor José Sales, **qué tipo de U.D. pudiera cumplir con estas propuestas síntesis que hace David Gutiérrez?**. En tal sentido, Sales (2001:100), plantea que se pueden seleccionar Unidades Didácticas Variadas (U.D.V.s), sobre lo cual expresa lo siguiente:

“... se caracterizan porque las actividades que componen las sesiones, aunque sean diferentes, van encaminadas a desarrollar diversos contenidos, uno de cada bloque; convirtiéndose, de hecho, en una representación mínima y completa del currículum”.

Y siguiendo la clasificación de este autor, pudieran utilizarse también las Unidades Didácticas Monográficas (U.D.M.s.), como refuerzo o bibliografía de las U.D.V s., sobre lo cual explicita:

“... aún habría otra forma de utilizar este tipo de unidades didácticas. Sería la de servir de bibliografía para la elaboración de las unidades didácticas variadas, ya que estas últimas son como cinco monográficas combinadas transversalmente”.

Sin la intención de ser absoluto, pensamos que todos los criterios aportados por estos autores en el desarrollo de esta estructura analítica de contenidos han sido muy valiosos y también otros quizás menos valiosos, nos ha permitido encontrar el camino directo hacia la definición y tratamiento didáctico que a nuestro juicio, se ajusta al contexto cubano. En el capítulo VIII de este informe, se muestra la configuración de las propuestas general, dirigidas a la formación del profesional y otra dirigida a la enseñanza primaria a nivel de ciclo, las cuales, se apoyan en la relación intermateria³⁷ e intramateria³⁸. Se aprovecha el repertorio musical, literario, desarrollo sensorial, desarrollo del control muscular, etc., lo cual se particulariza en cada grado del ciclo y en cada uno de los contenidos a trabajar en las diferentes Unidad didáctica de Educación Física.

Para su elaboración hemos partido de un análisis profundo del currículum del I Ciclo, de manera que manejamos diferentes criterios para configurar una propuesta didácticamente fundamentada. La escasa tradición práctica de esta disciplina en el campo educativo fue un elemento de consideración permanente, así como la idiosincrasia y cultura que caracteriza a nuestros educandos.

Afianzando todo lo anteriormente analizado, cito a Rivera.(2000):

“... la clase de Educación Física debe ser realizada no como un acto aislado, sino que debe dar respuesta a planteamientos más ambiciosos plasmados en las Unidades Didácticas nacidas de una programación de ciclo, que a su vez ha sido inspirada en las líneas maestras que para el área hemos establecido en el proyecto curricular de centro en consecuencia con el resto de las áreas...”

No queremos finalizar el acápite sin manifestar que para lograr estas propuestas en el currículum, el profesor debe conocer desde el punto de vista didáctico la adecuada metodología a seguir en su proyección y aplicación, lo cual debe ser contenido de enseñanza en su formación profesional y/o continua, es por ello que fue también, motivo de un profundo análisis el plan de estudio vigente para la formación de nuestros profesores en esta disciplina en particular, lo cual fundamentamos en el próximo acápite. Estos aportes a la

37 La definimos como la relación que se establece entre el conjunto de conocimientos que el alumno recibe de las diferentes áreas de desarrollo en el grado (asignaturas), y que nos sirven de apoyo para desarrollar otros nuevos contenidos propios de la Expresión Corporal (Unidad didáctica).

38 La definimos como la relación que se establece entre los contenidos de las diferentes Unidades didácticas de la Educación Física en el grado y los contenidos de la Unidad didáctica Expresión Corporal.

didáctica de la Expresión Corporal, como parte de esta disciplina, clarifica la visión que hasta hoy día hemos tenido, respecto a la práctica de los contenidos expresivos en nuestro contexto y ayudará sin dudas al cambio que estamos demandando en el currículum actual.

2.7. La Formación del profesional de la Cultura Física y el Deporte dentro del Subsistema: Educación Superior.

Dentro del Subsistema de Educación Superior, se encuentran la formación del profesional de las diferentes ramas de la economía, la técnica y la cultura del país. Se inicia culminando el duodécimo grado por diferentes vías de ingreso y aproximadamente se preparan en cada una de las especialidades durante 5 años .

Particularmente profundizaremos en el modelo Formación del Profesional de la Cultura Física que se aplica en Cuba , así como todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales, garantizan una elevada calidad del proceso docente. Este diseño declara el propósito de una formación de perfil amplio, a partir de las diferentes esferas de actuación, entre las que se encuentra la Educación Física. A pesar de esta consideración y por la importancia que reviste para nuestro estudio la formación del profesional, será necesario hacer algunas críticas a este modelo a partir de las cuales fundamentamos nuestro aporte al mismo. Para resaltar la importancia de la formación del profesional cito a Gimeno (1982:77)³⁹ la formación del profesorado:

“ es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo a niveles cualitativos, con decisivas y claras proyecciones sobre la calidad de la enseñanza”.

Aunque nuestro objetivo no es revisar la historia de la formación del profesional de Educación Física en Cuba, si apuntamos que como la mayoría de los procesos educativos de este país, toman un vuelco significativo a partir del año 1959. Antes de esta fecha el desarrollo de la Educación Física (nombre con el que se denominaba hasta un tiempo después) en Cuba solo tenía un respaldo académico de una escuela de nivel medio que graduaba profesores en un período de 3 años de estudios. El ingreso a este tipo de cursos se hacía a partir de haber terminado satisfactoriamente el octavo grado

³⁹ Gimeno Sacristán, J. (1982) *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata

(⁴⁰) Otra alternativa utilizada en esos tiempos para ser profesores de Educación Física, lo constituían los cursos de verano que ofrecía La Universidad de La Habana para graduados en especialidades pedagógicas.

La creciente demanda de profesores de Educación Física exige buscar alternativas de soluciones inmediatas, por ello se organizó un curso emergente nacional con duración de seis meses o de un año con un nivel mínimo de ingreso de sexto grado (⁴¹) y como solución definitiva se crea 1964, la primera escuela oficial para la formación de especialistas de Educación Física; Escuela Superior de Educación Física “Comandante Manuel Fajardo”.

En 1976 y coincidiendo con la creación del Ministerio de Educación Superior, se crea el Instituto Superior de Cultura Física (ISCF) “Comandante Manuel Fajardo” en la capital del país, y poco a poco se van incorporando a la realización de estudios superiores una red de facultades y filiales a todas las provincias. Significa que a partir de este momento, en que comienzan a desarrollarse los distintos planes de estudio de educación superior para la Cultura Física, existe una cierta inclinación (al menos metodológicamente) hacia las tendencias del resto de las carreras universitarias y por ende hacia el Ministerio de Educación Superior.

Con el paso del tiempo los estudios del profesional de la Cultura Física, se han ido perfeccionando curricularmente a través de cambios en los diseño y se han declarado hasta la fecha varios planes de estudio, que a continuación describimos: El Plan “A”, que comienza a regir a partir del mes de septiembre de 1977, se elabora bajo el concepto del perfeccionamiento sistemático y permanente de los planes de estudio, e imparte los cursos Regular Diurno (CRD) y para trabajadores (CPT). El Plan “B” (1980), se desarrolla en el ISCF “Manuel Fajardo” y la red de centros de Cultura Física; se mantienen los cursos del plan “A” y se añade uno nuevo, Regular Diurno para Atletas (CRDA).

También se llevaban a cabo estos estudios en los Institutos Superiores Pedagógicos, donde se otorgaba el título de “Licenciado en Educación, Especialidad Educación Física”, a diferencia del título de “Licenciado en Cultura Física” que se otorgaba en los ISCF; sin embargo, el plan de estudios era prácticamente el mismo. En 1990 se comenzará a aplicar el plan de estudios “C”, el cual se distingue por tener un perfil de estudios mucho más amplio y

40 Grado intermedio de la actual enseñanza media o enseñanza secundaria básica.

41 Último grado escolar de la actual enseñanza primaria

facilitar en mayor medida la interrelación entre los componentes académico, laboral e investigativo en sus diferentes esferas de actuación y emite el título de Licenciado en Cultura Física, sin especialización alguna.

Actualmente el plan de estudios vigente en Cuba para la formación de profesionales de Cultura Física es el denominado "C", en su variante plan de estudios "C" perfeccionado, oficialmente aprobado por el Ministerio de Educación Superior de Cuba en el curso escolar 2000/2001.

Este plan en la parte introductoria realiza un breve recuento de la historia de los estudios de Educación Física (Cultura Física hoy día) en Cuba; resumiendo el trayecto por el que han transitado sus diferentes etapas desde que la titulación se correspondía con el nivel medio superior hasta su correspondencia con el nivel superior. Y dentro de este último nivel, se mencionan los diferentes planes de estudios que se han desarrollado y algunas de sus características principales.

En este documento se identifican una serie de categorías básicas que definen la estructura seguida por todos los planes de estudios de la educación superior cubana. Entre ellas se distinguen el objeto del trabajo del profesional, el cual en este caso está fundamentado en las interrelaciones que se establecen entre las personas y la Cultura Física, con independencia de los diferentes eslabones de base en que se manifieste este sistema, tomando como elemento mediador permanente a la actividad pedagógica. Esta fundamentación del objeto de trabajo del profesional de la Cultura Física que egresa de dicha carrera nos indica claramente el predominio del carácter pedagógico de estos estudios.

Tal como se explicita en el documento "la formación del profesional se ha modelado de acuerdo con el criterio del perfil amplio" (ISCF 2001); constituyendo este otro elemento que caracteriza no solo este plan de estudios; sino todos los planes de estudios de la educación superior cubana, con lo que se pretende ampliar la base de conocimientos de cada uno de sus participantes, de modo que le posibilite realizar funciones en una amplia gama de actividades que se desarrollan en los eslabones de base de la Cultura Física.

De aquí se derivan lo que se denominan las esferas de actuación del profesional, que no son más que aquellos subsistemas del mercado laboral para los cuales se preparan los futuros profesionales; y como se puede

apreciar la Educación Física ocupa un espacio significativo en dicha formación y de cuatro esferas una de ellas se dirige a esta área, la cual más adelante retomamos para fundamentar nuestra propuesta. A continuación las diferentes esferas antes mencionadas, ellas son:

- La Educación Física en el Sistema Nacional de Educación y la Cultura Física para adultos.
- El Deporte al nivel de las áreas deportivas masivas.
- La Cultura Física con fines Terapéuticos y Profilácticos.
- La Recreación Física.

La estructura organizativa del diseño del actual Plan de Estudios de la Carrera de Cultura Física se basa en la concepción disciplinar como aquel subsistema de la carrera, en el que (con el fin de alcanzar algún o algunos de los objetivos declarados en el modelo del profesional, expresados en términos de capacidades, convicciones, y otras cualidades de la personalidad a formar en el estudiante) se organizan, en forma de sistema y ordenados lógicamente y pedagógicamente, los contenidos relativos a aspectos de la actividad profesional o de su objeto de trabajo, o que sirven de base para asimilar estos; estructurados por asignaturas. Estos contenidos se vinculan parcial o totalmente con una o varias ramas del saber humano.

De esta manera las disciplinas del plan de estudios se dividen en: Disciplinas Generales, Disciplinas Básicas, Disciplinas Básicas Específicas y Disciplinas del Ejercicio de la Profesión. Las del ejercicio de la profesión son aquellas que coinciden con los modos de actuación del profesional, constituyendo las principales de cara a la solución de los problemas profesionales a los cuales se debe enfrentar el futuro egresado. Las Disciplinas del Ejercicio de la Profesión son: Didáctica de la Educación Física, Didáctica del Deporte, Cultura Física terapéutica y Recreación

La disciplina Didáctica de la Educación Física se imparte en los tres primeros años de la carrera de manera que sus contenidos están en función de los problemas profesionales que se deben resolver mediante esta disciplina. Su sistema de conocimientos tiene un carácter interdisciplinario y su sistema de habilidades incluye las habilidades pedagógicas profesionales. En ella se integran los componentes académico, laboral e investigativo dirigidos a los

problemas profesionales que debe resolver el futuro profesional en correspondencia con esta esferas de actuación de la carrera. Desde el punto de vista académico, esta disciplina vincula todos sus contenidos a la metodología de los medios propios que utiliza la Educación Física en cada uno de los niveles de Enseñanza. En este último punto deseamos detenernos, para resaltar la no presencia curricular de los contenidos de Expresión Corporal dentro de esta disciplina, induciendo que al no aparecer esta proyectada(en sí misma) en los diferentes programas de Educación Física de los diferentes niveles de enseñanza, se rompe la cadena, pues no es considerada la Expresión Corporal como un medio propio de la Educación Física por ende no es necesario vincular estos contenidos y su metodología al sistema de conocimientos de la disciplina Didáctica de la Educación Física y en consecuencia quedan excluidos estos contenidos del sistema formación del profesional.

Un aspecto positivo que muestra este plan es la formación práctica (Disciplina Práctica Laboral Investigativa) en sentido general, donde la Disciplina más beneficiada es Educación Física, programándose gran cantidad de horas a las prácticas en contextos escolares específicos, iniciándose en primer año con la práctica docente interna (dentro de cada una de las asignaturas del ejercicio de la profesión), donde desarrollará las habilidades necesarias para su labor profesional futura.

2.5.1 La formación Inicial del profesional de la Cultura Física y el Deporte.

El profesional de la Cultura Física y el Deporte en su formación inicial recibe un programa diseñado para 10 semestres y en cada uno de ellos realiza prácticas docentes en las diferentes esferas de actuación, a través de las cuales se va vinculando con el medio.

Aunque mi objetivo no está dirigido a criticar integralmente el plan de estudio vigente, deseo retomar partes del análisis que hace mi colega Portal Gallardo (2001:193)⁴², en su Tesis Doctoral "Evaluación de la Calidad de la Licenciatura en Cultura Física.". Donde plantea que el modelo del profesional está integrado por un sistema de objetivos educativos e instructivos generales y

42 Portal Gallardo, J. A. (2000). *Un enfoque deductivo participativo para la determinación, satisfacción y evaluación de necesidades educativas en los profesores de Educación Física*. Ciencias de la Educación. Oviedo, Universidad de Oviedo.

por años, a lo que se suman (aunque no aparecen de forma explícita en el plan de estudios) los objetivos de cada disciplina y a estos los de las asignaturas.

En concordancia, Portal Gallardo (2001) fundamenta:

“La esencia de los objetivos de años está dirigida o se corresponde con lo que se exige luego en las disciplinas del ejercicio de la profesión, dependiendo esto de la disciplina que rija en un año determinado. Así por ejemplo, de primero a tercer año los objetivos están relacionados, esencialmente, con la disciplina Didáctica de la Educación Física; en cuarto año se inclinan hacia las disciplinas Cultura Física Terapéutica y Recreación. Ya en quinto año, aunque el objetivo es mucho más abarcador existe un predominio de relacionarse con la Disciplina Didáctica del Deporte.”

Es significativo apreciar cómo del análisis de estos objetivos se deduce claramente que el mayor tiempo de la carrera se destina a aquella parte relacionada con el proceso docente educativo de la Educación Física escolar; en términos numéricos puede decirse que casi el 60% del tiempo es dedicado fundamentalmente a este tema.

Siguiendo a Portal (2001), en el apartado destinado a las indicaciones metodológicas para el desarrollo de la carrera, se especifican una serie de recomendaciones de carácter general que deben aplicarse con el propósito de garantizar el correcto cumplimiento de los objetivos propuestos y facilitando el trabajo a quienes desarrollen este plan de estudios. De ellas se derivan las estrategias generales a seguir en la consecución de los mencionados objetivos. Una de las orientaciones de este apartado está relacionada con que cada curso académico comience por una semana de adaptación dirigida a los estudiantes de primer año. Período durante el cual se desarrollarán actividades dedicadas al recibimiento de los estudiantes, explicación de la reglamentación vigente en la Educación Superior, orientar los métodos de estudio idóneos en este nivel de educación, mostrarles el contenido y perspectivas de la carrera, distribuir la base material de estudio requerida para garantizar el inicio del proceso docente-educativo en tiempo y forma, etc. Esto constituye un elemento positivo a favor de la atención diferenciada que requiere este tipo de estudiante.

Portal Gallardo (2001), citando a Fraile Aranda (2000:178), expresa:

“Esta pretensión la consideramos muy adecuada y a tono con las exigencias contemporáneas de formación de profesionales, pues según Fraile las nuevas propuestas formativas deben definir un docente que no solo adquiera un conocimiento didáctico de aquellos contenidos que le permitan actuar técnicamente en el aula, sino que atienda a un desarrollo profesional que le disponga (actitud) y forme (aptitud) para el cambio, revisando y cuestionado qué capacidades (objetivos) y estrategias docentes (metodología) deben fomentarse,”

para 'supervivir' en un ámbito educativo complejo, a través de reflexionar, interpretar, analizar y resolver situaciones desde un conocimiento práctico y comprensivo, como alternativa al carácter analítico, a la memorización y a la fragmentación del aprendizaje tradicional, considerando que nuestra práctica en el aula es global

La mayor flexibilidad en este diseño curricular, en cuanto a la incorporación de asignaturas o contenido generales se refiere, se da a través de un espacio denominado Cursos Especiales, los cuales se pueden programar o no, en dependencia de las exigencias sociales y las posibilidades reales de cada centro. Para ello se dispone de 96 horas, en el noveno semestre, que podrán utilizarse total o parcialmente. Los contenidos a ofrecer se relacionarán principalmente con aquellas materias que no se imparten con carácter general a todos los estudiantes.

Tal vez uno de los elementos más significativos de este plan de estudios lo sea su fuerte intención de vincular el desarrollo y educación del estudiantado en los ámbitos académico, laboral e investigativo. La parte laboral identificada como Práctica Laboral Investigativa o práctica docente, cómo también suele llamársele en esta carrera, tiene un peso muy importante, tanto que llega a constituir la disciplina principal integradora. Tan así es que, además de la gran cantidad de tiempo que se le dedican a las diferentes asignaturas de práctica docente desde el primer año hasta el último, se establece paralelamente a ello un sistema de práctica docente interna en cada asignatura perteneciente a las disciplinas del ejercicio de la profesión. La presencia de esta disciplina es durante todos los años de la carrera; en los tres primeros es obligatorio transitar por la práctica de Educación Física en los diferentes niveles escolares (Primaria y Secundaria), realizándose primero una práctica de familiarización y luego dos en cada nivel escolar, con lo que suman un total de cinco asignaturas dedicadas a la Educación Física Escolar. A partir del cuarto año se ofertan a las facultades, tres opciones para realizar el resto de las prácticas correspondientes a las disciplinas del ejercicio de la profesión, en dependencia de la necesidad social que posea un territorio determinado; lo cual constituye otro elemento, teóricamente, flexible del diseño. La elección de una u otra opción no es una decisión del estudiantado, sino que es una decisión que se le impone en función de las necesidades sociales.

En relación con la práctica docente interna, el plan de estudios orienta que “deberá tener un volumen del 20 % al 30 % del total de horas de clases prácticas en todas las asignaturas del ejercicio de la profesión excepto cuando coincida con la práctica externa (laboral investigativa) en la cual la proporción

será de un 15% al 20 %” (ISCF 2001). Esto le imprime un carácter muy práctico a estas asignaturas, sobre todo en el sentido didáctico metodológico, pues este tiempo debe dirigirse a darle la oportunidad al estudiantado de aplicar los conocimientos en situaciones lo más cercanas posibles a la realidad profesional con que se enfrentarán o de la propia realidad.

El sistema de evaluación de la carrera se declara en este plan de estudios y es muy variado, en primera instancia nos conduce a que todas sus asignaturas, incluyendo las prácticas docentes, recibirán una nota final; ya sea por evaluaciones parciales, examen final o trabajo de curso de acuerdo a como ha sido definido en el plan de estudio y los programas de disciplinas. En las asignaturas del ejercicio de la profesión que cuentan con dos semestres se realizarán los exámenes finales en el segundo, integrando contenidos de ambos semestres, pero sin dejar de asignar calificaciones independientes en cada uno.

La distribución de estos exámenes es bastante equitativa durante toda la carrera, pero no cabe dudas que en tercer año (semestres V y VI), es donde mayor número de ellos coincide. Los exámenes de disciplinas (solo se realizan en las que pertenecen al grupo del ejercicio de la profesión) consisten en la realización, por parte del estudiantado, de una actividad que las caracterice esencialmente y será fundamentada ante un tribunal de carácter interdisciplinario donde ha de demostrarse el grado de integración de los conocimientos. Estos exámenes se realizarán durante el período lectivo, aprovechando la etapa final de la práctica laboral investigativa en cada disciplina.

Por su parte, los trabajos de disciplinas consisten en la solución de un problema profesional a partir de los conocimientos y habilidades propias de cada disciplina particular, aunque dichos problemas pueden ser especialmente diseñados para la situación docente.

El último elemento en la estructura del plan de estudios de esta carrera lo constituye el destinado a realizar una explicación general del objetivo y razón de ser de cada disciplina en su concepción. El número total de disciplinas que la componen es de 13, integradas por un total de 68 asignaturas, además de la asignatura Cursos Especiales que no se encuentra dentro de ninguna disciplina en específico. Todo ello conduce a una enorme cantidad de horas, 5638, como resultado total.

Como ya habíamos explicado antes la disciplina Didáctica de la Educación Física agrupa un total de 16 asignaturas, distribuidas en los tres primeros años de la carrera. Los objetivos de los tres primeros años identifican lo que debe de manera general lograr el estudiante dentro de la práctica del proceso docente de la Educación Física.

Deseamos referirnos solo a esta disciplina, pues a nuestro juicio es donde haremos nuestra propuesta de intervención didáctica con el objetivo de introducir una asignatura, que hasta el momento no se ha tenido en cuenta en el currículum para la formación del profesional de la Educación Física y se trata de la Expresión Corporal, la cual queda teóricamente justificada en esta obra, no obstante en este acápite profundizaremos en su fundamentación didáctico-metodológica.

Todos estos objetivos están estructurados correctamente en forma de sistema, de manera que necesariamente se requiere del vencimiento de unos para la consecución de los otros, se manifiesta en ellos claramente el conjunto de habilidades (pedagógicas y motrices deportivas.) que debe ir venciendo el estudiante en función de sus capacidades intelectuales y del nivel de conocimiento alcanzado .

Estos objetivos de año mantienen una coherente relación con lo que se exige luego en esta disciplina del ejercicio de la profesión, es por ellos que anteriormente decimos que de primero a tercer año los objetivos responden a la Disciplina Didáctica de la Educación Física. También es significativo que al analizar los objetivos de estos tres primeros años, se deduce que el mayor tiempo de la carrera se dedica a contenidos relacionados con el proceso docente educativo de la Educación Física escolar (aproximadamente el 60 % del total del tiempo que dura la formación en esta carrera, el cual está en dependencia del tipo de curso).

Continuemos entonces con el análisis de los objetivos que se proponen en este plan para los tres primeros años de la carrera, los cuales de manera general exponen las intenciones cognoscitivas que se desean alcanzar al finalizar cada año académico, correspondiente al marco de intervención didáctica de la disciplina *Didáctica de la Educación Física*.

Primer año	Segundo año	Tercer año
<p>Demostrar los aspectos relativos a la organización del grupo, el calentamiento y la recuperación, la metodología de la enseñanza de los deportes estudiados, los ejercicios para el desarrollo de las capacidades físicas y la realización de actos masivos propios de una escuela a nivel primario, basándose en los componentes filosóficos, biológicos, pedagógicos y de tratamiento de la información recibidos en el año.</p>	<p>Impartir clases de Educación Física en la enseñanza primaria bajo la orientación del profesor, utilizando los aspectos relativos a la organización del grupo, el calentamiento y la recuperación, los ejercicios y actividades para el desarrollo de las habilidades y capacidades físicas y la metodología de la enseñanza de los deportes estudiados, aplicando los conocimientos biológicos, psicológicos, económicos y pedagógicos recibidos, así como el tratamiento de la información en correspondencia con los programas de Educación Física vigentes</p>	<p>Dirigir durante el período de práctica laboral investigativa con un enfoque sostenible, el proceso de educación física, la práctica deportiva escolar y las actividades físico – recreativas, teniendo en cuenta las características biológicas, psicológicas y sociales del grupo, así como el tratamiento de la información, utilizando los programas de Educación Física y preparación del deportista a un nivel productivo.</p> <p>Elaborar un trabajo de investigación sobre un problema científico de la Educación Física y el Deporte bajo la orientación del profesor, a partir de los contenidos de las disciplinas del ejercicio de la profesión, aplicando el método científico y el tratamiento de la información en correspondencia con el problema</p>

Tabla 7. Objetivos Generales del plan de estudio formación del profesional para los tres primeros años de la carrera.

Al analizar el plan de estudio, pensábamos en la posibilidad que este ofrece de introducir alguna propuesta de asignatura, que satisfaga las posibles necesidades que puedan ir apareciendo en los profesionales de esta disciplina. Portal Gallardo (2001):

“Está claro, que el plan de estudio vigente responde, a un tipo cerrado de currículum ya que no admite variaciones en su diseño, el sistema de evaluación es impuesto y aunque en su concepción y diseño han intervenido un grupo numeroso de especialistas de todo el país, en la práctica quienes lo ejecutan no son directamente parte de ese grupo de expertos. No obstante la mayor flexibilidad de este diseño curricular se da a través de los Cursos Especiales, los cuales, se pueden programar o no en dependencia de la exigencias sociales y las posibilidades reales de cada centro. El plan dispone de 96 horas en el noveno semestre (quinto año) de la carrera que podrán utilizarse total o parcialmente, pero esta posibilidad nos limita en el sentido de que no se puede ubicar dentro de la disciplina correspondiente”.

Condensando las ideas sobre el análisis del plan de estudio coincidimos con esta caracterización de currículum que hace Portal Gallardo(2001) y lo define así:

"De acuerdo al diseño y a la experiencia que se ha acumulado de su puesta en práctica, puede decirse que es un currículum cerrado, en el cual los estudiantes asumen lo que prescribe su administración y los materiales editados sin mucho cuestionamiento crítico. Al mismo tiempo, el fuerte componente práctico o laboral, que se observa en la distribución de sus asignaturas y disciplinas, así como la definición de la Práctica Laboral como la Disciplina Principal Integradora, denotan la presencia de elementos característicos del modelo de formación hacia la práctica". Más adelante asegura: "Por último, la declaración explícita de la necesidad de utilización del método de la lógica científica y el objetivo de lograr un profesional reflexivo y crítico, para lo cual se proyectan estrategias como el programa director de formación científica; hacen, que desde el punto de vista teórico, existan elementos del modelo de formación crítico." Portal Gallardo (2001).

Esto no quiere decir que cesemos en nuestro empeño, por cuanto, el hecho de que un currículum muestre un diseño cerrado no quiere decir que las nuevas ideas e intenciones curriculares no logren que este se perfecciones o modifique. En este sentido, después de un estudio a partir de la experiencia como docente, hemos elaborado nuestra propuesta de asignatura para su posible introducción en el currículum del Plan de Estudio de la Carrera Cultura Física y Deporte, donde se explicitan todos los componentes del proceso (qué enseñar, para qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar etc.,). A partir de los objetivos propuestos, se expone una fundamentación teórico-metodológica de cada uno de los contenidos que a nuestro juicio cubrirán las necesidades o déficit de conocimientos que hoy tiene los futuros profesionales y profesores en ejercicio.

Para la formación continua del profesional también se propone un curso de 46 horas relacionado con las técnicas y la metodología de la Expresión Corporal y las formas de enseñarlo al niño de la edad escolar . El capítulo IV de esta investigación se dedica totalmente a mostrar todas las propuestas que proponemos para solucionar la ausencia de estos contenidos en el currículum de formación del profesional, en correspondencia también, con lo propuesto para la Educación Física escolar de la enseñanza primaria, particularmente en el I Ciclo.

2.8 Justificación de la propuesta Didáctica encaminada al desarrollo de la Expresión Corporal en la formación del profesional de la Cultura Física y el Deporte.

A partir de un estudio realizado sobre el desarrollo de la Expresión Corporal en el ámbito educativo escolar, deseamos fundamentar la necesidad de cubrir el déficit en la enseñanza de esta disciplina en la formación del profesional de la Educación Física. El análisis teórico se inicia con el reconocimiento que tienen los contenidos de la Educación Física en todos los niveles de enseñanza y su variada manifestación del movimiento con una adecuada integración de los factores políticos- sociales, económicos culturales y tecnológicos que rodean al alumno(contexto), donde las ideas innovadoras y la práctica se compenentran, permitiendo que el currículo diseñado para el docente, se corresponda con la realidad y sobre esta base entender las verdaderas necesidades de los educandos y cumplir la misión social para lo cual se han diseñado.

Partiendo de este enfoque histórico-cultural del currículum cubano, contextualizado en la escuela, la familia y la comunidad, que toma como elemento conductor la diversidad a la luz de una nueva tendencia; la Cultura General Integral y aprovechando además, las experiencias acumuladas durante nuestra labor como profesora hemos analizado cada uno de los contenidos del área de Educación Física declarados explícitamente en la enseñanza primaria y dentro de esta puntualmente nos hemos centrado, en el I Ciclo de ese nivel de enseñanza y el plan de estudio vigente para la formación del profesional de la Educación Física. Decir que la expresión corporal no está incorporada a estos planes de estudio, es un reflejo de la realidad, decir que es una necesidad profesional y educativa también es un reflejo de la realidad, y que a partir de la información recogida en las técnicas utilizadas en este estudio, logramos hacer un análisis interpretativo de esta realidad.

Tomando estos antecedentes como base, y una amplia fundamentación teóricas de expertos en el tema, hemos elaborado una propuesta curricular abierta de Expresión y Comunicación Corporal que declara y sugiere una estructura didáctica explícita y concreta con la intención de introducirla en la Educación Física Escolar y en la Formación del Profesional de la Cultura Física y el Deporte.

Para la elaboración de estas propuestas curriculares, como es lógico, hemos antepuesto la declaración de intenciones educativas y su traducción a realidades tangibles, a partir de toda la información recopilada de diferentes investigaciones realizadas en este campo y experiencias profesionales de otros contextos. A la vista del tratamiento que se ha seguido para la Educación Física escolar, llegamos a un punto en que cabe plantearse si ¿es justo que aislemos y empobrezcamos la Expresión Corporal por el solo hecho de no disponer de los conocimientos necesarios para enseñarla?. No se permiten estancamientos en el perfeccionamiento y calidad de la enseñanza, es un proceso holístico que permite ser enriquecido y renovado con nuevas perspectivas prácticas, sobre fundamentos teóricos analizados y explicado explícitamente en esta obra la manera de hacerlo. De todas formas deseamos justificar la consideración, demostrando que ha llegado el momento de incluir la Expresión Corporal en el ámbito educativo cubano y con ello un tratamiento sustancial a los programas vigentes de Educación Física del primer ciclo de la Enseñanza Primaria y de la formación del profesional, borrando viejos paradigmas que ponen gran énfasis en lo cuantificable y medible.

Somos del criterio que es necesario reflexionar seriamente sobre estos aspecto puntuales del currículum cubano que han sido motivo de estudios que aisladamente no resuelven los problemas que hoy tenemos y donde se pueden encontrar apreciaciones muy acertadas sobre el tema:

"...el desarrollo que aspira lograr la Educación Física escolar cubana implica un grupo de cualidades sensomotrices, energéticas funcionales, atención voluntaria, movimiento de todo el cuerpo y sus partes, memoria intencional, procesos senso-perceptuales activos, pensamientos, relaciones con otras personas y con uno mismo, que posibiliten una actitud consciente del papel a jugar en todo instante. Este desarrollo proporciona las condiciones necesarias para el desenvolvimiento del perfeccionamiento individual y físico del hombre. Ramírez.(2003)".

Todos estos aspectos en muchas ocasiones pasan inadvertidos a la hora de proyectar las intenciones educativas, tanto en el ámbito escolar como profesional de esta disciplina .

La integración de la teoría con la práctica favorece un desarrollo elevado de las habilidades profesionales y la consolidación de los conocimientos teóricos, por tanto no se puede aspirar a implementar un sistema de conocimientos relacionados con el desarrollo de la expresión corporal en el ámbito educativo si en correspondencia no se instruyen los profesionales en el desempeño de este encargo social.

“Cuando se habla de Expresión Corporal entre los profesionales de Educación Física, alguna vez hemos observado el sentir de malestar e incomodidad que existe. Todo lógicamente tiene un porqué. En estos casos el origen principal es la falta de formación que han tenido por un lado, y por otro la inseguridad que crea el enfrentarte a un alumnado sin saber “qué ni cómo hacer”. Navajas (2003:288).

Coincidimos con el criterio de esta profesora que reconoce la realidad de una clase de Expresión Corporal, sucede que la falta de formación lleva al profesor a no dar los contenidos o a impartir lo que se le ocurre sin saber que pautas seguir.

Las corrientes actuales entienden la formación inicial como el conjunto de experiencias para ayudar a los profesores principiantes a desarrollar su formación. A este aspecto y para que el proceso sea coherente con el ejercicio de la profesión Medina Revilla (1990), citado por Sáenz-López, fundamenta las características que debe tener:

“ que sea abierta, crítica, reflexiva, integradora entre teoría y práctica, generadora de nuevos conocimientos desde la acción, que parta de la experiencia de los formadores y que posibilite paradigmas emergentes”

En cuanto a la formación continua o permanente, su misión es permitir la actualización técnico-metodológico y práctico, a través de sus vías de superación encontramos un el espacio oportuno para introducir nuevas propuestas y renovar conceptos. Para los profesores en ejercicio, estas vías son el mejor camino para asumir nuevas propuestas teóricas y prácticas y mantener una actualización desde la disciplina La razón más convincente para que se entienda la necesidad de aplicar esta propuesta son los resultados del estudio donde los profesores que forma parte de la muestra dan un sí a la necesidad de introducir estos contenidos en el currículum y más aún la necesidad de recibir cursos de superación teóricos-prácticos de Expresión Corporal.

Apuntamos que para conseguir este propósito, será necesario considerar todas las etapas por la que transcurre la formación del profesional. Es un proceso, y como tal, se caracterizan sus etapas por ser sucesivas y concatenadas; a saber::

- Formación Inicial (incluye un pre-servicio a través de la práctica laboral investigativa, conocida también como práctica docente.).
- Apoyo al profesor recién graduado (etapa de servicio social).

- Formación Continua (tiene que ver con la formación postgraduada a través de diferentes cursos: diplomados, maestrías, doctorados, etc.)

Cada una de estas etapas, cumplen importantes objetivos dentro de la formación del profesional. La primera permite enseñar y fijar conocimientos interdisciplinarios, relacionados con las diferentes esferas de actuación distribuidas en los diferentes semestres de la carrera,. Refiriéndose a la primera de estas etapas, Fajardo (2002:37), citando a Moral (1998), registra:

“trata el tema del papel que desempeña tanto la escuela como al universidad para producir una modificación en la formación inicial de los profesores, encaminada a fomentar la reflexión y la indagación, y que constituyen elementos básicos para la formación del profesorado.”

La segunda etapa forma parte de la realidad educativa, da experiencias al profesor novel; que desde la institución escolar interactúa con la comunidad, los padres, la comunidad, el claustro, etc, asume tareas disímiles dentro de este contexto, que lo nutren de una gran cantidad de experiencias nuevas como docente.

“Para facilitar el transito de ser un profesor estudiante a ser un profesional que toma decisiones, es conveniente la puesta en práctica de los llamados programas de inducción”. (Vonk (1993); Koetsier y Wubbels, (1995); Moral (1998).

En tal sentido, este último autor, Moral (1998), haciendo referencia a las características de los profesores principiantes en los diferentes modelos de formación, y a una serie de factores que plantean otros autores como Schempp, Sparkes, y Templin (1993) como son: rol a desempeñar, cultura y contexto de la escuela, expectativas sobre la labor docente, etc., citado por Fajardo (2002:39), plantea :

“...puede ser enriquecedor hacer referencia a las características de los profesores principiantes, puesto que son los sujetos activos y pasivos más frecuentes de los anteriores modelos de formación”.

La tercera etapa lo actualiza y le aporta herramientas teóricas, científicas, didácticas, metodológicas en el intercambio académico con otros profesores especialistas a través de los diferentes cursos. En fin se mantiene actualizado a través de esta superación permanente y ascendente donde su aporte está en fomentar de manera activa la crítica curricular, reflexionando colectivamente sus experiencias didácticas derivada de su labor docente cotidiana. A propósito de la importancia de estas reflexiones colectivas encuentro amparo en las palabras de Elliott (1990:17):

"llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión , el diálogo y el contraste permanente".

Volviendo a las fases anteriormente analizadas, agregar además, que estas se podrán desarrollar saludablemente cuando la formación inicial es sólida y sienta las bases necesarias para desarrollar las siguientes. Esto se fundamenta en la siguiente reflexión que hace García Ruso (1997:176):

"Las tomas de decisiones que los profesores adoptan antes y durante el proceso didáctico, o sea, en la fase preactiva e interactivo, están configuradas por una previa socialización en su rol de alumno, una formación psicopedagógica, el establecimiento de una base científica y metodológica... proyectado sobre las actividades a realizar, los contenidos, materiales didácticos y el contexto organizativo".

Llevando esta reflexión a la realidad del plan de estudio vigente, lo relacionaría con las cuatro esferas de actuación que este declara, particularmente con aquella dirigida a **la Educación Física en el Sistema Nacional de Educación y la Cultura Física para adultos**, fundamentada anteriormente durante el análisis del plan de estudio para la formación del profesional en Cuba. Esta actuación profesional igual que el resto de ellas; se nutre y fortalece cuando dentro de la disciplina principal integradora de este plan (Práctica Laboral Investigativa) se organizan y ejecutan las diferentes prácticas docentes o Laborales en cada uno de los niveles de enseñanza escolar, donde la Educación Física muestra acciones prácticas exclusivas, que solo ocurren durante el proceso de enseñanza aprendizaje, en cada clase; por eso consideramos que allí es donde está la semilla de la actuación profesional, la riqueza durante el aprendizaje de esta profesión.

Siguiendo esta idea, cito a García Ruso (1997):

"Por consiguiente estas actuaciones constituirán el lenguaje de conocimientos experienciales a través de los cuales el profesor responde a las distintas situaciones del proceso de enseñanza aprendizaje. representa el contexto ecológico donde el profesor desarrolla su práctica docente, constituyendo, por lo tanto el medio idóneo y más cercano para el aprendizaje y desarrollo profesional de este". García Ruso, H., (1997:176).

Esta reflexión nos lleva a puntualizar la pretensión de iniciar una formación dirigida a la adquisición de habilidades, aprender para sí y estar capacitado para enseñar contenidos relacionados con la expresión corporal en los diferentes niveles de enseñanza; ubicados desde la carrera dentro de la Disciplina Didáctica de la Educación Física. Al hilo del tema, deseo apuntar que nuestra propuesta de mejora hacia el plan de estudio vigente puede

considerarse, hoy, una primera propuesta donde hemos implicado a un reducido número de profesores; aún así, no podrá negarse la importancia que este campo del movimiento expresivo-corporal reviste dentro de la formación del profesorado encargado de impartir el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física.

Aseguramos que existe un analfabetismo o ignorancia profesional, lo que impide un adecuado desarrollo de la expresión corporal, a partir de que no se declaran contenidos de esta materia en el plan de estudio vigente como hemos dicho anteriormente, solo se trabajan algunos elementos de esta, desde la gimnasia rítmica como medio de la Educación Física, no como deporte.

Resumiendo, desde la formación del profesional:

"...no es posible el desarrollo del currículum sin el desarrollo del profesor". Stenhouse (1987:103).

Concretando la idea, considero que nuestro proyecto de Formación del Profesional de la Cultura Física y el Deporte, no cumple la función de capacitar a los profesores de Educación Física, en ninguna de sus etapas, en el dominio teórico práctico de los recursos didácticos necesarios para desarrollar habilidades técnicas en la enseñanza de contenidos dirigidos al desarrollo de la Expresión Corporal.

A partir de esta reflexión nos satisface revelar, en qué medida nuestro propósito investigativo, profesional y personal como docente nos ha permitido un acercamiento positivo al contexto escolar y nos permitió además, reflexionar con los profesores en ejercicio sobre las debilidades que hoy muestra el proceso y las carencias o necesidades formativas desde la Didáctica de la Educación Física. Para ello centramos nuestra atención en obras como "Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte" de Sánchez Bañuelos (1984), se suman además "Educación Física y Currículum" Kirk (1990) y "Educación Física: la escuela y sus profesores" Tinning (1992), así mismo numerosas tesis doctorales que aportan desde diferentes ámbitos y contextos a la reflexión sobre la nueva visión de la Didáctica de la Educación Física.

Por último, desde los fundamentos teóricos, sirva esta investigación como un primer intento para conseguir mejorar nuestro modelo de formación

del profesional y mejorar por ende el tratamiento curricular didáctico de la Expresión Corporal



SEGUNDA PARTE

LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1. Planteamiento del Problema

Nuestras motivaciones e inquietudes se concretaron en buscar una respuesta adecuada a los interrogantes principales que nos planteábamos y que serían el eje articulador de nuestro trabajo, a saber: ¿Cómo preparar a los profesionales de la Educación Física en la Didáctica de la Expresión Corporal para su propia acción?, ¿Cómo incorporar la Expresión Corporal a los programas escolares de Educación Física?.

La búsqueda de respuestas a estas ambiciosas interrogantes ha sido una tarea compleja, y un reto provocado por la escasa tradición investigativa disponible en este tema, dado que en el campo educativo y muy particularmente dentro de la Educación Física esta línea de investigación aún no ha irrumpido en nuestro país. Sin embargo, es justamente esta situación la que nos anima a realizar un esfuerzo por explicitar el marco conceptual y metodológico en el que se sitúa nuestra investigación, no solo para darle una mayor coherencia científica, sino llenar también las lagunas existentes en el tema.

Los escasos antecedentes nos obligan a definir una metodología, la cual restringe su uso a su significado estricto que denota la "lógica de métodos". Walker (1989:61)¹. De igual forma y siguiendo a Taylor y Bogdan (1987:15)², la metodología" designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. La manera de enfocar los distintos problemas, objeto de estudio dentro del campo de la investigación educativa y el modo de buscar soluciones a los mismos, ha evolucionado sin lugar a dudas.

El ritmo y la orientación de la investigación educativa según Gimeno y Pérez Gómez (1989:88)³

"se ha vinculado estrechamente a los vaivenes y características de la psicológica y sociológica".

¹ Walker R. (1989:61) *Método de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.

² Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos aires. Paidós Studio. Edición original de (1986)

³ Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez (1989:88) *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (3^{ra} ed.). Madrid: Morata.

Los distintos enfoques en el campo de la investigación educativa, parten de una determinada perspectiva que según Laudan (1977:81)⁴ es entendida como

"una serie de supuestos generales acerca de las entidades y los procesos de determinado campo de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben usarse para investigar los problemas y construir la teorías de ese campo".

A partir de estas teorías, deseamos explicar concretamente el diseño metodológico seleccionado para nuestro estudio y describir detalladamente el mismo.

1.2. Objetivos de la Investigación.

Nuestro objeto de estudio es el currículum cubano de Educación Física: planes y programas para la formación del profesional y para el I Ciclo de la enseñanza primaria. El campo de acción es la expresión corporal y sus contenidos curriculares en planes y programas para la formación del profesional y la Educación Física escolar.

En este estudio nos proponemos conseguir los siguientes objetivos generales y específicos que detallamos a continuación.

Objetivos Generales:

1. Introducir en el plan de estudio para la formación inicial y continua del profesional de la Carrera Cultura Física los contenidos de Expresión Corporal.
2. Declarar los contenidos de Expresión Corporal en los programas de Educación Física del I ciclo de la enseñanza primaria a través de una propuesta de Unidad Didáctica.

Objetivos Específicos.

1. Conocer el perfil socio-profesional del profesorado de Educación Física que imparte su docencia en los Centros de Primaria de la provincia de Cienfuegos. (Cuba).
2. Investigar sobre los procesos formativos seguidos por el profesorado de Educación Física respecto al aprendizaje de contenidos de Expresión Corporal.

⁴ Laudan (1977:81), citado por Gimeno y Pérez Gómez (1989:88) *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (3^{ra} ed.). Madrid: Morata.

3. Conocer las asignaturas que durante los procesos formativos del profesorado de Educación Física han colaborado en el conocimiento y posterior aplicación de contenidos de Expresión Corporal.
4. Valorar los conocimientos actuales, la preparación técnico-pedagógica y las experiencias de los profesores de Educación Física sobre diferentes contenidos relacionados con la Expresión Corporal y su aplicación en el currículo de la enseñanza obligatoria.
5. Indagar acerca de los modelos de formación permanente utilizados por el profesorado de Educación Física sobre los contenidos de Expresión Corporal.
6. Verificar la importancia que a la asignatura de Educación Física se le otorga en el centro y el grado de relevancia que se le concede a los diferentes ámbitos de los contenidos.
7. Indagar acerca de los pensamientos y las creencias del profesorado de Educación Física en cuanto a la necesidad de incorporar a la Expresión Corporal como una asignatura obligatoria en la formación inicial tanto en los estudios de licenciatura y diplomatura de Educación Física.
8. Indagar acerca de los pensamientos y las creencias del profesorado de Educación Física en cuanto a la necesidad de incorporar los contenidos de Expresión Corporal en todos los ciclos y etapas de la Enseñanza Obligatoria.
9. Proponer una alternativa al currículum de Educación Física a partir de la propuesta de incorporar la Expresión Corporal como unidad de estudio en la enseñanza obligatoria.

1.3. EL Contexto de nuestra Investigación

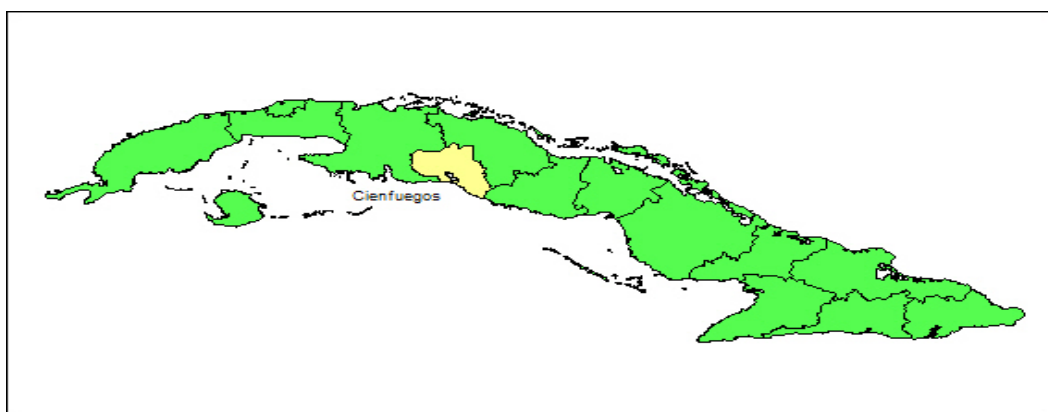


Figura 1. En la Isla de Cuba, la provincia de Cienfuegos

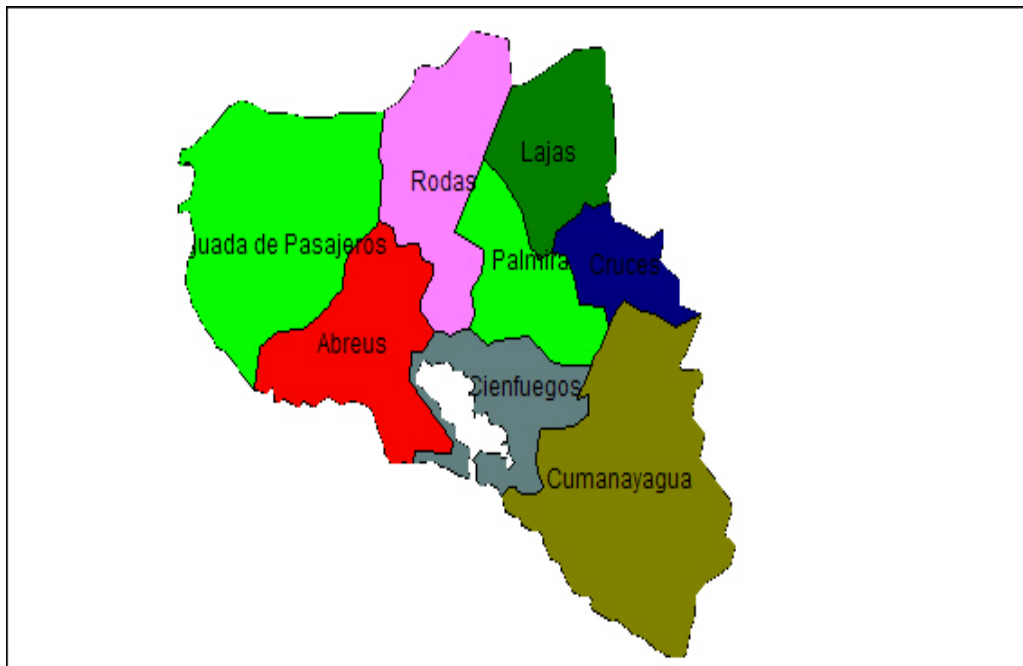


Figura 2. La provincia de Cienfuegos.

Elegida para desarrollar nuestra investigación la provincia de Cienfuegos, situada en la parte centro-meridional de la isla; limitando al Oeste con la provincia de Matanzas, al Norte con la de Villa Clara, al Este con Sancti Spiritus y al Sur con el Mar Caribe. Su capital es la ciudad de Cienfuegos (municipio cabecera), construida en los márgenes de la Bahía de Jagua y que lleva con razón los sobrenombres de “Perla del Sur” y “Ciudad del Mar”. A ella se circunscriben 7 municipios más.

El estudio se desarrolló dentro del municipio de Cienfuegos, implicadas las **23** escuelas primarias localizadas en el mismo, municipio cabecera de la mencionada provincia. Estas escuelas primarias están bajo la dirección y asesoramiento de la dirección municipal y provincial de Educación, todas pertenecientes al Ministerio de Educación (MINED).

Dentro del contexto elegido también está la Facultad de Cultura Física de este territorio cienfueguero, la cual formando parte del estudio, está subordinada a la Dirección Provincial de Deportes, bajo la dirección del Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER) y metodológicamente asesorada por el Instituto Superior de Cultura Física (ISCF). Dicha Facultad participa en nuestra investigación a partir de mi labor docente en la misma, la cual me ha permitido analizar el plan de estudio vigente que se aplica en la Formación del profesional, con un interés particular

en los programas que se imparten dentro de la Disciplina Didáctica de la Educación Física.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1.- Justificación Metodológica

Describir y analizar el currículo de Educación Física del I ciclo para la Enseñanza primaria y el plan de estudio vigente para la Formación del profesional de la Cultura física, así como valorar las opiniones de los profesores de Educación Física del I ciclo sobre diferentes campos relacionados con la Expresión Corporal y su introducción y aplicación en dicha asignatura nos ha llevado a plantearnos una metodología que integrara métodos cuantitativos que nos ayudaran a describir e interpretar los datos de las respuestas a cuestiones relevantes al profesorado y metodologías cualitativas que profundizaran en los pensamientos y creencias sobre la expresión corporal y el currículo de referencia del profesorado, para ello la integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin, y Lincoln, (2000)⁵ denominan modelo de triangulación, que viene a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogida de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

Precisado ya nuestro trabajo dentro del área de las Ciencias Pedagógicas, y muy específicamente enmarcado en la Didáctica de la Educación Física; deseo en este momento, antes de precisar la metodología que utilizaremos, citar a Rodríguez, (1996:38)⁶, plantea:

“En definitiva, no existe una investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles ontológico, epistemológico, metodológico y técnico”.

Siguiendo a otros expertos en el tema cito a Álvarez de Zayas (1998:59)⁷ quien considera

“la investigación pedagógica es un proceso dirigido a caracterizar cada vez más profunda y esencialmente la educación, como proceso de preparación y transformación de las generaciones de todo un pueblo. El estudio del proceso investigativo pedagógico posibilita, en primer lugar,

⁵ Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative researchs*. Londres. Sage.

⁶ Rodríguez, L.(1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe

⁷ Álvarez de Zayas(1998). *La pedagogía como ciencia*. La Habana, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

determinar las características fundamentales del proceso de investigación científica y la estructura de la misma”.

Otra apreciación sobre la investigación educativa es la que hace Stenhouse (1987:38)⁸ y dice que la investigación educativa es:

“Una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se haya sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas. Cuando no sean apropiadas, la expresión crítica recurrirá al juicio de la evidencia, al test, al documento, la observación, el registro”.

Este estudio se distingue a nuestro juicio por tendencias bastante definidas a partir de la conceptualización de los elementos estudiados: Diseño curricular: objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y la propuesta de una Unidad Didáctica globalizada que encuentra un reconocimiento bibliográfico similar a la denominada por esta autora como: **mixta o integrada e interdisciplinaria**. Ortiz Camacho (2002: 254⁹).

Como primera pretensión deseamos conocer cómo se trabaja la Expresión Corporal en I ciclo de la enseñanza primaria e indagar cual es el criterio de los profesores de Educación Física en ejercicio con relación a esta temática, así como la preparación que poseen para impartir estas actividades. Posteriormente, buscaremos la causa de algunos problemas relacionados con la preparación del profesor para impartir estos contenidos, y para ello, se hace necesario indagar en el plan de estudio de la formación del profesional para saber cómo es su preparación teórico-práctica y metodológica para impartir estos contenidos dentro de la Educación Física escolar, es decir, asumimos una estrategia dirigida al estudio y transformación del currículo para la formación y la práctica pedagógica de este.

Asumiendo **el paradigma cualitativo**, pretendo ofrecer profundidad detallada del objeto de estudio mediante una descripción densa y un registro cuidadoso de los datos, con el fin de obtener una coherencia lógica durante el suceso de los hechos de esta investigación educativa. Deseo dejar bien sentado que desde la metodología cualitativa o no experimental; se usará algún instrumento que permita cuantitativamente hacer un análisis de los datos.

⁸ Stenhouse (1987:38). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

⁹ Ortiz Camacho, M.M. (200) Op. Cit.

2.2. Fases de la Investigación

El diseño de la investigación se fue desarrollar teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda.
2ª Fase:	Contextualización socio-cultural y diseño muestral.
3ª Fase:	Diseño y elaboración de los instrumentos.
4ª Fase	PROPOSITO: valorar, tomar decisiones, optimizar.
5ª Fase	Elaboración y pasación del Cuestionario.
6ª Fase	Diseño y realización del Grupo de Discusión.
7ª Fase:	Triangulación de datos
8ª Fase:	ANALISIS DE DATOS.
9ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: Juicios positivos y negativos
10ª Fase:	PROPECTIVA: Diseño Y Planteamiento de un Programa de Intervención.

Figura 3. Fases de la investigación.

Como instrumentos de recogida de información hemos utilizado el *cuestionario*, el cual nos dejó una visión bastante real, próxima y fiable de las prácticas, motivaciones y opiniones que sobre la Expresión Corporal y su inclusión en el currículo de Educación Física tienen los profesionales que lo ejercen. No obstante deseamos profundizar en algunos aspectos del cuestionario y ahondar un poco más en ellos; para lo cual elegimos la entrevista grupal no estructurada y así de manera directa reforzar aquellas interrogantes que no nos quedaban totalmente claras, la cual fue registrada en una grabación y posteriormente transcrita y analizada.

2.3. Muestra

A la hora de seleccionar los participantes para llevar a cabo nuestra investigación, hemos tenido presente el marco teórico y los fines de la misma y basándonos en ello y siguiendo a Goetz y Lecompte (1988: 92-98)¹⁰,

¹⁰ Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988: 92-98). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.

realizamos la selección a partir de criterios simples, es decir, el investigador elige una serie de atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada.

El grupo con el que hemos realizado nuestra investigación se ha constituido del 100% de los docentes que imparten la Educación Física en el primer ciclo de la Enseñanza Primaria, 53 profesores, todos pertenecientes al Municipio de Cienfuegos, con el objetivo aprovechar sus experiencias y criterios sobre diferentes aspectos relacionados con el tema de investigación .

2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Como ya hemos expuesto con anterioridad nuestra metodología congrega técnicas cuantitativas-cuestionario y técnicas cualitativas, grupo de Discusión, así como, la revisión de documentos para recabar información, y con la combinación de esta estructura metodológica promover la triangulación de los datos y por tanto, su validación.

El instrumental para el tratamiento de la información es el siguiente:

- El cuestionario se analiza con el programa para análisis cuantitativos y es el software estadístico SPSS versión 12.0.
- Para el análisis de datos cualitativos hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez y otros.1996: 248 y ss.)¹¹

Antes de pasar a presentar estas dos técnicas, vamos a exponer los pasos que se han dado para la elaboración y comprobación del cuestionario, el cual hemos validado a través de la técnica Delphi.

2.4.1. Técnica Delphi.

2.4.1.1. Conceptualización y características.

La necesidad de elegir un método que se adaptase a los objetivos de nuestra investigación nos ha conducido al desarrollo y al uso de un método de

¹¹ Rodríguez, G, Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

consenso. El objetivo principal de estos métodos es obtener algún tipo de acuerdo entre expertos o personas implicadas en un problema en el que la incertidumbre es un elemento esencial para el mantenimiento de las discrepancias.

Hasta ahora la investigación científica tradicional ha estudiado el pasado para entender el presente y arrojar luz sobre el futuro. Sin embargo, se piensa con cada vez mas evidencia, que las imágenes del futuro pueden dar valiosos antecedentes sobre el presente, y por lo tanto, lo afecta. En este sentido el interés por el estudio del futuro radica en la comprensión del ritmo de cambio y de las direcciones de tales cambios, con el objeto de adaptarse cuando no es posible modificarlo, o bien modificarlo cuando existe cierto grado de control sobre él

El grado de predictibilidad del futuro es una relación inversa del grado de intervención del hombre, definido este como libertad humana. Dicha libertad es ejercida con mayor grado a niveles individuales y de grupos pequeños, ya que al analizarla en grupos grandes la conducta tiende a estabilizarse. Helmer (1983)¹².

Los juicios en el ámbito individual han demostrado ser ineficientes en términos de resultados que se quieren obtener, especialmente cuando se trata de resolver problemas complejos. Una forma de atajar este problema ha sido a través de grupos de personas con ciertas características, que emiten juicios sobre un determinado tema. Estas personas pueden ser expertas en el tema, afectados, interesados. Estos aportan ideas y puntos de vista diferentes al problema en cuestión.

Linstone y Turoff (1975)¹³ definen esta técnica como: El Delphi puede ser caracterizado como un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que esta sea afectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos.

Helmer (1983) define el método como: *Un programa cuidadosamente elaborado, que sigue una secuencia de interrogaciones individuales a través de cuestionarios, de los cuales se obtiene información que constituirá la retroalimentación para los cuestionarios.*

¹² Helmer, Olaf (1983). En Using Delphi Technique. [www.voctech.org.bn/virtud lib/](http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/)

¹³ Linstone, A. Turoff, M. (1975) *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. 1975. Reading, MA: Addison-Wesley. <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>.

Varela (1991:114)¹⁴, señala que la Técnica Dephi es un método de investigación sociológica perteneciente al tipo de la entrevista de profundidad en grupo. Analiza el estado de opinión sobre un tema, recaba la información de un grupo de individuos, expertos en el tema. Partiendo de las opiniones, puntos de acuerdo y discrepancias entre expertos, se puede llegar a ciertos elementos de consenso y una jerarquización de los aspectos importantes y secundarios del problema de estudio.

La técnica Dephi es un método general de estructurar una comunicación grupal el resultado que se obtiene con este método es el resultado de una visión colectiva, que surge de la forma en que se ha estructurado la comunicación grupal. Palomares Cuadros (2003:234) .

Este método pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes. Presenta las características siguientes:

1. Anonimato: Durante un Delphi ningún experto conoce la identidad de los otros que componen el grupo de debate. Esto tiene una serie de aspectos positivos, como son:
 - Impide la posibilidad de que un miembro del grupo sea influenciado por la reputación de otro. La única influencia posible es la de la congruencia de los argumentos.
 - Permite que un miembro pueda cambiar sus opiniones sin que eso suponga una pérdida de imagen.
 - El experto puede defender sus argumentos con la tranquilidad que da saber que en caso de que sean erróneos, su equivocación no va a ser conocida por los otros expertos Palomares Cuadros (2003:236)¹⁵
2. Interacción y retroalimentación controlada: Con la presentación continua del cuestionario, se van presentando los resultados obtenidos con los cuestionarios anteriores, se consigue que los expertos vayan conociendo los distintos puntos de vista y puedan ir modificando su opinión si los argumentos presentados les parecen mas apropiados que los suyos.
3. Respuesta del grupo en forma estadística: se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo que se ha obtenido. El consenso se obtiene

¹⁴ Varela, Juan. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5(24). Págs. 114–116.

¹⁵ Palomares Cuadros, J. (2003) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

por procedimiento matemático de agregación simple de juicios individuales y eliminación de las posiciones extremas. Adelson (1985)

4. La superación de las dificultades de la investigación a través de la entrevista de grupo en profundidad, evitando el sesgo introducido por las personas dominantes del grupo, el ruido semántico dependiendo de los intereses individuales, la presión grupal a la conformidad y el etiquetaje.
5. La posibilidad de obtener una respuesta a un cuestionario de un grupo de expertos, que dadas sus características personales y profesionales, nos sería inviable reunir en torno a una mesa de discusión con los recursos de nuestra investigación. Fajardo del Castillo (2002:207)¹⁶

2.4.1.2. Ventajas y limitaciones del método.

Las Ventajas del método las podemos sintetizar en:

- Es una técnica que deja tiempo para la reflexión.
- El anonimato evita las influencias entre los miembros del panel.
- No se concede ningún privilegio a los intereses particulares, puesto que se devuelve de forma sistemática toda información a los participantes.
- El participante es libre de responder en el momento que le conviene y no tiene que desplazarse.
- Se logra consenso sobre puntos de vista dispares sobre unos mismos elementos.
- La complementariedad con otras técnicas: La técnica Delphi tiene especial utilidad cuando se trabaja con elementos altamente subjetivos sobre los que resulta difícil determinar su valor intrínseco. La técnica, facilita lograr consenso entre puntos de vista muy dispares sobre unos mismos elementos. No obstante, el Delphi es susceptible de modificaciones cuando se utiliza en determinados estudios de investigación. Cabe pues, la posibilidad de entregar a los panelistas de la primera circulación un cuestionario elaborado a partir de los trabajos de otros expertos y sustentados en otras técnicas de investigación cualitativas Brainstorming: grupo nominal, grupo de discusión, grupo focal.

Hay que señalar que existen algunas condiciones que son esenciales para el éxito del grupo Delphi:

¹⁶ Fajardo del Castillo, J.J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral.: Universidad de Granada.

- Se debe disponer de un tiempo relativamente largo 2-3 meses.
- Los participantes tienen que tener la habilidad de comunicarse por escrito y demostrar un interés continuado.
- El proceso requiere la participación relativamente importante de las personas implicadas, además de los participantes, es decir, quienes tomarán decisiones y el personal encargado de la encuesta. Este debe de dar prueba de la competencia en la interpretación de las respuestas obtenidas.

La principal **desventaja** está relacionada con la información sobre el propio procedimiento, que no especifica si el anonimato entre los participantes debe de ser respetado entre el grupo de análisis. Tampoco se especifica cual debe de ser el mínimo de participantes cuando el grupo es heterogéneo.

Otra desventaja es sobre las posiciones extremas, que tienen que ser dejadas de lado, aunque estas sean interesantes. Otra de las principales dificultades, está ligada a la lentitud del proceso, por el que pueden aparecer abandonos por parte de los participantes.

Las limitaciones pueden ser técnicas y de fondo.

a) Limitaciones técnicas: (Estas limitaciones están referidas a la no-comprensión del detalle de la técnica)

- Composición del panel: Este es un aspecto básico en un ejercicio Delphi. Existen una serie de reglas que observar cuando se elige un panel. Muchas veces se introducen sesgos como recargar la participación de individuos pesimistas. Incluir en el panel individuos representantes de una ideología determinada, descuidando el equilibrio ideológico al no incluir individuos de ideologías opuestas.
- La inclusión de penalistas dogmáticos dificultará el consenso.
- Deficiente formulación del cuestionario: preguntas vagas, separadas, muy largas, inducirán a interpretaciones erróneas de parte de los panelistas, por lo tanto, la desviación de las respuestas con respecto a la media será mayor que en aquellas preguntas correctamente formuladas.

- No entender el tema de estudio por parte del grupo monitor puede conducir a plantear un cuestionario excesivamente largo que puede producir pérdida de interés por los panelistas y también puede producir un cuestionario cualitativamente insuficiente, del cual será difícil extraer toda la información necesaria. (Linstone and Turoff,1975)¹⁷

b) Limitaciones de fondo: (Estas pueden ser de diferente índole)

- Prejuicios del monitor: ideas preconcebidas de parte del grupo monitor conducirán a la elección de un panel que tienda a asegurar resultados en la dirección. También puede llevar a plantear preguntas dirigidas o restringidas, que no agotan todas las posibilidades de investigación del tema en estudio.
- Manipulación de datos: este método por el carácter anónimo de las respuestas y por la forma en que se procesan esta dado a esta manipulación.
- Ignorar desacuerdos: una de las características de este método es la exploración de los desacuerdos. Estos pueden ser ignorados cuando el criterio de lo que se considera consenso es muy flexible, ello conducirá a resultados sesgados y de escasa contabilidad.
- Sobreestimación de la técnica: Linstone and Turoff (1975) afirma que han proliferado las aplicaciones incorrectas del método en los últimos años. Las consecuencias del uso indiscriminado, ha sido la repetición de estudios sobre un mismo tema, lo que ha significado que cada nuevo estudio se aporte muy poco conocimiento adicional sobre el tema, es lo que se ha denominado rendimiento decreciente.

2.4.1.3. La selección del panel de expertos.

Antes de iniciar un Delphi se realizan una serie de tareas previas, como son:

- Delimitar el contexto y el horizonte temporal en el que se desea realizar la previsión sobre el estudio.

¹⁷ Linstone, A. Turoff,M. (1975) *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. 1975. Reading, MA: Addison-Wesley. <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

- Seleccionar el panel de expertos y conseguir su compromiso de colaboración. Las personas que sean elegidas deben ser conocedoras del tema y deben de presentar una pluralidad en sus planteamientos.
- Explicar a los expertos en que consiste el método.

El panel de un ejercicio Delphi, lo constituyen individuos elegidos con algún criterio de selección, los cuales se enunciarán más adelante. Este grupo proporciona la información que requiere el grupo monitor para su estudio, la que es obtenida a partir de un sistema de comunicación estructurado en base a cuestionarios, los cuales se elaboran en sucesivas vueltas e incluyen un sistema de retroalimentación. Para efectuar la selección del panel que participará en un ejercicio, es preciso definir un universo de participantes posibles. La definición del universo está íntimamente relacionada con el objetivo del ejercicio y con el tema en estudio.

Los panelistas pueden ser de diversos tipos:

- Expertos: Son aquellos que poseen un alto grado de conocimiento sobre el tema de estudio.
- Afectados: Son todos los panelistas que están involucrados directamente o indirectamente con el tema en estudio.
- Representantes de las instancias decisionales: Son todos los panelistas que en el ámbito de su actividad social y económica tiene capacidad de tomar decisiones e influir en el curso de acción de determinada variable.
- Facilitadores: Son aquellas personas que tienen una gran habilidad para organizar, clarificar, y estimular las ideas del trabajo de grupo. Además ofrecen en muchos casos, puntos de vista generales alternativos sobre la sociedad y la cultura.
- Colaboradores: Son aquellas personas que si bien no forman parte del panel como tal, reúnen las características de los panelistas y participan en el ejercicio contestando los cuestionarios a modo de prueba.

A la hora de elegir a un panelista como experto, tenemos que seguir unos criterios de “experticidad”:

Según el *criterio externo de evaluación*: Estos son determinados por el grupo monitor y pueden estar basados en:

- Experiencia: Se refiere al tiempo que el panelista ha dedicado al tema ya sea como investigador, docente, o en funciones publicas.
- Exactitud en otras proyecciones.
- Publicaciones referentes al tema.
- Participación en seminarios y encuentros a escala nacional, internacional, que tengan relación con el tema investigado.

Los propios panelistas son los que evalúan su grado de “experticidad”.

Seleccionamos un grupo de **18** expertos, que por su condición profesional, investigaciones y publicaciones realizadas consideramos poseen un conocimiento relevante del tema en investigación. Dentro del grupo de expertos podemos destaca tres colectivos bien diferenciados:

- Profesores Universitarios del área de Expresión Corporal
- Profesores de Educación Física de enseñanza primaria.
- Maestros especialistas en Educación Física.

2.4.1.4. Las fases de elaboración del cuestionario son las siguientes:

- Envío del primer cuestionario abierto.
- Análisis del primer cuestionario.
- Segundo cuestionario: jerarquizar la importancia de los temas y grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Tercer cuestionario: argumentos y contra-argumentos.
- Cuestionario final.

2.4.1.4.1. Envío del primer cuestionario.

Hemos elaborado un primer cuestionario abierto, en el cual se muestran los campos o dimensiones que hemos concluido que debía de tener este, basándonos en las dimensiones utilizadas en otros estudios que tienen un objeto de estudio similar al nuestro¹⁸.

El procesamiento de las respuestas es tomado como base para la presentación de los siguientes cuestionarios. Realizamos tres vueltas y en la última recabamos la postura definitiva en función de los argumentos y contra-

¹⁸ Palomares Cuadros, J. (2003) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Peri urbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

argumentos expuestos por los distintos expertos. La redacción del primer cuestionario es abierta y desestructurada, facilitando que los expertos puedan responder con la máxima libertad de enfoque, de jerarquización de la temática desde otros puntos de vista, de vocabulario y de terminología.

El primer cuestionario se remitió por vía postal, a través de correo electrónico y personalmente, dependiendo de las posibilidades de cada panelista, a los **18** expertos, con fecha 15 de **Marzo de 2003**, con una carta de presentación del mismo.

2.4.1.4.2. Análisis de los resultados del primer cuestionario.

Una vez recibidas las respuestas del primer cuestionario caracterizadas por ser abiertas, para que los expertos señalaran y anotaran todo lo que creyeran oportuno. Realizamos su categorización y sistematización a través de una evaluación manual, ya que el volumen de información no era excesivo ni complicado para su procesamiento. Fajardo del Castillo (2002: 345)¹⁹.

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera:

- Preguntas de información acerca del perfil sociodemográfico y profesional de los profesores de Educación Física de la provincia de Cienfuegos.
- Preguntas de información sobre la formación inicial recibida por parte de los participantes.
- Preguntas de información sobre la formación continua recibida en Educación Física en general y en Expresión Corporal en particular.
- Preguntas de opinión sobre la realidad educativa en sus clases de Educación Física.

2.4.1.4.3. Análisis de los resultados del segundo cuestionario.

Recibidas las respuestas de los **14** expertos participantes en el segundo cuestionario, el análisis de las preguntas están estructuradas en tres grupos de opinión:

- Puntos de consenso o acuerdo entre la mayoría de los expertos.

¹⁹ Fajardo del Castillo, J.J (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

\\Otras opiniones sugeridas que no se contradicen con las de los demás.

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera:

1) Preguntas de información acerca del perfil sociodemográfico y profesional de los profesores de Educación Física de la provincia de Cienfuegos.

a) Elementos de acuerdo.

Todos los expertos están de acuerdo en la necesidad de conocer y describir el perfil sociodemográfico y académico de la muestra. Apareciendo las siguientes matizaciones:

- Desarrollo de ítem respecto al género, edad, nivel de estudios.
- Conocer la situación profesional de los participantes en la encuesta, señalando la etapa o etapas educativas en las que desarrolla y ha desarrollado su labor.
- Percepción de las características del centro de trabajo.
- Identificar la zona geográfica del centro.

b) Discrepancias.

Aparece la opinión de 9 expertos que presentan el cuestionario agrupado en 4 dimensiones atendiendo a la naturaleza de la información objeto de estudio y 4 expertos, presentan 6 dimensiones atendiendo a las características de las preguntas y adaptan la información que se pretende extraer a estos campos, ello nos lleva a presentar esta discrepancia en la siguiente vuelta para recabar una postura definitiva.

c) Otras aportaciones

La mayoría de los expertos han sugerido obtener más información sobre el historial deportivo de los participantes y las relaciones con la Educación Física. Apareció un nuevo campo sobre información de la práctica de la actividad física. Un experto resalta la importancia de colocar el bloque de preguntas sobre datos sociodemográficos al final del cuestionario con el fin de no coaccionar al entrevistado desde el primer momento con preguntas más personales.

2) Preguntas de información sobre la formación inicial recibida por parte de los participantes.

a) Elementos de acuerdo.

El campo de preguntas en la que se obtienen datos en relación con la información inicial recibida es un acuerdo general de todos los expertos, explicitando los siguientes aspectos de indagación.

- Titulación obtenida.
- Fecha de finalización de los estudios.
- Centro y lugar de realización de los estudios.
- Asignaturas cursadas, valoración del alumno, carácter, calificación obtenida.
- Relación de cursos y seminarios relacionados con la Expresión, opinión de la funcionalidad de los cursos y seminarios.

b) Discrepancias.

Para un grupo de 5 expertos, este bloque de interrogantes donde se mezclan preguntas de información y de opinión no es adecuado ya que aunque sí están de acuerdo con la importancia de la interpretación de estos datos piensan que deberían de considerarse dos bloques diferentes.

En las consideraciones realizadas por un número de 11 panelistas nos indican que sí, que podemos utilizar preguntas de ambas características en una misma dimensión ya que la estructura del instrumento en cuanto a dimensiones no parte de las premisas de clasificación según la naturaleza del contenido de las preguntas, sino sobre las dimensiones principales de la investigación e insisten en su permanencia.

c) Otras aportaciones.

Especificar solo las asignaturas referentes a la Expresión Corporal, ya que el volumen de información que se puede obtener de todas las asignaturas es muy grande y no se centra en el objeto de estudio.

3) Preguntas de información sobre la formación continua recibida en Educación Física en general y en Expresión Corporal en particular.

a) Elemento de acuerdo.

- Cursos, congresos, seminarios o jornadas referentes a la Expresión Corporal.
- Postgrados, master.
- Dirección o coordinación de actividades de Expresión.

- Otras actividades en las que intervienes como participante en horario extraescolar.

c) Discrepancias.

Varios expertos (8) no consideran necesario incluir el centro y lugar de estudios realizados de formación permanente, así como las asignaturas cursadas, ya que la estructura de los cursos de formación no mantiene el sistema que se imparte en la universidad en la formación inicial.

En opinión de 4 expertos, la pregunta debería ser abierta y que luego se sistematicen las respuestas en referencia a la posible categorización realizada.

c) Otras aportaciones.

Algunos expertos consideran importante añadir una pregunta sobre la demanda de formación permanente sobre Expresión Corporal dejando la pregunta abierta para que definan la tipología de los cursos que les gustaría realizar.

4) Preguntas de opinión sobre la realidad educativa en sus clases de Educación Física.

a) Elementos de acuerdo.

- Sobre la importancia que tiene la Educación Física en el centro.
- Relaciones afectivo-sociales entre el profesor y los alumnos.
- Motivos intrínsecos por los que se practica actividad física.

b) Discrepancias.

- Número de alumnos en las clases de E. F. en el centro.
- Reparto de alumnos según género.
- Sugieren (8 expertos) que la pregunta sobre información de las instalaciones y equipamientos del centro pasen al campo de datos identificativos.

c) Otras aportaciones.

- Conocer la importancia que tienen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, contextualizar la terminología.
- Se considera irrelevante por parte de 5 expertos los aspectos relacionados con problemas disciplinarios y se apunta hacia una nueva adaptación sobre los problemas más comunes de actitudes o de participación.

2.4.1.4.4. Análisis del tercer cuestionario.

La tercera vuelta se inicia a partir del **25 de mayo de 2003**, remitiendo el cuestionario a cada uno de los panelistas por correo, e-mail o en mano, dependiendo de los casos, responden a este cuestionario 12 panelistas.

En esta tercera vuelta hemos contrastado las discrepancias identificadas en el segundo cuestionario. Se somete a la evaluación de los panelistas aquellas ideas que son de interés para el tema de estudio y que fueron planteadas por los panelistas en especial, priorizando sobre los aspectos fundamentales de cada dimensión.

Resumimos a continuación las dimensiones e indicadores que los expertos han concluido para plantear en el instrumento:

- 1) Preguntas de identificación e información acerca del perfil sociodemográfico y profesional de los profesores de Educación Física de la provincia de Cienfuegos.
- 2) Preguntas de información y opinión sobre la formación inicial recibida por parte de los participantes.
- 3) Preguntas de información sobre la formación continua recibida en Educación Física en general y en Expresión Corporal en particular.
- 4) Preguntas de opinión sobre la realidad educativa en sus clases de Educación Física.

Finalmente, concluidas las dimensiones y los indicadores, el instrumento ha quedado estructurado de la siguiente manera:

1. Datos identificativos.
2. Formación inicial y recibida.
3. Formación continua recibida.
4. Realidad educativa en sus clases de Educación Física.

Y los siguientes indicadores:

- Género
- Edad
- Nivel de estudios realizados.
- Años de experiencia docente como profesor de Educación Física.

2.4.1.4.5. Pilotaje del Cuestionario.

Para completar la validación del cuestionario realizamos un pilotaje con 40 profesores relacionados directamente con el objeto de estudio, en el que surgieron algunas incidencias:

Se entregó el cuestionario sin realizar ninguna explicación previa para ver que preguntas surgían.

- Han manifestado (7) no recordar asignaturas cursadas en su formación inicial que tuviera relación con la Expresión Corporal..
- No están seguros (5) de poder dar una evaluación a la formación actual de la Expresión Corporal.
- No comprenden (11) el sentido de tiempo de ocio y no lo relacionan con horario extraescolar

Al revisar los cuestionarios ya contestados encontramos los siguientes errores:

- Preguntas sin contestar
- Más de una respuesta contestada.
- En preguntas cruzadas las respuestas eran diferentes.

Después de analizar los cuestionarios procedimos a contactar con el panel de expertos que habían participado en la validación para buscar una solución a los errores encontrados en el estudio piloto, se concluyó lo siguiente:

Que dada las inseguridades mostradas por la muestra con algunas interrogantes, se adoptó la solución de que su aplicación la desarrollaría el investigador principal del estudio, leyendo las preguntas y explicando, en cada caso, el significado de aquellas que los profesores no comprendiesen.

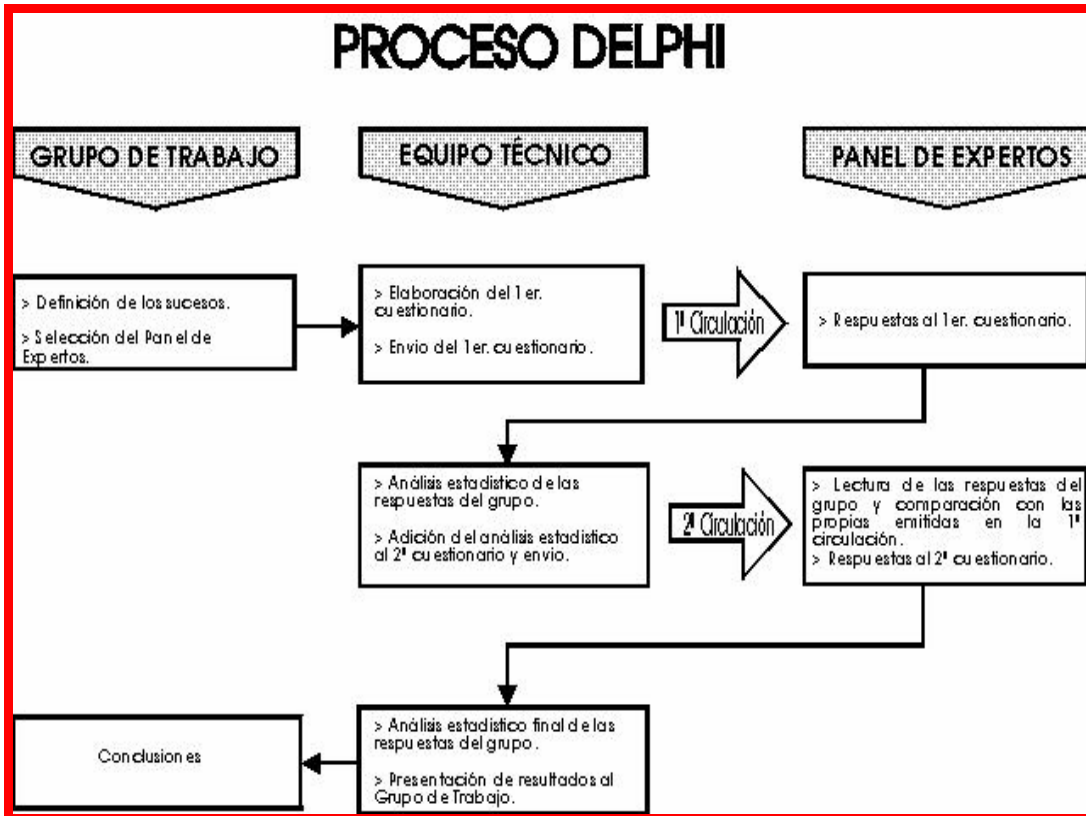


Figura 4.- Proceso Delphi.

2.5. Cuestionario

En el primer estudio empírico de nuestra investigación, hemos decidido la utilización del cuestionario como herramienta de recogida de información. Utilizaremos este con la finalidad de explorar de manera ordenada, información sobre ideas, experiencias, criterios de los profesionales que ejercen la docencia en la Educación Física. Podemos considerar que este tipo de instrumento no es rechazado por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad. Rodríguez; Gil y García (1996:291)²⁰

Siguiendo a Spradley (1979)²¹ podemos clasificar las preguntas según la contestación que admite el encuestado en:

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas. En estas últimas hemos introducido unas categorías

²⁰ Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga; Aljibe.

²¹ Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston. New York.

generales: "Si, No: ¿cuál, cuáles?; bastante; un poco; nada; otros" con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

2.5.1. Items/Indicadores/Variables

Nuestro cuestionario se divide en cuatro grandes dimensiones que los hemos llamado "Campo", cada campo consta de una o varias variables, agrupadas según el criterio de pertenencia al mismo bloque de significado, cada indicador especifica las diferentes variables objeto de estudio, que luego darán lugar a los items del cuestionario propiamente dicho, a continuación especificamos la relación de los objetivos perseguidos en este estudio y las variables del cuestionario utilizadas:

- 1) Establecer los datos identificativos de los profesores en función del género, edad, nivel de estudios realizados y años de experiencia docente como profesor de Educación Física.
Estas preguntas corresponden a los Items 1 al 4 del Campo 1
- 2) Indagar sobre la formación inicial recibida durante su formación profesional.
Estas preguntas corresponden a los Items 1 (del 1.1 al 1.4) y 2 (del 2.1 al 2.3) del campo 2.
- 3) Indagar sobre la formación continua o postgraduada. relacionada con cursos y postgrados en Expresión Corporal.
Estas preguntas corresponden a los Items del 1 al 5 del Campo
- 4) Valorar la realidad educativa referida a las prácticas y formas de realización, así como la importancia otorgada a la Expresión Corporal durante sus clases de Educación Física.
Estas preguntas corresponden a los Items del 4.1 al 4.7 del Campo 4

2.6. Técnica cualitativa: Grupo de Discusión&Entrevista Grupal

El objeto de nuestra investigación se centra en el currículum de la formación del profesional de la Cultura Física y de la Educación Física escolar, a través del plan de estudio y de los programas de Educación Física para el primer ciclo de la enseñanza primaria en Cuba respectivamente; particularmente la utilización y el significado de la Expresión Corporal en este espacio, y para ello, creemos conveniente profundizar en los criterios, experiencias y conocimientos de los profesionales que ejecutan estos programas, considerando que la entrevista se convierte en uno de los medios más importantes para recoger esta realidad.

Esta tiene un carácter flexible por ser el resultado de una interacción verbal entre entrevistado y el entrevistador. Se ha empleado para profundizar en las teorías, opiniones y conocimientos de los profesores que llevan a la práctica un currículum desde el primer nivel de concreción.

Las entrevistas se realizan a un total de 7 profesores escogidos del total de profesores encuestado, utilizando como criterio de selección la experiencia general y particular en el tema. Se realiza en un ambiente tranquilo, con tiempo suficiente y de forma grupal, aprovechando unos de los momentos dedicados a la preparación metodológica de los mismos.

Antes de concretar una serie de aspectos sobre la entrevista utilizada en nuestra investigación, (tipología, objetivos, tipo de preguntas empleadas, proceso de elaboración), nos parece apropiado realizar una concreción terminológica de la misma. Cuando nos referimos a la entrevista hablamos de una técnica en la cual mediante un proceso de comunicación se pretende obtener información sobre un tema o problema determinado.

Según Arroyo (1980:267)²², la entrevista puede definirse como:

“Conversación dirigida al logro de determinados objetivos, que se puede establecer con una persona (individual) o grupo de personas (grupal).”

La mencionada autora plantea que para considerar la entrevista como una técnica de investigación debe reunir determinados requisitos:

- Debe partir de objetivos generales, estos son: obtener información, suministrar información o modificar conductas.
- Resulta imprescindible el establecimiento de relaciones interpersonales entre entrevistador y entrevistado.
- En todo momento el investigador se basa para su análisis en la interpretación de la información que brindan los sujetos.
- Además del lenguaje verbal, serán válidos para la información a obtener las manifestaciones gestuales y psicomotoras de los sujetos durante la entrevista. Para la recolección de esta información el investigador deberá determinar el cifrado cualitativo (grupo de símbolos a emplear para la recogida de los datos).

²² Arroyo, M. (1980) *El significado del valor educativo en la estructura axiológica*. Madrid: Morata.

De acuerdo con Robbins; Lee y Wan (1994:18-26)²³ que define la entrevista:

La entrevista es un método de investigación científica, que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones en relación con una determinada finalidad.

En esta misma línea Rodríguez, Gil y García (1996:167)²⁴ definen la entrevista como:

Es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal".

Podemos sintetizar las siguientes características generales comunes a toda entrevista:

- Comunicación verbal.
- Cierta grado de estructuración.
- Finalidad específica de toda entrevista (bien sea terapéutica, de diagnóstico, de encuesta, etc.)
- Situación asimétrica entre entrevistador y entrevistado.
- Proceso bidireccional, en el que los dos agentes se influyen mutuamente.
- Adopción de roles específicos por parte del entrevistador y del entrevistado, de este modo el rol del entrevistado dependerá de los fines de la entrevista, mientras el rol del entrevistador estará en función de la información que él desee obtener.

Las características indicadas anteriormente, sirven también en numerosas ocasiones como criterio de clasificación de las entrevistas, dando lugar a una gran diversidad de clasificaciones y tipologías como plantean Taylor y Bogdan (1987:100-104); Cohen y Manion (1990:397-401), Aguirre (1995:173-175) y Arroyo (2004:268- 271)²⁵.

²³ Robbins, S.B., Lee, R. y Wan, T.H. (1994). Goal continuity as a mediator of early retirement adjustment: Testing a multidimensional model. *Journal of Counseling Psychology*, 41(1) pp.18-26.

²⁴ Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

²⁵ Arroyo, M. (2004:267) citando a Ander- Egg, E. (1973:73) *Hacia una metodología del trabajo social*. Buenos Aires. Editorial ECRO.

Aguirre propone la siguiente clasificación:

- Según la forma: *estructurada, formal, o con cuestionario; semiestructurada, sin cuestionario*; no estructurada
- Según el número de participantes: *Individual; en panel; en grupo*.
- Según la finalidad: clínica; en organizaciones.
- Según el método teórico: *Conductual, Psicoanalítica, Rogeriana Sociológica*.

Arroyo, M. (2004:269) Señala:

"...la entrevista no estandarizada tiene amplia aplicación en las investigaciones realizadas desde el paradigma interpretativo (cualitativo, etnográfico, humanístico interpretativo, naturalista o cultural), que se ha desarrollado con fuerza como perspectiva alternativa ante el paradigma positivista".

1. Al número de participantes en la entrevista.

- Individuales
- Grupales.

Según Arroyo, M. (1980:271) citando a Ander Egg (1973)

"La experiencia ha demostrado que lo que se obtiene en una reunión de grupo, es diferente a la información que se puede obtener de la totalidad de los miembros que la integran considerados individualmente".

A continuación se establece una comparación entre ambas.

Entrevista Individual	Entrevista Grupal
Relación directa sujeto- sujeto (entrevistador y entrevistado)	La relación se establece con un grupo como sujeto colectivo.
Se formulan relativamente muchas preguntas a una sola persona.	Se formulan relativamente pocas preguntas al grupo.
Se obtiene información a cerca de las opiniones, experiencias o vivencias individuales del entrevistado.	Se obtiene información a cerca de la opinión colectiva del grupo, a través de un consenso donde todos aportan y complementan.

Figura 5. Comparativa entre la entrevista individual y la entrevista grupal, tomada de Arroyo, M.(1980:272).

2.6.1. Tipo de entrevista empleada en nuestra investigación.

Los fines de una entrevista pueden ser muchos y muy variados, señalan Cohen y Manion (1990:377)²⁶. Entre ellos, podemos mencionar algunos: como medio de evaluación o valoración, para efectuar cambios, para reunir datos, para muestreo de opiniones.

La finalidad de nuestra entrevista es obtener opiniones, experiencias, críticas, sugerencias y valoraciones sobre el problema que nos interesa analizar, es decir recoger información, de cara a la investigación que estamos realizando. La utilizamos como un método de investigación cualitativa para reunir datos a través de una interacción oral directa entre individuos que he considerado expertos en el tema.

Desde el punto de vista de la forma o enfoque definimos nuestra entrevista como: *semiestructurada o abierta*, sin cuestionario, realizada de forma grupal, ya que hay mayor flexibilidad y libertad de exponer las ideas, aunque siguiendo a Cohen y Manion, 1990; su contenido, declaración y secuenciación están en manos del entrevistador y a la vez que establecen unos elementos diferenciadores que la alejan del término *entrevistas conversacionales* acuñado por Goetz y LeCompte (1988)²⁷.

Por la importancia que supone el papel del moderador para el desarrollo efectivo de esta técnica cualitativa, hemos profundizado en ello, además de haber realizado algunos ensayos. De igual manera la investigadora juega un papel muy importante y debe cumplir con estas exigencias o requisitos:

- Tomar nota de aspectos relevantes.
- No debe en ningún momento intervenir en la discusión.
- Debe describir el contexto donde ha tenido lugar la entrevista(local, ambiente, etc.).
- Para la adecuada utilización de esta técnica es importante valorar previamente de forma clara y precisa **el problema que vamos a investigar**, considerando los resultados de otros instrumentos y determinar el grupo que puede aportar la información necesaria,

²⁶ Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid: La muralla. (Edición original de 1989).

²⁷ Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. ADRID: Morata.

teniendo bien claro cuales han sido los criterios de selección, de igual manera tener en cuenta variables que puedan afectar el desarrollo de esta actividad, y como tal, aquellas que puedan afectar a los aspectos que se están investigando.

En este tipo de actividad debemos lograr, explicándose previamente a los participantes los siguientes aspectos:

1. Una discusión abierta, de disponibilidad integral sin prejuicios.
2. Una actitud libre de enjuiciamiento, que permita acogerlo todo sin crítica.
3. Una auténtica intención de comprensión.
4. Una adecuada interacción, que puede ser verbal o no verbal.
5. Una forma de intervención no forzada.

Hemos preparado un “guión” orientativo, con el fin de centrarla en aquellos temas que revistan un interés especial de cara a la investigación en *“la que no exista una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas”* Buendía; Colás y Fuensanta Hernández (2001)²⁸.

Para la confección del “guión” de la entrevista hemos seguido la propuesta de Spradley (1979)²⁹ que diferencia tres tipos generales de cuestiones: *descriptivas, estructurales y de contraste*. Así desde las cuestiones *descriptivas* hemos pretendido aproximarnos a las vivencias de los sujetos, sus opiniones, experiencias y teorías implícitas que sustentan su conocimiento. Las preguntas planteadas con un enfoque *estructural* jugaran su papel de cara a la comprobación de aspectos emergentes en el cuestionario y análisis de documentos llevados a cabo. Por ultimo, desde el planteamiento de cuestiones *inductivas o de contraste* pretendemos recabar información útil con vistas a confrontar las diferentes fuentes de información utilizadas en la investigación.

Como esquema básico de la entrevista hemos seguido la propuesta de Arnal et al. (1996:175)³⁰. Este autor señala tres espacios:

²⁸ Buendía, L; Colás, P; y Hernández, F. (2001). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill

²⁹ Spradley, J. P. (1979) op. cit. *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston. New York.

³⁰ Arnal, J. et al. (1996) *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Edit. Labor.

- *Presentación y toma de contacto*, donde se presenta la finalidad de la misma, se explica el guión y se busca un clima distendido.
- *Cuerpo de la entrevista*. Se intenta hacer un planteamiento que va desde cuestiones globales a cuestiones mas específicas.
- *Cierre*. Se repasan aspectos pendientes, y los agradecimientos por la colaboración prestada.

Con el empleo de este tipo de entrevista, hemos pretendido abordar aquellos aspectos (diferentes campos) que en el cuestionario no han quedado lo suficientemente claro, o no hay un consenso bien diferenciado y deseamos profundizar, es por ello, que el entrevistador no aborda el tema en forma de pregunta ni son meros ítems a responder; sino que se presentan como guía del proceso que le da sentido y dirección; pero en ningún momento fuerzan los diálogos e intervenciones ya que éstas por el carácter de la técnica son fluidas, ricas en espontaneidad sin que por ello, se deje de respetar unas normas mínimas de interacción verbal como respetar los turnos de intervención.

A partir de estas premisas, deseamos profundizar en la entrevista grupal como instrumento utilizado para recopilar toda información posible y lograr los objetivos propuestos. Este grupo discusión se formó previa coordinación con los participantes y consistió en reunir a un grupo de seis a diez personas, todos profesores escogidos al azar del total de la muestra utilizada para realizar la encuesta, Se suscita entre ellos una conversación sobre el tema que deseamos investigar, la cual estuvo dirigida en nuestro caso por la autora de este trabajo. Exige la metodología de aplicación de este instrumento que se tome nota para no dejar escapar ningún detalle o se grabe esta y en nuestro caso hemos optado por la grabación en cinta de casete, sistema que permite al investigador un mejor seguimiento del proceso, además se apuntaron detalles que se observaron (gestos) en la actitud de los entrevistados y se consideró importante. Contrarrestar la impresión que puede provocar hablar delante de una grabadora, la cual puede aminorar la espontaneidad del entrevistado para ello, debemos mostrarse un especial interés por lo que se está diciendo (puede ser con una sonrisa, afirmar con la cabeza, la mirada o con otro tipo de gesto) que demuestre al entrevistado que está siendo escuchado por su entrevistador. En tal sentido Woods, (1987:93)³¹, opina que el investigador debe “cultivar el arte de escuchar”, lo que es igual a **escuchar** más que **oír y recordar**, dando la seguridad al que habla de cuánto se está atendiendo a sus palabras. Esto

³¹ Wong García, E. (1987). “La formación y perfeccionamiento de maestros y profesores en Cuba”. *Educación*, 64, 3-23.

hace también que le resto del grupo asuma igual actitud, lo cual favorece la coherencia sobre lo que se dice y permite reforzar un criterio o aportar otro nuevo, sin que para ello medie la discrepancia.

Queremos resaltar que la forma en que hemos concebido la organización del grupo, obedece a una estrategia informal e inestable, ajustada por los intereses de la investigadora, con vistas a conseguir el objetivo propuesto. Cuanto más transparentes sean las opiniones del grupo, más fácil será la interpretación de las mismas.

Se tuvo en cuenta, garantizar formalmente al grupo el anonimato estricto y absoluto; lo que se diga en ese ámbito solo se podrá usar para los objetivos previstos en la investigación. Conviene utilizar siempre nombres supuestos en la grabación, pues no es conveniente que aparezcan los nombres y apellidos reales y el grupo debe saber que se grabará la conversación y también deben saber claramente cual es el objetivo de la actividad. En nuestro caso hemos enumerado a los entrevistados del 1 al 7 y dado que conocemos a todos los entrevistados no fue necesario registrar sus nombres ni siquiera como datos, que solo se utilizaría para transcribir la grabación.

El siguiente paso fue transcribir personalmente la grabación, pues como dijera Visauta (1989:97)³², “el entrevistador es el mejor transcriptor”, resaltando la importancia de la transcripción, considerando que un registro exacto de las opiniones emitidas por los entrevistados, aumenta la calidad de los datos.

En fin, la utilización de esta técnica cualitativa nos posibilita profundizar en aspectos relacionados con la dirección de la actividad cognoscitiva y muy especialmente en la forma que se perciben por parte de los profesores las actividades curriculares que se imparten en cada una de las sesiones de clase. También podemos debatir y analizar diversas opiniones, llegando a revelar el origen de las mismas, como aspecto significativo para retroalimentar la práctica pedagógica.

2.6.2. Análisis de documentos

En el ámbito educativo este método indirecto o no interactivo nos ofrece la posibilidad de analizar documentos con vistas a registrar datos que puedan

³² Visauta Vinacua, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: P.P.U.

ofrecer información acerca del fenómeno que se estudia: en algunos casos constituye la única fuente útil para obtener la información retrospectiva acerca de un programa, un plan de estudio, una resolución o carta normativa.

En nuestro caso, este método se utilizó para revisar documentos oficiales como:

- Expediente acumulativo de los alumnos.
- Proyecto curricular de la enseñanza primaria, primer Ciclo (Programa y Orientaciones Metodológicas por grados y por áreas de desarrollo y/o asignaturas).
- Plan de estudio vigente para la formación del profesional de la Cultura Física y el Deporte.
- Documentos normativos (Resolución Conjunta INDER- MINED).

Concretamente, durante el desarrollo del presente trabajo utilizamos este método al analizar el plan de estudio para la formación del profesional, los contenidos curriculares de cada área y/o asignatura y los expedientes académicos de los alumnos. En esta revisión de expedientes escolar se analiza la evaluación final que antecede para valorar los logros alcanzados por los niños en el grado preescolar (Escuela y Circulo Infantil), lo cual nos ayudará en el diagnóstico inicial en el primer grado para modificar, ajustar y aplicar la nueva propuesta.

A modo de resumen podemos señalar algunas ventajas de su uso en el presente trabajo:

- Posibilita la obtención de datos retrospectivos.
- La información obtenida de los documentos suele tener más credibilidad que la obtenida mediante la observación. Walker, (1989:83)³³.
- Los documentos son fáciles de manejar.
- Generalmente, son materiales de fácil acceso
- No es habitual que el autor intente enmascarar o reaccione negativamente al saber que un investigador está examinando un documento suyo.

De igual manera podemos referir algunas desventajas:

³³ Walker, R. (1989) *Método de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

- Los datos recogidos en un documento nunca aparecen en un estado puro, están sujetos al carácter subjetivo del autor.
- Puede que dicho documento no contenga la información necesaria y suficientemente detallada.
- Los documentos pueden presentar errores de copia o tipográficos, sesgos o incluso falsedades.

En una investigación educativa, la utilización ponderada de materiales escritos e impresos constituye un apoyo útil al resto de las técnicas a utilizar Volker (1994:105)³⁴, formando parte importante del abanico de los posibles métodos a utilizar en una investigación cualitativa, que en algunos casos puede llegar a constituir el cuerpo principal de datos.

2.6.2.1. Indicadores de análisis

Expediente acumulativo (Guía para el análisis).

Es importante conocer en qué condiciones académicas y psíquicas arriba cada niño o niña al primer grado, por ello el análisis de los expedientes tiene como objetivo: Analizar la evolución docente de cada alumno durante su trayectoria por el grado Preescolar.

Indicadores:

- Nombre y apellidos.
- Edad
- Fecha de Nacimiento
- Institución donde cursó el grado Preescolar
- Enfermedades que padece y otros datos de interés que puedan aparecer reflejados, como el grado de desarrollo alcanzado y principales dificultades en el aprendizaje. Principales habilidades desarrolladas para el cumplimiento de los objetivos del grado.
- Análisis de las evaluaciones que resumen los logros alcanzados por los niños al terminar el grado preescolar según establece el programa para cada una de las áreas del desarrollo.

2.6.2.2. Análisis de los programas

Se hace un profundo análisis de los programas y orientaciones metodológicas en cada grado del I Ciclo, con el objetivo de ver cómo se

³⁴ Volver, R. (1994:105), R. (1994) en Duran González, J. Análisis evolutivo del deporte en la sociedad española. *Revista española de E. Física y deportes*. Vol. 2. nº 1. 1995.

desarrollaba curricularmente la dosificación de los contenidos y la derivación gradual de los objetivos a corto y a largo plazo (por período y curso). Para nuestro estudio lo más importante es analizar en primer lugar los objetivos propuestos y en segundo lugar el desarrollo de los contenidos de Expresión Corporal en cada grado y su ubicación en el mapa curricular del ciclo, para dar cumplimiento a los objetivos, y por otra parte la metodología orientada en cada grado y unidad didáctica. Por razones muy puntuales nos centramos finalmente en la unidad didáctica que es motivo de análisis en cada uno de los grados analizados. Nos sirvió para constatar los datos y la información obtenida en las demás instrumentos aplicados (cuestionario y entrevista).

2.6.2.3.-Plan de estudio

Se analizaron varios documentos; es decir varios planes que han sido aplicados y modificados cada cierto tiempo, a lo cual se le ha llamado “perfeccionamiento”. Se realizó un análisis comparativo de los distintos perfeccionamientos que han tenido lugar con el objetivo de buscar las transformaciones, ajustes y modificaciones.

2.6.2.4. Documentos normativos

Se analiza la Resolución Conjunta INDER- MINED, con el objetivo de conocer lo que está legislado sobre el diseño curricular de Educación Física en nuestro país y sobre ellos, analizar, sintetizar, inducir y deducir e interactuar con resto de la información obtenida a través de otras vías utilizadas.

Recoger y analizar los datos desde diferentes ángulos; confrontarlos e interpretarlos; garantizar su validez y asegurar la veracidad de los mismos y se logra triangulando los mismos, procedimiento al cual hace referencia Cohen y Manion, (1985)³⁵ y Pourtois y Desmet 1988. Concretamente se refieren a la triangulación metodológica en la que se aplican diferentes métodos y/o instrumentos a un mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos.

Consideramos entonces que al triangular los resultados, una vez realizado el análisis de cada uno de los instrumentos por separado, nos facilita el grado de exactitud con el que las deducciones obtenidos representan la

³⁵ Cohen, L. y Marion, L.(1990) *Métodos e investigación cualitativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

realidad; es decir, refuerza o confirma la validez del estudio.. Visto de otro modo, nos muestra la concordancia de los resultados obtenidos en la investigación con la realidad estudiada, la cual depende también del control directo de la acción que ejerce la variable independiente sobre la dependiente; de esta manera logra la validez interna del estudio.

2.7. Informe final

Es un elemento de valoración final de la comprensión de la realidad por los sujetos participantes en el contexto estudiado y como señala Mercado (1990:120):

...quizá la parte más molesta para la mayoría de los investigadores porque una idea o conclusión puede ser lo suficientemente clara como se tiene en la mente, pero en el momento de redactarla se pone en evidencia cualquier oscuridad o falta de precisión respecto a las mismas...

En la redacción del informe, se hace teniendo en cuenta las indicaciones marcadas para la realización de textos en la investigación interpretativa, por autores con un papel relevante dentro del marco como Taylor y Bogdan (1987:179-187), Colás y Buendía (1994:323-326), Miles y Huberman (1994:298-306) y Stake (1998:121-130)

Lo cierto es que redactar el informe final puede ser una labor sencilla, pero no lo es, cuando esta última etapa llega las preguntas formuladas, las técnicas empleadas para responderlas y finalmente las respuestas que se establecieron se entretrejen como una madeja que debemos buscarle la punta y para ellos debe seguirse un orden lógico, que nos permita ordenar todos los aspectos tratados en la investigación, especialmente los relacionados con los resultados obtenidos, así como su análisis e interpretación.

El propósito del informe final es comunicar a las personas interesadas con suficiente detalle el resultado final del estudio. Esta comunicación de los resultados es responsabilidad del investigador y debe recibir la misma atención cuidadosa que las anteriores etapas, con el objetivo de que pueda entrar en el nivel de los conocimientos disponibles y posibilitar su aplicación.

Dentro de nuestra investigación, el informe quedará como resultado de las ideas más importantes de nuestro estudio cualitativo. Se realiza un análisis de los resultados obtenidos en las diferentes técnicas aplicadas (cuestionario, entrevista y revisión de documentos), y donde las conclusiones estarán

respaldadas por los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados.

*“Las cualidades que debe tener un buen trabajo científico son: **objetividad**, lo que significa reflejar todo el proceso de investigación, lo comprobable por otros investigadores que quieran repetirla; **claridad**, o sea, recoger lo esencial para que la presentación resulte clara y facilite su lectura y **precisión**, presentar lo que sea absolutamente necesario y nada más”. Estévez, M. (2004:290).*

2.8.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE

a) Justificación de la elección del programa AQUAD FIVE

Conocido es el avance que la informática ha supuesto a finales del siglo XX y primeros de este XXI, este progreso también se ha vertido en la investigación científica con la configuración de paquetes informáticos para analizar toda la información. Nosotros dentro de nuestra metodología cualitativa de análisis hemos utilizado el ordenador para que nos ayude en la organización de toda la información que tuvimos que manejar como resultado de la transcripción de la entrevista en Word 2000, para posteriormente ser transcritos a ASCII y ser almacenados en AQUAD FIVE, es por tanto que este papel de la informática dentro de este apartado lo hayamos ubicado cuando hemos tenido que proceder al análisis textual.

Nos hemos decidido por el AQUAD FIVE (Analysis of qualitative data, 2001, versión 5, para P.C.) creado en la Universidad de Tubigen (Alemania), diseñado para el análisis de datos cualitativos, reducir las profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo, protocolo de observaciones, etc,... (Günter, L. Huber.2001: VII). Al disponer de un plan de investigación, aunque no lo teníamos cerrado si que la codificación de los datos nos planteaba un problema que nos hizo inclinarnos hacia este programa. El propósito nuestro era poner el software al servicio de la reflexión teórica, algo que logramos con el Aquad Five, así como su rigurosidad, consistencia y verosimilitud³⁶.

b) Proceso de Categorización.

³⁶ Palomares Cuadros, J. (2003) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

Nuestra intencionalidad ha sido la de favorecer la emergencia de categorías de significado. El programa permite reiniciar continuamente el proceso de interpretación, categorización y codificación.

El proceso del programa sería el siguiente, los datos de la investigación se constituye en un proyecto, y toda la información sobre el mismo la almacenará en subdirectorios. En el momento de iniciar el proyecto, tenemos que nombrar cada uno de los textos a investigar. Aquad le ofrece una serie de menús en los que aparecerán listadas las diferentes cosas que puede hacer. En dicho menú encontrara la función principal codificación, con dos forma de realización, en nuestro caso la hemos realizado en dos pasos. Aparecen otras formas de ayuda, el módulo búsqueda le permite crear una lista, el módulo vínculo le permite especificar ciertas interrelaciones significativas de los segmentos de texto mediante la formulación de vínculos de dos o más códigos. También con este programa podemos cuantificar el número de veces que aparece cada código, los cuales presentamos en forma de cuadros en cada una de las preguntas principales de la investigación.

Continuando con las tareas de análisis planteadas por Miles y Huberman (1984), para realizar la categorización de segmentos textuales se consigue a través de discernir el significado. Las categorías y códigos de nuestro análisis las encontramos anexadas.

2.9. Fuentes de rigor en la investigación cualitativa

Cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado.

En este apartado nos dedicaremos a resumir los aspectos que hemos considerado apoyan los criterios de rigor en el marco del presente trabajo, resaltando aspectos generales que lo caracterizan.

La investigación de carácter **cualitativo** ha adquirido una gran relevancia en el ámbito educativo, dado que permite un acercamiento más global y comprensivo de la realidad. El reciente interés por los métodos

cualitativos en la investigación educativa afirma Walker (1989:105) se deriva más de su flexibilidad que de cualquier otra cualidad intrínseca que posean.

Nos hemos apoyado en el paradigma naturalista o etnográfico dentro del marco de la **investigación cualitativa**, teniendo en cuenta que el mismo descansa sobre el supuesto de la existencia de múltiples realidades, y que la investigación en su desarrollo divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye en todas las demás (Guba, 1981:75)³⁷.

Este paradigma condiciona una interrelación investigador-persona investigada donde se desencadena una influencia bilateral, sobre la cual el investigador siempre debe estar atento y guardar cierta distancia que le permita observar, analizar, en fin hacer visible el fenómeno objeto de estudio, pero siempre considerando que esa distancia óptima puede ser penetrable por los intercambios investigador-investigado.

En el área de la investigación educativa muchos investigadores se han identificado con la utilidad del paradigma naturalista para el estudio de los fenómenos relacionados con su práctica pedagógica, los cuales están íntimamente relacionados con la mente de las personas; y hay tantas realidades como personas, pero dicho interés no está centrado en esa realidad sino en el camino que se ha seguido para lograrla. Por otro lado los naturalistas se desenvuelven en múltiples realidades, a fin de ganar mayor flexibilidad, en interacción con las "personas investigadas", lo que condiciona un diseño de investigación abierto, que avanza, se desarrolla, evoluciona y concluye sobre el interés marcado por el investigador que lo decide basándose en la dinámica de los propios resultados de la investigación.

Goetz y LeCompte (1988:215), al referirse a la fiabilidad etnográfica señalan:

"Si se los compara con los diseños experimentales de laboratorio, estrictamente controlados, o con los experimentos de campo, los diseños etnográficos parecen resistirse a todo intento de replicación". El tipo de datos y los procedimientos que lo caracterizan pueden excluir la utilización de controles estandarizados, esenciales en la investigación experimental. Para ajustarse a las limitaciones impuestas por el control experimental, es

³⁷ Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán (1982) Op, cit. pp. 75.

necesario una manipulación de los fenómenos que deforma su aparición natural. Por otra parte, los intentos de realizar mediciones rigurosas pueden impedir la elaboración de categorías analíticas potentes si los fenómenos observados son reducidos o estandarizados prematura o inadecuadamente".

Y al respecto Guba (1981:75-91) plantea:

"Los naturalistas evitan este planteamiento (aislar variables y controlarlas mediante un diseño) porque piensan que ejercen violencia sobre los fenómenos que persiguen comprender, en cambio adoptan otros determinados procedimientos, que si bien no son inobjetables teóricamente, preservan sin embargo la situación global de su integridad".

Analizando la fiabilidad y la validez en la investigación **cuantitativa** nos podemos preguntar: ¿Cabe la posibilidad de hablar de rigor científico en este tipo de investigación?, ¿se trata de un deseo imposible?, ¿de un tema desenfocado, pues resulta inadecuado hablar de él desde una epistemología de la práctica?

Desde el paradigma interpretativo podemos asumir que el enfoque científico o rigor científico de la investigación cualitativa se puede garantizar a través de diferentes aspectos que de una forma u otra se complementan con los que se utilizan en la investigación cuantitativa. A continuación exponemos los términos apropiados para definir el rigor científico, contraponiendo la investigación de tipo **cuantitativo y cualitativo**.

ASPECTO	TERMINO CIENTIFICO	TÉRMINO NATURALÍSTICO
Valor verdadero.	Validez interna.	Credibilidad.
Aplicabilidad.	Validez externa (generalización).	Transferencia transferir los resultados a otros contextos).
Consistencia.	Fiabilidad.	Dependencia.
Neutralidad.	Objetividad.	Confirmación

Tabla 5 Resumen de los aspectos a considerar para fundamentar el rigor científico de la investigación cualitativa (Guba, 1981:104).

Hay que tener muy en cuenta como todos estos aspectos pueden mezclarse e interrelacionarse en la medida que se valoren íntegramente todas

las técnicas que se hayan utilizado, pero sí está muy claro que las vías que propician el valor científico en la investigación cualitativa se resumen en:

- Credibilidad (validez interna) o valor de verdad.
- Aplicabilidad (validez externa) o transferencia.
- Replicabilidad del diseño y los resultados. Intentar crear consistencia, estabilidad.
- Neutralidad. o Confirmación

Estos criterios han sido fundamentados por diferentes autores que han profundizado a través de su propia experiencia práctica en la investigación cualitativa, entre los que podemos citar a Guba (1981), Goetz y LeCompte (1988), Walker (1989), Pérez Serrano, (1994), Fortes Ramírez (1995), Rodríguez Gómez (1996), etc. Los mismos exponen fundamentos sólidos sobre la base de diferentes estudios que propician fundamentar científicamente dichos resultados, por lo cual hemos considerado de vital importancia la consulta bibliográfica de sus obras. El conjunto de sugerencias aportadas por estos autores analizados en el marco de la presente investigación, nos han servido como marco de referencia para verificar los resultados obtenidos dentro del marco de los planteamientos naturalistas.

En busca del rigor científico de todos los datos obtenidos, es por lo que en el marco del presente trabajo, hemos adaptado y considerado las aportaciones de Goetz y LeCompte, (1988:215) sintetizadas como sigue:

BÚSQUEDA DEL RIGOR CIENTIFICO.

Credibilidad (validez interna):

- Aumentar la probabilidad de que los datos hallados sean creíbles. Encuestas, entrevistas, análisis de documentos, y triangulación.
- Contrastar los resultados con las "fuentes".
- Negociación inicial y durante todo el proceso.

Transferencia (validez externa):

- Actuar por parecidos contextuales y descripción densa.
- Replicabilidad (Consistencia).
- Triangulación de investigadores, de métodos y de resultados.
- Establecer pistas de revisión a través de los diarios de experiencias, informes de investigación, análisis de documentos etc.

Aplicabilidad(validez externa):

Son considerados válidos diferentes métodos como: Cuestionarios, análisis de documentos, entrevista, triangulación, etc. Neutralidad (eliminar perspectivas erróneas)

Tabla 6. Resumen de los principales aspectos que apoyan el rigor científico en el presente trabajo.

2.9.1. Métodos utilizados para corroborar el rigor en nuestra investigación

Los métodos que hemos considerado utilizar en el presente trabajo para corroborar la fiabilidad de sus resultados son:

2.9.1.1.-Trabajo prolongado en el mismo lugar

Se hace necesario disponer del tiempo suficiente que posibilite al investigador integrarse al escenario de actuación para de esta forma evitar, tanto como sea posible, las distorsiones producidas por la novedad de su presencia, el temor o las expectativas que ha podido ocasionar en la etapa inicial, (son aspectos a considerar en los primeros momentos) por lo que es necesario dedicar un extenso período a un mismo lugar para que los alumnos y profesores se acostumbren a la presencia de investigadores y se convenzan de que no constituyen una amenaza (es muy posible que ese factor se atenúe o desaparezca con el tiempo). Finalmente queremos señalar que la observación externa facilita, anotar o firmar todo lo que ocurre dentro de nuestros propósitos.

2.9.1.3. Experiencias que antecedieron al estudio

Se realiza un estudio piloto para lo cual fue necesario la preparación de los profesores de Educación Física del I ciclo, el cual se llevó a cabo a través de un curso de superación de postgrado de 42 h., sobre didáctica de la “Expresión Corporal, Gimnasia Rítmica y Juego” con el objetivo de enseñar elementos técnicos- metodológicos sobre la Expresión y Comunicación Corporal, así como ejercitar y actualizar otros. Este curso se programó teniendo en cuenta que la Expresión Corporal no aparece como asignatura dentro del mapa currículo de la Carrera “Licenciatura en Cultura Física”.

Los lugares seleccionados para desarrollar nuestro estudio fueron la escuela primaria “José Mateo Fonseca”, ubicada en el reparto “Pastorita”, del municipio Cienfuegos que fue fundada en el año 1991 y la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos, ambos forman parte del contexto escogido para desarrollar esta investigación.

Las razones que me llevaron a preferir este centro y no otro fueron varias. Tiene tradición en el trabajo con los alumnos de Práctica Docente de las Carreras de Licenciatura en Educación Primaria y la Carrera de Licenciatura en Cultura Física de las Facultades de Cultura Física de Cienfuegos y de Ciencias

de la Educación de Girona y Granada, España. Una de las profesoras que allí labora, Nancy Cruz Espinosa, fue tutora de dos estudiantes de Girona que desarrollaron su práctica docente sobre la Expresión Corporal; otra razón, es que también se considera centro piloto para hacer experimentos desde el punto de vistas pedagógico en el proceso docente educativo, colaborando en el desarrollo de clases demostrativas de apoyo a la docencia y observaciones de clases para fortalecer la formación del profesional en cursos de postgrado y el doctorado curricular de Granada, ha sido además, sede de múltiples festivales de clases de Educación Física del nivel municipal y provincial con la participación activa de sus alumnos en los diferentes grados. También se ha destacado en la presentación de tablas gimnásticas en los diferentes encuentros municipales y provinciales. Y otra de nuestras razones es que el claustro de profesores de Educación Física, son todos profesionales que buscan soluciones al banco de problemas del Proceso Docente Educativo, y varios de ellos se incorporan al plan de Ciencia y Técnica de la escuela desarrollando diferentes líneas temáticas de investigación.

La escuela, posee condiciones materiales y de instalaciones similares a la media del resto de las escuelas primarias del municipio, lo cual satisfacía la exigencia de no experimental en condiciones especiales de trabajo.

Profundizando en este aspecto agregamos que la permanencia nuestra en la escuela para desarrollar el trabajo de campo de esta investigación abarcó 9 meses. Los 4 primeros meses se dedicaron a la caracterización de la escuela y al establecimiento de los principios de procedimiento que orientaría para el desarrollo del mismo, de ellos dedicamos 2 meses a revisar los documentos, a conocer los niños seleccionados en nuestra muestra para el estudio piloto y se desarrolló un proceso de caracterización psicopedagógica de los estudiantes. Los siguientes 3 meses se dedicaron a la organización y aplicación del programa de intervención piloto con carácter diferenciado. Los siguientes 2 meses, se continuó analizando con los profesores el resultado del estudio piloto, precisando datos y ajustando ideas metodológicas, etc. La permanencia en la escuela nos acercó al trabajo cotidiano en el desarrollo del currículum y nos permitió además, valorar las posibilidades de ajustar e introducir nuestra propuesta en cada uno de los grados del primer ciclo, siempre apoyándonos en los criterios y experiencias de los profesores los cuales formaron parte del equipo de trabajo lo cual a nuestro criterio constituyó la parte de mayor retroalimentación de conocimientos, de mayor intercambio y más bonita del estudio.

En relación a la Facultad de Cultura Física, podemos decir que se imparten en ella tres tipos de curso, todos con el mismo plan de estudio que solo se adapta a las características de cada uno de ellos: cantidad de horas, sistema de tareas, sistema evaluativo etc. Estas características y nuestra experiencia como docente en la misma nos permitió hacer un análisis en profundidad del plan de estudio de la carrera y de las diferentes asignaturas que integran la disciplina didáctica de la Educación Física, dentro de la cual también se encontraban las asignaturas que yo impartía dentro de esta disciplina y lo cual nos permitió detectar el problema que nos motivó a realizar este estudio.

2.9.1.4.-Separación periódica de la situación

La separación temporal del investigador durante el desarrollo de la investigación le permite tomar perspectiva y evita el peligro de su conversión en nativo (Santos, 1990:165). Es oportuno ocupar estos espacios temporales, en la redacción de informes, análisis de los resultados u otras actividades que en cierto sentido condicione la asimilación integrada del objeto de investigación y poder contrastar las mismas en condiciones similares.

La duración de estas etapas de ausencias no debe ser larga, para evitar que el investigador pierda la secuencia de trabajo y la vinculación a la experiencia. Precisamente dedicamos sólo 2 semanas a esta separación del contexto de estudio. En la primera etapa (una semana), después de haber realizado la caracterización del centro, tomar los datos de la muestra y concluir la revisión de documentos. En la segunda etapa (una semana) después que finalizó la observación. En la tercera etapa del trabajo, las dos últimas semanas se dedicaron a desarrollar actividades relacionadas con el estudio realizado. Esto hace un total de: 4 semanas separadas de la situación de estudio, durante el desarrollo del trabajo de campo de esta investigación.

2.9.1.5.-Triangulación de Investigadores

La realidad del objeto de investigación puede ser observada por todos los que se impliquen de una forma u otra en la misma, posibilitando la confrontación de diferentes percepciones con el fin de reflexionar e interpretar los datos obtenidos.

No se puede pensar que todos los investigadores tengan una misma perspectiva de análisis, sencillamente es interesante confrontar varias

opiniones para enriquecer el análisis de los resultados. Guba (1981:148) plantea:

"No se debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado por dos fuentes al menos".

Oportunamente durante el desarrollo del presente trabajo contamos con las valiosas opiniones emitida por profesores de Educación Física, que por antigüedad en el ejercicio de su profesión se pueden considerar expertos.

2.9.1.6.-Triangulación de Métodos

Como investigadora he considerado oportuno tener en cuenta las opiniones de la profesora que imparte el programa de intervención en el estudio piloto que precedió la investigación, la opiniones de los niños en cada una de las sesiones de clases aplicadas y de los profesores encuestados, para valorar e integrar criterios con relación a las posibilidades de la inclusión de la expresión corporal en el currículo para la adquisición de nuevos conocimientos en los niños/ñas.

En el marco de la metodología utilizada para poder hablar de rigor científico en esta investigación explicitaré con más detalle a continuación los criterios que fundamentan el mismo, considerando entre otras las reflexiones de Guba (1981:104), las cuales fundamentan cómo valorar el rigor científico en una investigación cualitativa.

2.9.1.7.-Triangulación de los resultados

Su objetivo es provocar el intercambio de pareceres, comparar las diferentes perspectivas de los investigadores con los que se interpretan los acontecimientos que se han desarrollado las prácticas y fuera de ella durante la planificación, organización, ejecución y control de las tareas asumidas en la aplicación del programa de intervención. En la presente investigación es un procedimiento indispensable; tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que pueden producirse en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del horario escolar docente, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad de interpretaciones distintas, lo que posibilita enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción.

La cooperación y contraste entre el investigador y demás personas que se vinculan o participan directamente en la investigación favorece la credibilidad, es clave en todo proceso de análisis de los resultados, pues favorece la coherencia al confrontar los resultados y concede un valor de primer orden en el análisis reflexivo del investigador. El análisis de los resultados en una investigación **cualitativa** debe producirse en procesos de colaboración y contraste y diseminarse también mediante procesos de intercambio y participación en situaciones de igualdad de oportunidades.

Por su parte, fundamentando el tema que nos ocupa muy oportunamente, Pérez Serrano (1994:90) realiza un resumen sobre los criterios y procedimientos que fundamentan el rigor científico en los datos obtenidos a través de la investigación **cualitativa**, los cuales ofrecemos a continuación en el siguiente cuadro:

CRITERIOS	PROCEDIMIENTOS
a) Credibilidad. Valor de verdad: Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación prolongada. • Encuesta. • Entrevista • Triangulación. • Comprobaciones con los participantes.
b) Aplicabilidad: Grado en que puede aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos o contextos. Transferencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Muestreo teórico. • Descripción exhaustiva. • Recogida de abundantes datos.
c) Consistencia: Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos e igual contexto. Dependencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Descripciones minuciosas de los informantes. • Identificación y descripción de técnicas de análisis de datos. • Delimitación del contexto físico y social. • Pistas de revisión. • Métodos solapados.
d) Neutralidad: Garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador. Confirmación.	<ul style="list-style-type: none"> • Descripciones de baja inferencia. • Comprobaciones de los participantes. • Recogida mecánica de datos. • Triangulación. • Explicar posicionamiento del investigador.

2.10.- Resumen de los criterios y procedimientos de rigor, que se utilizaron en el presente trabajo

a) Credibilidad

Alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación y hace referencia a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de la realidad estudiada Rodríguez Gómez (1996:286).

La pieza clave en la calidad de la investigación se encuentra en el modo en que es narrada y en las evidencias que se presentan para apoyar su autenticidad. A través del informe de investigación se debe demostrar la veracidad de los argumentos, demostrando que existen datos que fundamentan dichos criterios.

La credibilidad hace referencia a que todos los datos de la investigación sean aceptables, es decir creíbles. Para garantizar esta condición a través del presente trabajo, en primer lugar se tuvo en cuenta la negociación inicial entre los participantes, la cual se va generando durante el desarrollo del mismo. Por otra parte la credibilidad se garantiza por la permanencia prolongada, en nuestro caso durante 9 meses en la escuela con periodos cortos de separación, lo que asegura un conocimiento muy cercano a la realidad del estudio.

Así mismo el análisis de los datos se asegura al contrastar los resultados con las fuentes. Las interpretaciones obtenidas están respaldadas por la triangulación de los datos a través de la perspectiva individual de la investigadora y los métodos utilizados. Contamos para su apoyo con los criterios de los profesores encuestados y la opinión de la profesora y de los niños al finalizar cada clase del estudio piloto. Estamos haciendo triangulación, al valorar las actuaciones de profesores y alumnos, relacionadas con el contenido propuesto, desde la perspectiva del observador externo.

b) Transferencia

Consiste en transferir los resultados de la investigación a otros contextos y en nuestro caso, la transferibilidad que deseamos favorecer con este estudio está dirigida fundamentalmente a los sujetos activos del proceso de

enseñanza-aprendizaje, profesores y alumnos, para que a través de un análisis exhaustivo de los datos, éstos puedan ser interpretados y aplicados en otros contextos y situaciones, de forma tal que se garantice una adecuada adquisición de los conocimientos de los alumnos, introduciendo nuevas propuestas que conviertan a estos últimos en protagonistas de su propio aprendizaje a través de una nueva propuesta de contenidos para el currículo. Por lo que creemos haber ofrecido una descripción densa que permita al lector manejar la información necesaria y suficiente que facilite establecer comparaciones y transferir dichos resultados a otros contextos y personas (niños/ñas).

De forma general, se hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de este trabajo a otros sujetos o contextos. Aunque la generalización si es posible, debe tenerse presente el carácter único e irrepetible de los contextos, conductas y fenómenos estudiados, la transferencia estará en dependencia del grado de similitud entre los mismos.

c) Dependencia o consistencia

En esta experiencia los criterios de dependencia han quedado garantizados a través de la triangulación de los resultados, pues se han contrastado las perspectivas individuales de la investigadora con relación a la propuesta de incluir la expresión corporal en el programa vigente. También se han contrastado los resultados obtenidos por los diferentes métodos aplicados, entre los que podemos citar: análisis de documentos, entre los que podemos mencionar: Expediente académico, currículo y los resultados de la encuesta. La dependencia implica tanto la estabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar un estudio.

d) Confirmabilidad

Al igual que la dependencia, en la medida que hemos expuesto de forma clara y precisa los resultados del presente trabajo así como las vías utilizadas para lograrlo, dejamos garantizado en tal sentido la validez externa o confirmabilidad. De esta manera a través de un análisis de los datos aportados en el cuerpo teórico del trabajo y en los anexos del mismo, dichos resultados pueden ser trasladados y ajustados a otros contextos concretos. En tal sentido la negociación sistemática entre todos los implicados va generando fiabilidad, dejando todo clarificado en cada caso oportuno.

De igual manera, según Rodríguez Gómez (1996:288), la forma en que se intenta ofrecer evidencia de la confirmabilidad de los datos se basa, durante el desarrollo de la presente investigación, en el empleo de estrategias de triangulación, y sobre todo en el ejercicio de la reflexión.

En la medida que avance la investigación, la comprensión de la realidad objeto de estudio permite desvelar indicios y nuevos caminos a recorrer más, que presentar absoluta certeza.

Al respecto Santos (1990:169), citando a Guba (1981), señala que:

"Es dudoso que alguna vez surjan los criterios perfectos, hasta entonces, será prudente afirmar con humildad que se ha encontrado una nueva y más verdadera senda hacia el conocimiento".

El uso del paradigma naturalista o etnográfico está cargado de riesgos especiales para el investigador a causa de su carácter abierto, flexible y emergente sin diseño inicial, no se puede anticipar los resultados por su carácter cíclico e interactivo; pero consideramos que es preferible correr dicho riesgo, ya que al final del trabajo quedamos enriquecidos en el sentido más amplio de la palabra, pues constituye una experiencia indescriptible para los que se inician en esta estrategia, como es mi caso.

CAPÍTULO IV

**EVIDENCIAS CUANTITATIVAS:
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL
CUESTIONARIO**

CAPITULO IV.- EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO.

No podemos preparar a nuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si nosotros ya no creemos en esos sueños; no podemos prepararlos para la vida, si no creemos en ella; no podríamos mostrar el camino si nos hemos sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos
Célestin Freinet.

Sirvan estas líneas como aclaraciones para la lectura de este Capítulo, en el que hemos realizado el análisis de los datos recogidos en los cuestionarios pasados en los primeros días del curso 2003-2004.

El cuestionario está dividido en cuatro partes diferenciadas:

- Primera Parte: relativa a cuestiones personales y profesionales.
- Segunda Parte: relativa a la experiencia como profesional.
- Tercera Parte: relativa a la formación inicial en el campo de la Expresión Corporal.
- Cuarta Parte: relativa a la formación permanente en el campo de la Expresión Corporal.

Los datos fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 11.0 para Windows como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *no, nunca*, hasta *sí, siempre*)
- b) *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, (de las cuales solo hemos incluido las de aquellos ítem. que presentaban significatividad estadística). Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas,

si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en que grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significancia tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$

CAMPO 1

Perfil personal y profesional

Ítem 1.1.- DATOS IDENTIFICATIVOS SOBRE GÉNERO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	16	30,2	30,2	30,2
	Mujer	37	69,8	69,8	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	No Contestan	0	0		
Total		53	100,0		

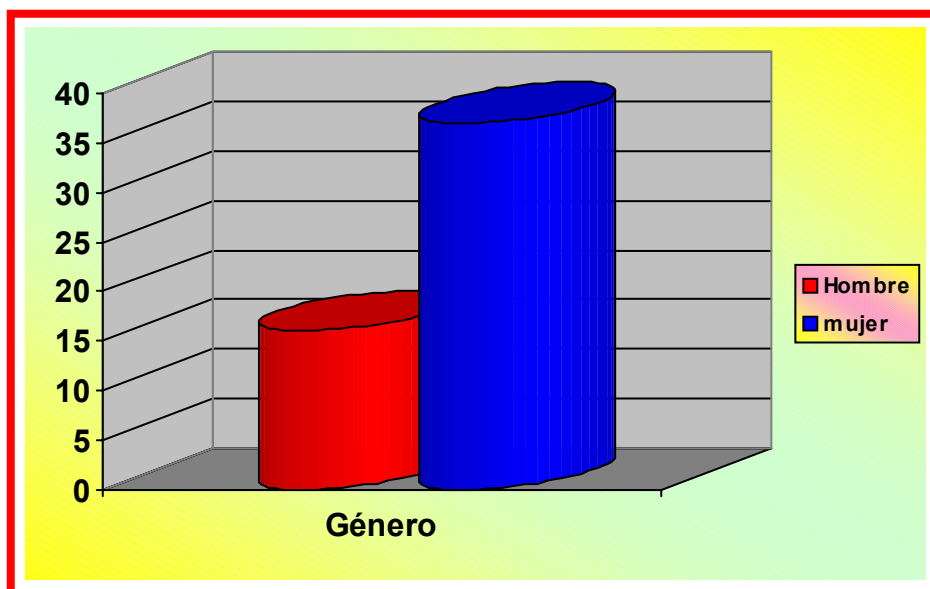


Tabla y Gráfico del ítem 1.1.- Datos identificativos sobre género.

La Muestra de nuestra investigación está formada por 53 profesores, de los que 37 son mujeres (69,8%) y 16 (30,8%) son hombres. Todos ellos pertenecen a la provincia de Cienfuegos y representan a la totalidad del profesorado de Educación Física de la zona. Llama la atención el elevado número de profesoras que duplican al de profesores que imparten la asignatura.

Cuando realizamos el Estudio comparativo Edad – Sexo y aplicamos las pruebas de Chi-cuadrado (Chi: 0,000), deseamos profundizar en el análisis de los resultados, fundamentando las diferencias por género primero, y por edad

después, para resaltar los resultados más significativos obtenidos en los ítem 1.1 y 1.2.

Tabla de contingencia edad-género ítem 1.1. y 1.2.

		EDAD				Total
		MENOR DE 25	ENTRE 26 y 35	ENTRE 36 y 45	ENTRE 46 y 55	
SEXO	HOMBRE	6	9	0	1	16
	MUJER	9	12	12	3	36
Total		15	21	12	4	52

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,436(a)	3	,051
Razón de verosimilitud	10,822	3	,013
Asociación lineal por lineal	3,322	1	,068
N de casos válidos	52		

En el análisis comparativo de género y edad, encontramos que las diferencias se encuentran significativamente a favor de las mujeres con relación a los hombres y el rango de edad de las mujeres oscila entre los 26 y 45 años. En línea general podemos afirmar que no hay diferencias significativas por género al relacionarse con la edad, a pesar que en la muestra seleccionada hay más mujeres que hombres ejerciendo la Educación Física.

ítem 1.2.- DATOS IDENTIFICATIVOS SOBRE EDAD.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menor de 25 años	16	30,2	30,2	30,2
	entre 26 y 35 años	21	39,6	39,6	69,8
	entre 36 y 45 años	12	22,6	22,6	92,5
	entre 46 y 55 años	4	7,5	7,5	100,0
	de 56 años en adelante.				
	Total				
Perdidos	No contestan				
Total		53	100,0	100,0	

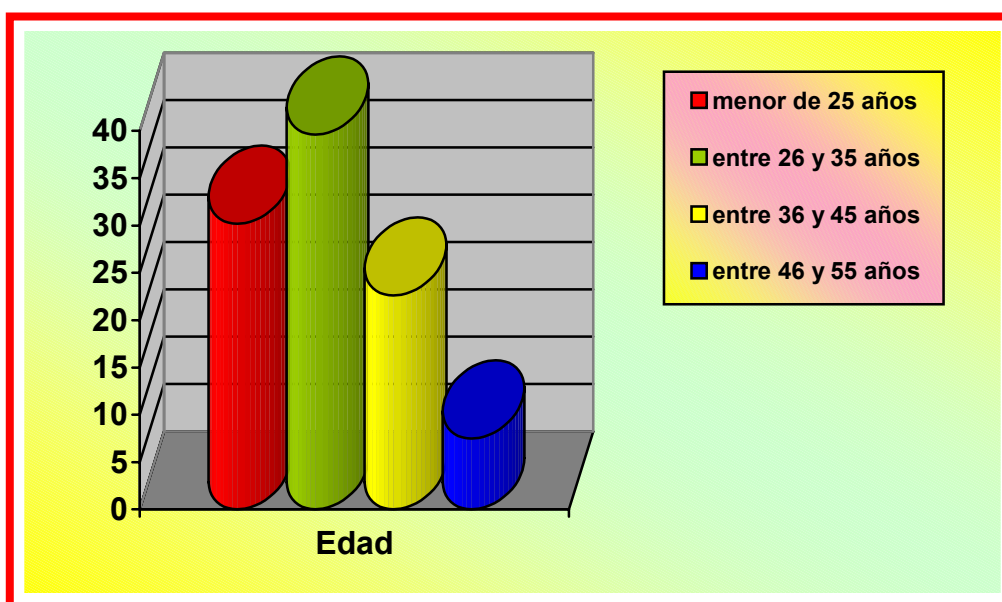


Tabla y Gráfico del ítem 1.2.- Datos identificativos sobre edad.

Los participantes en nuestra investigación tienen un rango de edad entre 21 y 54 años. Representando los profesores y profesoras menores de 25 años el 30,2% de la muestra (16). El mayor número de profesores se encuentra entre los 26 y 35 años (21) el 39,6%; entre 35 y 45 años son (12) el 22,6% y sólo (4) el 7,5% son mayores de 45 años. Podemos decir que el espectro de edad es bastante amplio, por lo que entendemos que habrá mucha diversidad en cuanto a la formación inicial recibida, respecto al contenido de Expresión Corporal.

ítem 1.3.- NIVEL DE ESTUDIOS REALIZADOS.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	LICENCIADO E. F.	20	37,7	38,5	38,5
	TECNICO MEDIO E. F.	22	41,5	42,3	80,8
	LICENCIADO ED. PRIMARIA	1	1,9	1,9	82,7
	TECNICO MEDIO ED. PRIMARIA	2	3,8	3,8	86,5
	OTROS	7	13,2	13,5	100,0
	Total	52	98,1	100,0	
Perdidos	No Contestan	1	1,9		
Total		53	100,0		

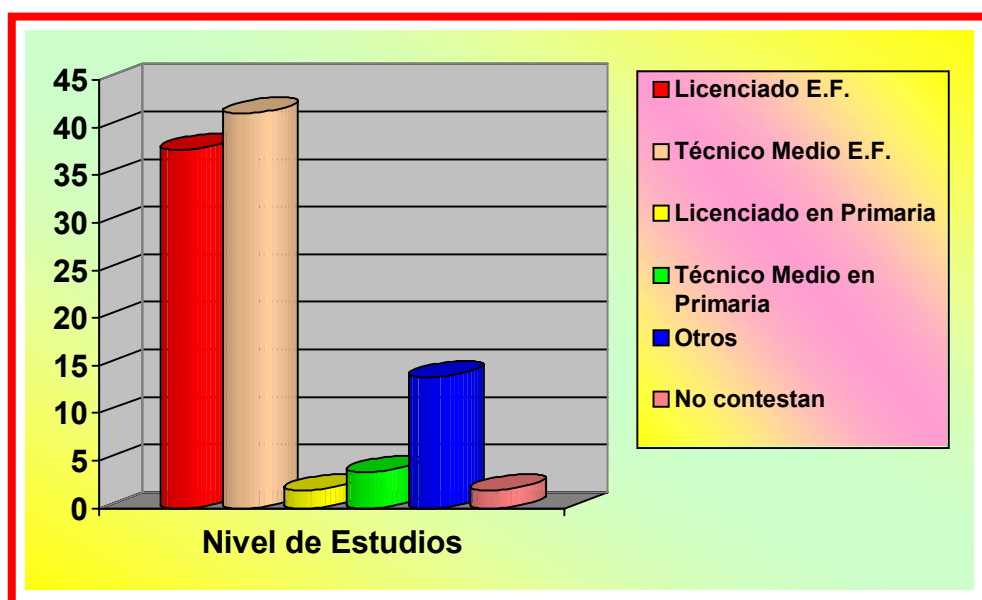


Tabla y Gráfico del ítem. 1.3.- Nivel de estudios realizados.

Vemos como en la toma de datos referente al nivel de estudios, se puede apreciar que el (41,5%) corresponde a los técnicos medios en Educación Física, esto responde a un déficit de profesores Licenciados en los diferentes niveles de enseñanza, por lo cual el Ministerio ha tenido que formar de manera emergente y a corto plazo profesores de Educación Física que asuman la docencia en aquellos niveles de la enseñanza más necesitados. Seguido vemos entonces que solo un (37,7%) correspondiente a los Licenciados en esta materia. El resto de los ítem, obtienen resultados poco significativos.

Tabla de contingencia (por edad) Nivel de estudio. Ítem 1.3

		NIVEL DE ESTUDIOS					Total
		LICENCIADO E.F.	TECNICO MEDIO E.F.	LICENCIADO E. PRIMARIA	TECNICO MEDIO E. PRIMARIA	OTROS	
EDAD	MENOR DE 25	1	10	0	0	5	16
	ENTRE 26 y 35	8	9	1	0	2	20
	ENTRE 36 y 45	9	2	0	1	0	12
	ENTRE 46 y 55	2	1	0	1	0	4
Total		20	22	1	2	7	52

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,716(a)	12	,008
Razón de verosimilitud	28,634	12	,004
Asociación lineal por lineal	5,888	1	,015
N de casos válidos	52		

El nivel de estudios promedio está en los técnicos medios de Educación Física menores de 25 años. Entre los 26 y 35 años el nivel de estudio está equilibrado entre los licenciados y los técnicos medios.

ítem 1.4.- AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS DIFERENTES NIVELES DE ENSEÑANZA.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PRIMARIA	48	90,6	90,6	90,6
	SECUNDARIA	4	7,5	7,5	98,1
	PREUNIVERSITARIO	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

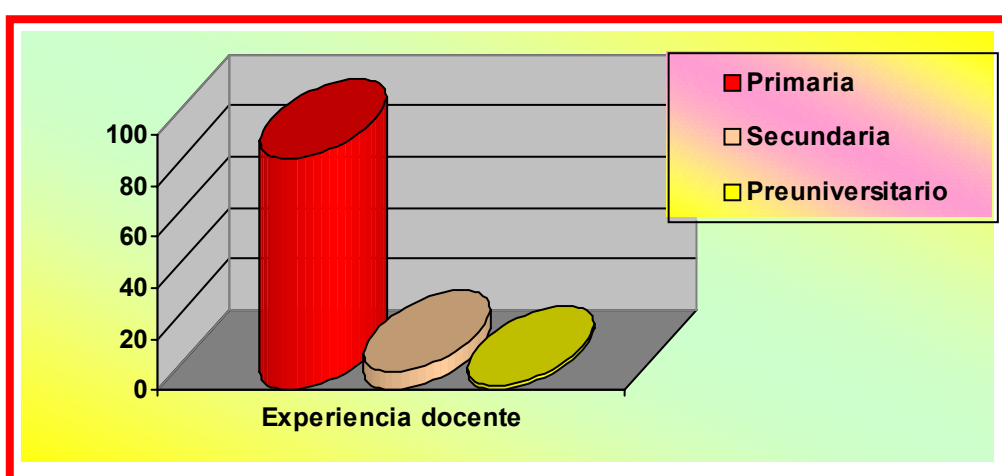


Tabla y gráfico del ítem 1.4.- Años de experiencia docente como profesor de Educación Física en los diferentes niveles de enseñanza.

Los datos muestran una concentración mayor de experiencia docente en la enseñanza primaria donde vemos que el (90,6%) de los profesores de Educación Física con mayor experiencia trabajan actualmente en este nivel. Este ítem nos induce a considerar entonces que el déficit de profesores licenciados muestreados no corresponde al nivel primario, y sí en otros niveles de enseñanza.

El nivel Pre-Universitario presenta el mayor déficit de profesores de Educación Física con elevada experiencia docente (1,9%). Esta situación nos indica que los profesores de menor experiencia, pueden asumir responsabilidades docentes, incluso en cualesquiera de los niveles de enseñanza donde se imparta la Educación Física y lo más importante a destacar en este aspecto es que se trate de profesores que asuman sus responsabilidades. Coincidimos con la afirmación de Aldea López, E. (2004:4) que considera que *“lo importante es que el profesorado actúe motivado por cumplir con el trabajo que se le asigna y permanezca fiel al objetivo que se desea alcanzar”*.

ítem 1.4.1.- AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-2 AÑOS	14	26,4	26,4	26,4
	3-5 AÑOS	11	20,8	20,8	47,2
	6-10 AÑOS	10	18,9	18,9	66,0
	11-15 AÑOS	7	13,2	13,2	79,2
	16-20 AÑOS	4	7,5	7,5	86,8
	MAS DE 20 AÑOS	7	13,2	13,2	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

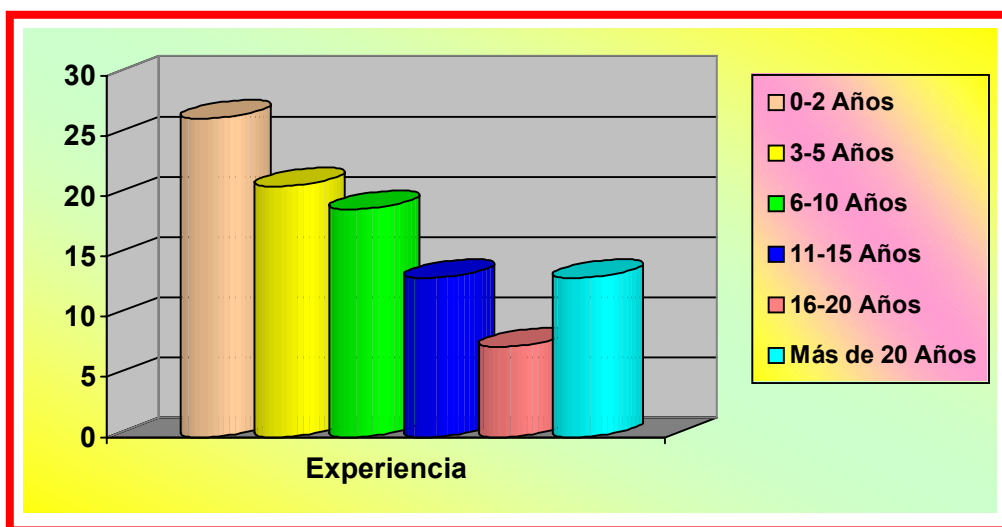


Tabla y Gráfico del ítem 1.4.1.- Años de Experiencia.

Los datos complementan el ítem anterior, pero ubica al profesorado por niveles de enseñanza; pero valoramos los datos por separado, en este ítem lo hacemos a través de una escala cuantitativa de los años de experiencia. Hemos considerado reconocer a un profesorado con experiencia a partir de los 10 años de servicio como profesores docentes en Educación Física: Analizando los datos se puede apreciar que los niveles de experiencia están bajos (18 profesores tienen más de 10 años). Vemos que de 11 a 15 años, está el (18,9%); de 16 a 20 años, el (13,2%) y más de 20 años el (13,2%) de los profesores. Se deduce que en estos niveles estarán ubicados principalmente en la enseñanza primaria según el ítem anterior. También vale comentar que el ítem refleja que la experiencia de 0-2 años y de 3-5 años alcanza un (26,4%) y (20,8%) respectivamente, porcentajes más elevados (35 profesores), lo cual nos corrobora un bajo nivel de experiencia docente en esta especialidad.

Tabla de contingencia (por edad) experiencia. Ítem 1.4.1

		EXPERIENCIA			Total
		PRIMARIA	SECUNDARIA	PREUNIVERSITARIO	
EDAD	MENOR DE 25	15	1	0	16
	ENTRE 26 y 35	19	2	0	21
	ENTRE 36 y 45	12	0	0	12
	ENTRE 46 y 55	2	1	1	4
Total		48	4	1	53

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,777(a)	6	,015
Razón de verosimilitud	9,118	6	,167
Asociación lineal por lineal	3,361	1	,067
N de casos válidos	53		

Según el cálculo de contingencia, esta tabla muestra un Chi cuadrado significativo =.015, y se puede apreciar que en la enseñanza primaria se concentran profesores de diferentes grupos de edades desde los menores de 25 años que ocupan el segundo lugar en cantidad (15), un grupo mayor que está entre 26 y 35 años(19) y otro pequeño grupo (9) que oscilan entre los 36 y 45 años; por tanto podemos afirmar que la edad promedio de los profesores en esta enseñanza está entre los 26 y 35 años de edad.

CAMPO 2

FORMACION INICIAL RECIBIDA

ítem 2.1.- ASIGNATURAS REALIZADAS EN LAS QUE SE IMPARTÍAN CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA EXPRESIÓN CORPORAL.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	30	56,6	56,6	56,6
	NO	23	43,4	43,4	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

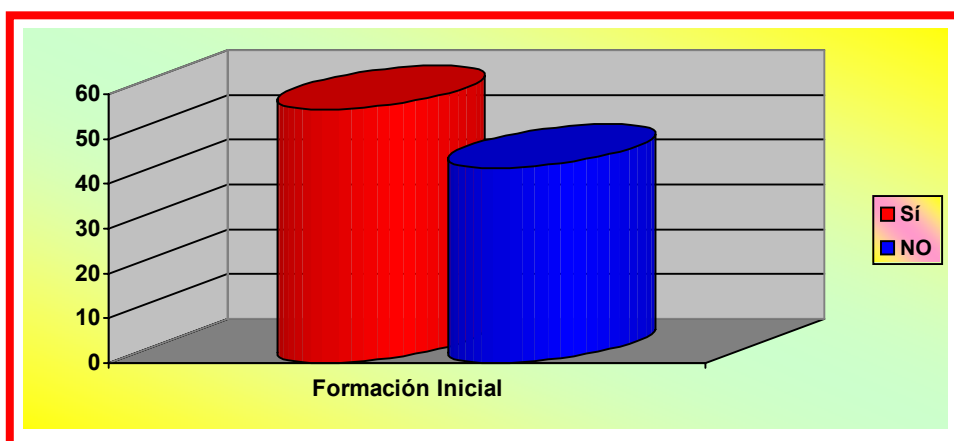


Tabla y Gráfico del Ítem 2.1.- Asignaturas realizadas en las que se impartían contenidos relacionados con la Expresión Corporal.

La opción *Sí*, muestra un (56,6%) de profesores que indican que a lo largo de su formación inicial recibieron contenidos en diferentes asignaturas que forman parte de la Expresión Corporal, y nombran como asignaturas recibidas en su formación inicial sobre Expresión Corporal, la Gimnasia Rítmica y Educación Musical y Lúdica. Responden negativamente el (43,4%) de los profesores muestreados (23).

Los profesores con experiencia tratan de dar respuesta a los problemas que les plantea la dinámica escolar, Así, Viciano Ramírez, J. (2000), plantea que *“el profesorado de Educación Física en España, ha desarrollado numerosas propuestas curriculares en torno a la expresión corporal, quizás por un déficit en la formación inicial o por la dificultad que entraña para el mismo el desarrollo de una planificación horizontal y vertical de estos contenidos. Se señala que el profesorado español también ha tenido dificultades en su formación inicial y que lo ha ido superando a través de la experiencia práctica.*

Ítem 2.1.1.- UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI, ERA BASTANTE APROPIADO	10	18,9	32,3	32,3
	SI, NO ERA MUY APROPIADO	7	13,2	22,6	54,8
	NO	13	24,5	41,9	96,8
	OTRAS	1	1,9	3,2	100,0
	Total	31	58,5	100,0	
Perdidos	No Contestan	22	41,5		
Total		53	100,0		

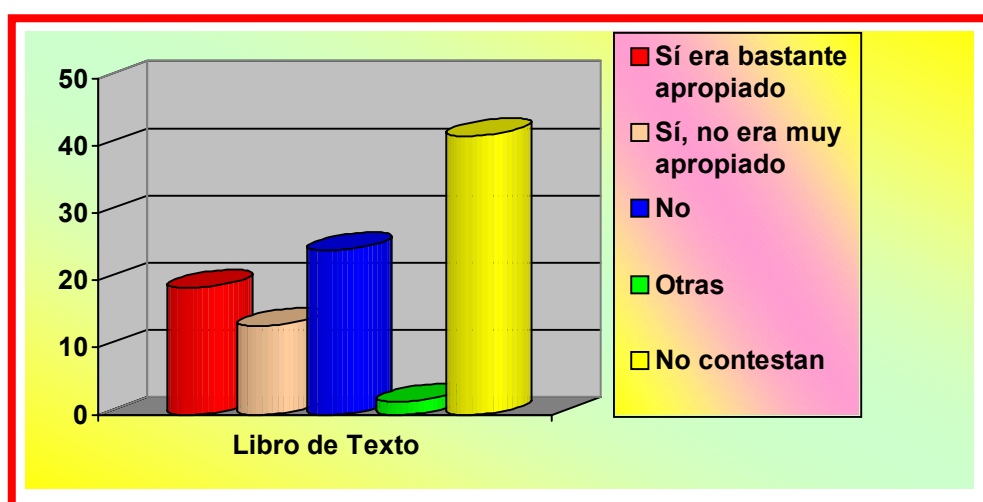


Tabla y Gráfico del ítem 2.1.1.- Utilización del Libro de Texto.

Nos queda claro que los porcentajes más elevados corresponden a la variable No (24,5 %) y No Contestaron (41,5 %), lo que suma 35 profesores que deja claro que existen dificultades con el libro de texto utilizado en las asignaturas recibidas en la formación inicial donde se trabajan contenidos de Expresión Corporal y que el profesorado ha reconocido dentro de las asignaturas Gimnasia Rítmica y Educación Musical y Lúdica. Sólo 17 profesores tuvieron libro de texto, pero sólo 10 lo consideran adecuado a las intenciones docentes.

Coincidimos con la opinión de Rodríguez, J. (2004:215) que entiende que los libros son un *“material didáctico elaborado intencionalmente en o para el ámbito formal, no formal e informal con el propósito fundamental de contribuir a facilitar los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos y profesores”*.

Ítem 2.1.2.- CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR QUE IMPARTIÓ ESTAS ASIGNATURAS.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante Apropiado	29	54,7	100,0	100,0
Perdidos	No contestan	24	45,3		
Total		53	100,0		

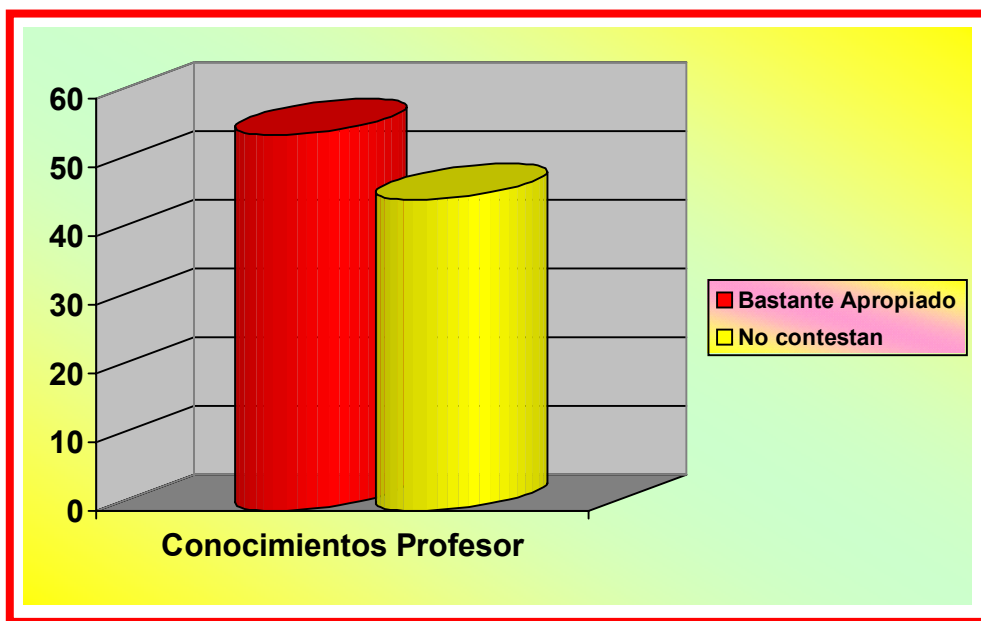


Tabla y Gráfico del ítem 2.1.2.- Conocimientos del Profesor que impartió estas asignaturas.

En este Ítem se muestra que el conocimiento de los profesores que impartían estas asignaturas era bastante apropiado para un (54,7%) de los encuestados (29) y el resto no respondió a la pregunta (24), lo cual puede corresponderse con los que no tuvieron esta asignatura en su nivel inicial, por tanto, no tendrán un criterio de evaluación al respecto.

Ítem 2.1.3.- OTRAS ASIGNATURAS RECIBIDAS NO RELACIONADAS CON LA EXPRESIÓN CORPORAL QUE APORTEN CONOCIMIENTOS PARECIDOS.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	14	26,4	46,7	46,7
	NO	16	30,2	53,3	100,0
	Total	30	56,6	100,0	
Perdidos	No contestan	23	43,4		
Total		53	100,0		

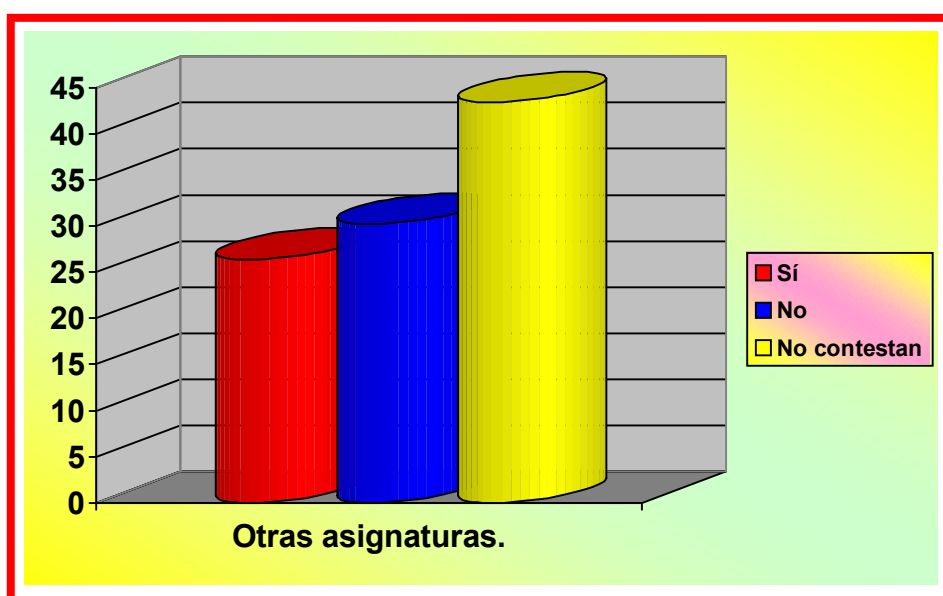


Tabla y gráfico del ítem 2.1.3.- Otras asignaturas recibidas, no relacionadas con la Expresión Corporal que aporten conocimientos parecidos.

Cuando se investiga sobre otras asignaturas no relacionadas que aportasen conocimientos sobre Expresión Corporal, se plantea que ninguna otra de las recibidas le han aportado estos conocimientos (30,2%); sin embargo deseamos resaltar un porcentaje inferior, pero es para nosotros significativo que el (26,4%) responden positivamente, y reconocen que de las asignaturas recibidas en su formación inicial y que relacionan sus contenidos con Expresión Corporal están la Gimnasia Rítmica y Educación Musical y Lúdicas.

Ítem 2.1.4.- RECURSOS MATERIALES O INSTALACIONES DE LOS QUE SE DISPONIA.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	13	24,5	43,3	43,3
	NO	17	32,1	56,7	100,0
	Total	30	56,6	100,0	
Perdidos	No contestan	23	43,4		
Total		53	100,0		

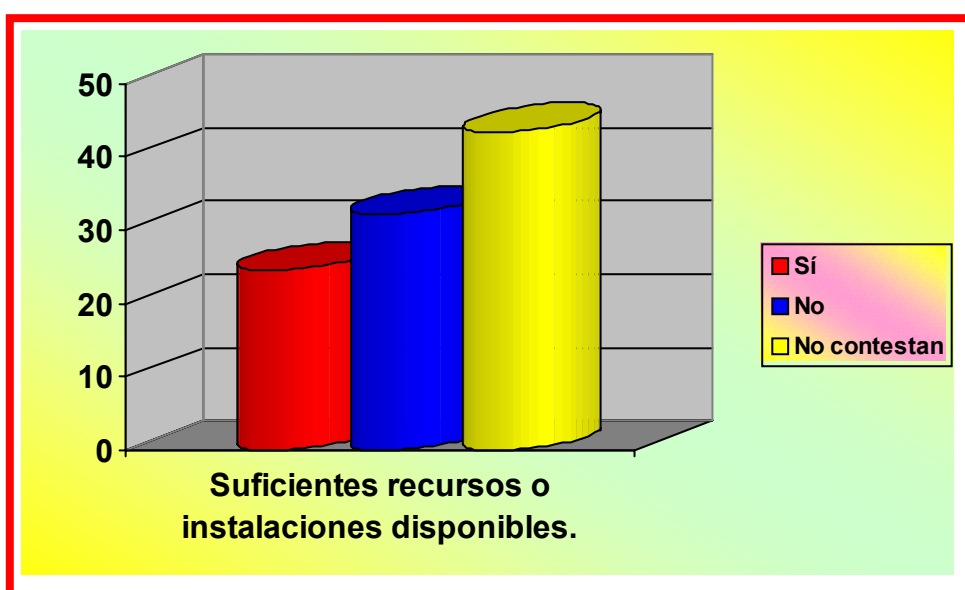


Tabla y Gráfico del ítem 2.1.4.- Recursos materiales o instalaciones de que se disponía.

De los datos válidos, el (32,1%) plantea que No ha tenido recursos suficientes, aunque un (24,5%) responde positivamente (13). Por otra parte, el (43,4%) no ha respondido nuestra interrogante (23). Consideramos entonces que el mayor porcentaje de este Ítem corresponde a los que consideran que las condiciones materiales no son adecuadas para trabajar, por tanto, su significación indica hacia lo negativo y los recursos materiales de los que se disponían no eran suficientes.

La problemática de las instalaciones es extensible a otros contextos. Traemos aquí la opinión de Collado Fernández, D. (2005:864), cuando analiza sus circunstancias contextuales e incide en *“que el estado, uso del material y las instalaciones, inciden en la aplicación del programa de una forma eficaz y por tanto en la consecución o no de los objetivos que trabajamos”*.

Ítem 2.2.- CURSOS, SEMINARIOS, CONGRESOS REALIZADOS DURANTE LA FORMACION INICIAL RELACIONADOS DIRECTAMENTE CON LA EXPRESIÓN CORPORAL.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	4	7,5	7,5	7,5
	NO	49	92,5	92,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

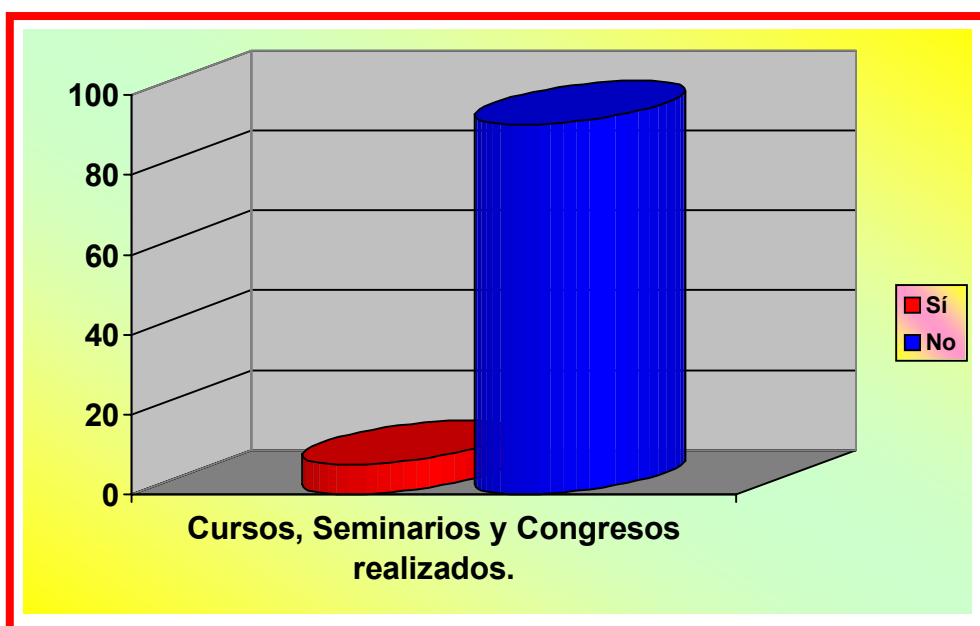


Tabla y Gráfico del ítem 2.2.- Cursos, Seminarios y Congresos realizados durante su formación inicial relacionados directamente con la Expresión Corporal.

En esta tabla se muestra que el (92,5%) de los encuestados no han recibido en su formación inicial Cursos, Seminarios o Congresos relacionados con la Expresión Corporal, porcentaje muy elevado que corrobora la falta de preparación de los profesores para impartir estos contenidos. En tal sentido se manifiesta la profesora Cuellar, M. J. (1997). *“La falta de formación e información que tradicionalmente se ha tenido en el campo de la Expresión Corporal y la Danza hace que estas materias sean evitadas o ignoradas por muchos profesionales. En la actualidad existen numerosos cursos que la incluyen en sus programas...”*.

Ítem 2.2.1.- UTILIDAD DE LOS CURSOS, SEMINARIOS Y CONGRESOS RECIBIDOS PARA SU PRÁCTICA PROFESIONAL.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI, BASTANTE ÚTIL	3	5,7	75,0	75,0
	SI, UN POCO ÚTIL	1	1,9	25,0	100,0
	Total	4	7,5	100,0	
Perdidos	No contestan	49	92,5		
Total		53	100,0		



Tabla y Gráfico del ítem 2.2.1.- Utilidad de los Cursos, Seminarios y Congresos recibidos, para su práctica profesional

Los datos válidos de este ítem muestra que solamente (3) el (7,5%) de los encuestados expresan positivamente la utilidad que para su práctica profesional ha tenido haber participado en un Curso. De los *No válidos* vemos que el (92,5%) no respondió (49), dato muy interesante que se corresponde con la pregunta anterior. Se corrobora según los datos que no se ofertaron estos eventos y por tanto, no se puede evaluar la utilidad que para su práctica profesional pudo haber tenido la realización de Cursos, Congresos y Seminarios.

ítem 2.2.2.a.- JUEGOS APRENDIDOS DURANTE CURSOS, SEMINARIOS Y CONGRESOS DIRIGIDOS AL MEJORAMIENTO DEL ESQUEMA CORPORAL.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	1,9	25,0	25,0
	NO	3	5,7	75,0	100,0
	Total	4	7,5	100,0	
Perdidos	No contestan	49	92,5		
Total		53	100,0		



Tabla y Gráfico ítem. 2.2.2.a.- Juegos Aprendidos durante los Cursos, Seminarios o Congresos, dirigidos al mejoramiento del Esquema Corporal.

Aquí vemos que de los datos válidos el (5,7%) plantea no haber aprendido juegos relacionados con el Esquema Corporal (3) y solo el 1,9% responde positivamente. Ya sabemos que la causa es No haber recibido estas actividades durante su formación inicial. El porcentaje más elevado (49) corresponde a los que no contestaron y asciende al (92,5%), indicador negativo hacia este ítem.

Coincidimos con la opinión sobre el esquema corporal que plantean los profesores Conde Caveda, J. L. y Viciano Garófano, V. (1997:59) *“El conocimiento y localización de los distintos segmentos corporales tanto en el propio cuerpo del niño como en el de “su igual” de forma estática como en movimiento”*. Definición que resalta la importancia que encierran las actividades dirigida al mejoramiento del esquema corporal del niño para la adquisición progresiva de aprendizajes dirigidos al conocimiento y control del propio cuerpo.

Ítem 2.2.2.b.- JUEGOS APRENDIDOS DURANTE CURSOS, SEMINARIOS Y CONGRESOS DIRIGIDOS A MEJORAR LA MOVILIDAD SEGMENTARIA.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	5,7	75,0	75,0
	NO	1	1,9	25,0	100,0
	Total	4	7,5	100,0	
Perdidos	No contestan	49	92,5		
Total		53	100,0		



Tabla y Gráfico del ítem 2.2.2.b.- Juegos aprendidos durante Cursos, Seminarios y Congresos para mejorar la movilidad segmentaria.

En relación a los juegos aprendidos para mejorar la movilidad segmentaria el (5,7%) responde positivamente; pero de los no válidos el (92,5%) no responde a este ítem (49). Ya sabemos que la razón de este resultado no válido se corresponde con la no realización de esas actividades. (Cursos, Seminarios y Congresos).

A este respecto traemos a colación la opinión de Conde Caveda, J. L. y Viciano Garófano, V. (1997:59), que consideran que *“es importante tener en cuenta la forma de enseñar la localización de estos segmentos corporales, debiéndonos basar siempre en situaciones dinámicas y lúdicas huyendo de la simple repetición automática de los segmentos que el profesor vaya indicando y señalando”*.

ítem 2.2.2.c.- JUEGOS APRENDIDOS DURANTE CURSOS, SEMINARIOS PARA MEJORAR LA RESPIRACIÓN Y RELAJACIÓN.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	1,9	25,0	25,0
	NO	3	5,7	75,0	100,0
	Total	4	7,5	100,0	
Perdidos	No Contestan	49	92,5		
Total		53	100,0		

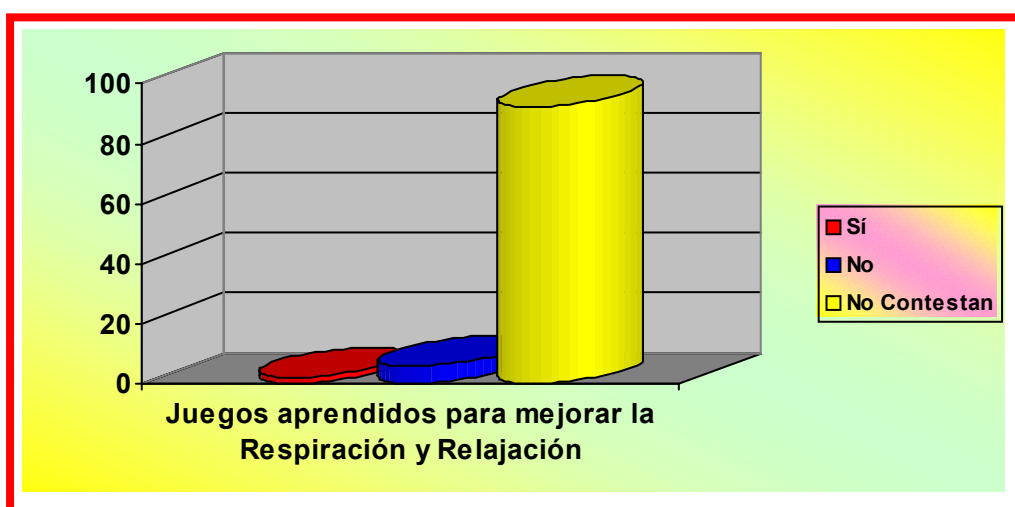


Tabla y gráfico del ítem 2.2.2.c.- Juegos aprendidos durante Cursos, Seminarios y Congresos para mejorar la Respiración y Relajación

En esta tabla, se muestra que el (92,5%) de los encuestados (49) no contestan este Ítem, y es una consecuencia por no recibir el curso de Expresión Corporal como parte de su formación inicial, donde se impartieron juegos específicos para mejorar la respiración y relajación. Solo el (1,9%) de ellos ha recibido el curso y como resultado conocen estos tipos de juegos.

De la importancia de educar en el alumnado la respiración y la relajación traemos a colación las concepciones de los profesores Conde Caveda, J. L. y Viciano Garófano, V. (1997:68-71), *"para el acto respiratorio es fundamental la intervención muscular, por lo que un buen tono de esta musculatura, favorecerá el proceso respiratorio; También, dentro del marco educativo, la relajación debe considerarse "...como un medio para que el niño vaya interiorizando su idea de cuerpo; gracias a que durante las sesiones de relajación, estará localizando diversos segmento corporales,..."*.

Ítem 2.2.2.d.- JUEGOS APRENDIDOS DURANTE CURSOS, SEMINARIOS Y CONGRESOS DIRIGIDOS A MEJORAR AL DESARROLLO SENSO-PERCEPTIVO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	1,9	25,0	25,0
	NO	3	5,7	75,0	100,0
	Total	4	7,5	100,0	
Perdidos	No contestaron	49	92,5		
Total		53	100,0		

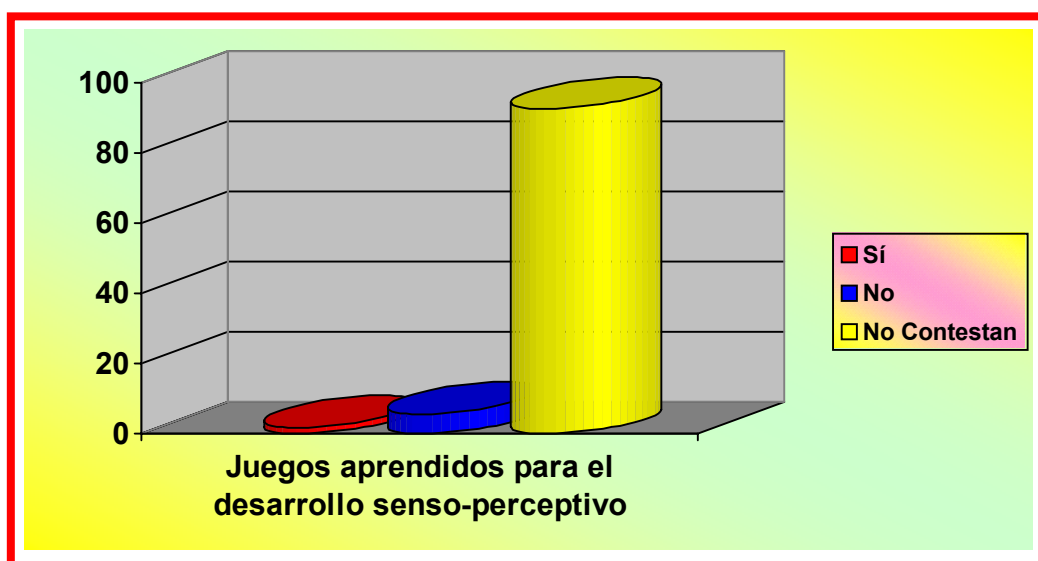


Tabla y gráfico del ítem 2.2.2.d.- Juegos aprendidos durante Cursos, Seminarios y Congresos dirigidos a mejorar al desarrollo senso-perceptivo.

En este gráfico se puede apreciar que solo el (1,9%) de los encuestados plantean conocer juegos para el desarrollo senso-perceptivo, aprendidos durante su formación inicial relacionados directamente con la Expresión Corporal a través de Cursos, Seminarios y Congresos. Igualmente el porcentaje más elevado corresponde a los datos no válidos, por lo cual, no deja de ser significativo que el (92,5%) no contestaron este Ítem. Como contenido educativo *“...El desarrollo senso-perceptivo es la unidad de la Expresión Corporal, de aquí parten los caminos del desarrollo de técnicas adecuadas para el despliegue del movimiento, la creatividad y la comunicación, los tres materiales que se encuentran en la Expresión Corporal”* Stokoe, P. (1979), citada por Torres Guerrero, J. (2000:27).

Ítem 2.2.2.e.- JUEGOS APRENDIDOS DURANTE CURSOS, SEMINARIOS Y CONGRESOS DIRIGIDOS A MEJORAR LA POSTURA.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	5,7	75,0	75,0
	NO	1	1,9	25,0	100,0
	Total	4	7,5	100,0	
Perdidos	Sistema	49	92,5		
Total		53	100,0		



Tabla y gráfico del ítem 2.2.2.e.- Juegos aprendidos durante Cursos, Seminarios y Congresos, dirigidos a mejorar la postura.

En este ítem correspondiente a los juegos aprendidos para mejorar la postura se puede apreciar que solo el (5,7%) de los encuestados (3) responden positivamente. Negativamente los porcentajes más elevados corresponden a los que no han respondido (49) los cuales representan el (92,5%) de la muestra elegida. Coincidimos con Castañer, O. y Camerino, M. (1991) en la importancia de estas actividades para la educación postural. Así, consideran que *"los conceptos de Postura y Actitud se deben considerar aspectos educables"*.

Los juegos utilizados como procedimientos y recursos educativos para el aprendizaje de conceptos corporales, espaciales y temporales son en su mayoría juegos cooperativos. Jonhson, D. W. (1981) los llama *Juegos con estructura de meta de cooperación* y los objetivos que el juego marca para cada alumno o alumna van unidos a los de los demás, de modo que cada uno alcanza su meta, solo si el resto de los participantes alcanzan la suya.

2.2.2.f.- JUEGOS APRENDIDOS DURANTE CURSOS, SEMINARIOS Y CONGRESOS DIRIGIDOS A IMITACIÓN DE ACCIONES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	2	3,8	50,0	50,0
	NO	2	3,8	50,0	100,0
	Total	4	7,5	100,0	
Perdidos	Sistema	49	92,5		
Total		53	100,0		

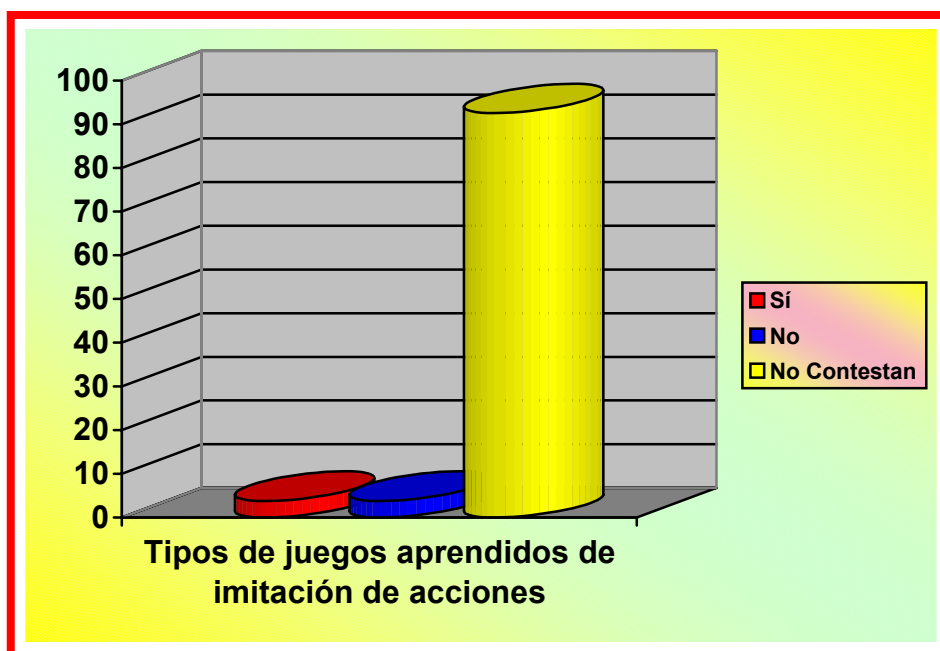


Tabla y gráfico del ítem 2.2.2.f.- Juegos aprendidos durante Cursos, Seminarios y Congresos dirigidos a la imitación de acciones.

Consideramos interesante resaltar como los datos nos muestra que las respuestas positivas y negativas en esta ítem comparten el (3,8%) respectivamente, es decir que los criterios se han compartido a partes iguales (3 y 3). Hay un claro desplazamiento hacia la última dimensión, no contestaron (49) con el porcentaje más alto del (92,5%). Es concluyente ver como en la última estimación No contestaron, supera todas las demás opciones.

No olvidemos el valor representativo-comunicativo del cuerpo. Para Romero Martín, R. (2000) las imitaciones son *“todo aquel movimiento encaminado a simular una situación o a representar una idea, concepto, ... Aquí podrían incluirse algunas técnicas sencillas de mimo para simular objetos no existentes”*.

2.2.2.g.- JUEGOS APRENDIDOS DURANTE CURSOS, SEMINARIOS Y CONGRESOS DIRIGIDOS A LA DRAMATIZACIÓN DE CUENTOS.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	4	7,5	100,0	100,0
Perdidos	No respondieron	49	92,5		
Total		53	100,0		

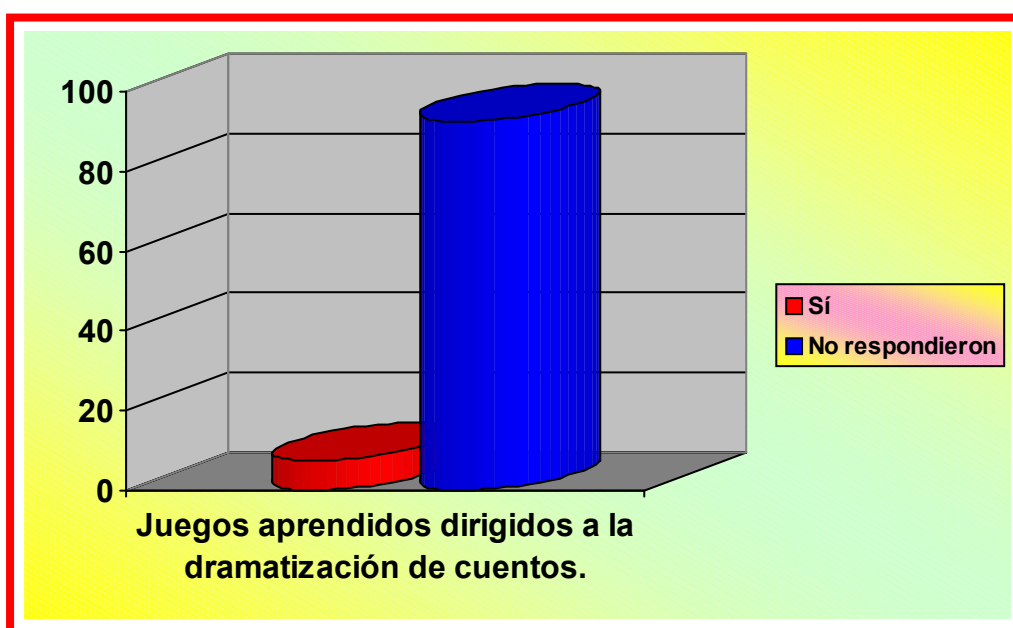


Tabla y Gráfico del ítem 2.2.2.g.- Juegos aprendidos durante Cursos, Seminarios y Congresos dirigidos a la dramatización de cuentos.

En este ítem las respuestas positivas hacia el conocimiento de los juegos relacionados con la dramatización de cuentos es muy bajo y solo asciende al (7,5%) ; en tanto que el porcentaje más elevado con una marcada inclinación hacia lo negativo es de (92,5%), dato que representa al total de los encuestados que no respondieron a esta interrogante (49). *“Ser capaces de romper timideces e inhibiciones ante el propio movimiento supone mejorar las capacidades expresivas, comunicativas y estéticas”*. (Grupo de Trabajo La Llovizna-GR-717, 2000), lo cual no se logrará hasta tanto no se incluya como un objetivo a lograr dentro de la disciplina Didáctica de la Educación Física durante su formación inicial.

Ítem 2.2.2.h.- JUEGOS APRENDIDOS DURANTE CURSOS, SEMINARIOS Y CONGRESOS DIRIGIDOS A MEJORAR LA VOZ

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	1,9	25,0	25,0
	No	3	5,7	75,0	100,0
	Total	4	7,5	100,0	
Perdidos	No respondieron	49	92,5		
Total		53	100,0		



Tabla y gráfico del ítem 2.2.2.- h Juegos aprendidos durante Cursos, Seminarios y Congresos dirigidos a mejorar la voz

Los datos que nos aporta la anterior tabla indican un bajo conocimiento de los juegos aprendidos y dirigidos a mejorar la voz, donde el (1,9%) reconoce haber aprendido estos tipos de juegos y el (5,7%) ha respondido negativamente. Podemos agregar a este comentario que insatisfactoriamente el (92,5%) pertenece a la opción No contestaron (49).

En el esquema que sigue podemos apreciar el proceso de cualquier manera de comunicarnos.



2.2.2.i.- JUEGOS APRENDIDOS DURANTE CURSOS, SEMINARIOS Y CONGRESOS DIRIGIDOS A MEJORAR LA CONFIANZA EN EL OTRO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	1,9	25,0	25,0
	No	3	5,7	75,0	100,0
	Total	4	7,5	100,0	
Perdidos	No respondieron	49	92,5		
Total		53	100,0		

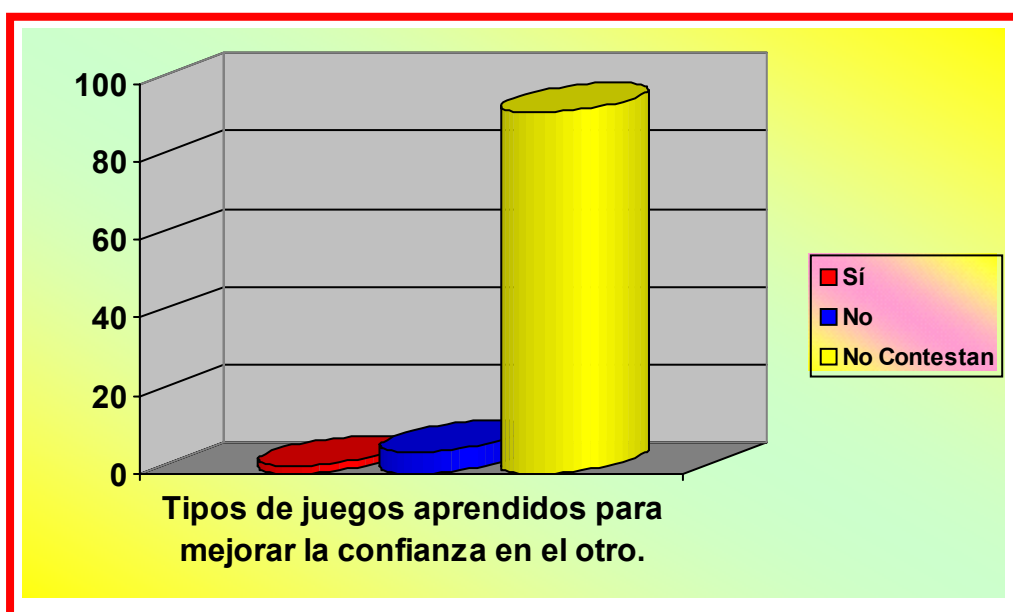


Tabla y gráfico del ítem 2.2.2.i.- Juegos aprendidos durante Cursos, Seminarios y Congresos dirigidos a mejorar la confianza en el otro.

El hecho más relevante al analizar los datos de la tabla corresponde a los valores no válidos en la opción No contestaron (92,5%), lo que nos induce a pensar que este grupo de profesores(49) no han participado nunca durante su formación inicial en Cursos, Seminarios y Congresos para aprender juegos dirigidos a mejorar la confianza en el otro. El porcentaje más bajo de los válidos corresponde a la opción Sí, representa el (1,9%), y le sigue la opción NO representada por el (5,7%). Es curioso ver como existe una proporción mayoritaria en todas las respuestas de la opción *No respondieron*, lo cual explica por sí solo que no conocen estos tipos de juegos.

2.2.2.j.- OTROS JUEGOS APRENDIDOS. ¿CÚALES?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	4	7,5	100,0	100,0
Perdidos	No respondieron	49	92,5		
Total		53	100,0		

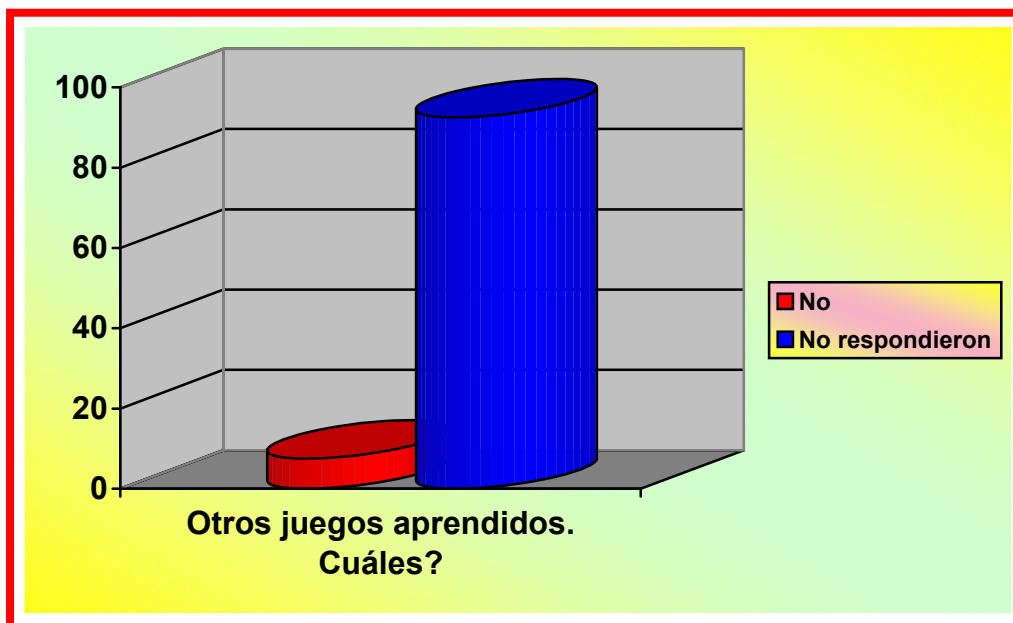


Tabla y Gráfico del ítem 2.2.2.j.- Otros juegos aprendidos. ¿Cuáles?

Las respuestas en este ítem, tanto para los datos válidos como para los no válidos, han sido negativas en todos los casos. Si mostramos los porcentajes veremos que la minoría negativa corresponde al (7,5%) y en los No válidos representa un porcentaje mayoritario que asciende al (92,5%). Se puede apreciar un desconocimiento de estos contenidos, razones que están vinculadas a la falta de ofertas en su formación inicial recibida. Otros juegos que pueden incluirse dentro de los que se deben incluir en la formación inicial son los *“Los juegos tradicionales son señas de identidad de un grupo, una comarca, un país, y también patrimonio cultural de la memoria colectiva de la infancia de esas zonas geográficas”*. (Pelegrín, M. 1996:77).

Ítem 2.2.3.- EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN ACTUAL EN EXPRESIÓN CORPORAL.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Excelente	1	1,9	2,1	2,1
	Buena	4	7,5	8,3	10,4
	Regular	14	26,4	29,2	39,6
	Insuficiente	29	54,7	60,4	100,0
	Total	48	90,6	100,0	
Perdidos	No respondieron	5	9,4		
Total		53	100,0		

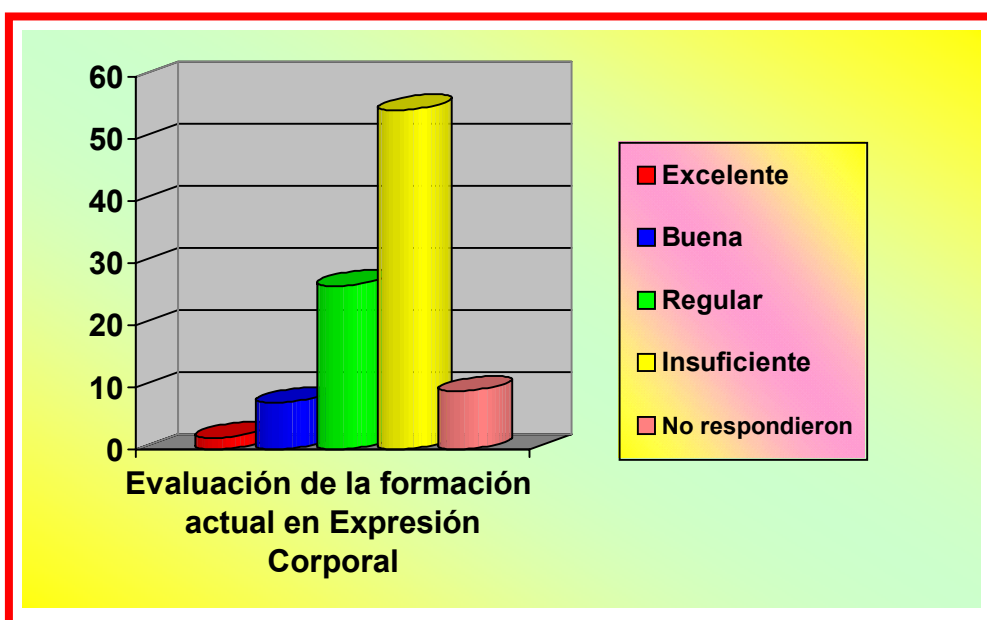


Tabla y gráfico ítem 2.2.3.- Evaluación de la formación actual en Expresión Corporal.

Resultan muy interesantes los datos que muestra este ítem, donde el (54,7%) de los encuestados evalúan la formación actual en Expresión Corporal de insuficiente, seguida de un (26,4%) que dice es regular. El cuestionario en referencia a este ítem muestra un resultado que corrobora nuestro criterio dirigido a demostrar la necesidad de formación que poseen los profesionales de Educación Física en esta especialidad. Para resaltar la importancia de la evaluación como elemento curricular que forma parte del proceso, Blázquez, D. (1990), indicaba que *“debemos partir de la idea de que la evaluación adquiere sentido en la medida en que compruebe la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente”*.

CAMPO 3

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Ítem 3.1.- FORMACIÓN CONTÍNUA. CURSOS DE POSTGRADO RECIBIDOS RELACIONADOS O NO CON LA EXPRESIÓN CORPORAL.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	8	15,1	15,1	15,1
	No	45	84,9	84,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

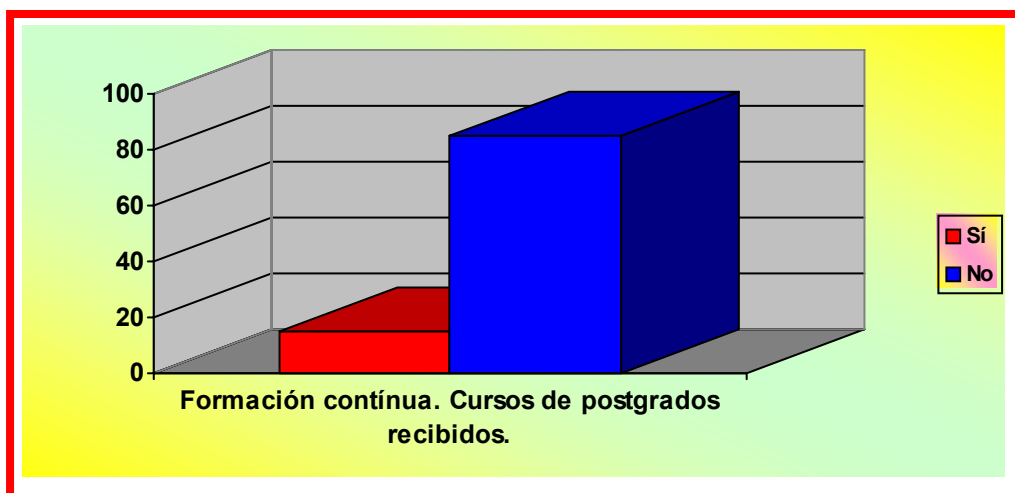


Tabla y gráfico del ítem 3.1.- Formación continua. Cursos de Postgrado recibidos relacionados o no con la Expresión Corporal.

La formación continua a través de cursos de postgrado relacionados o no con la Expresión Corporal no muestra un cambio de actitud respecto a su presencia conceptual, es por ello que los datos obtenidos en el cuestionario muestra un porcentaje muy bajo (15,1%) hacia lo positivo, mientras que el (84,9%) afirma, no haber recibido este tipo de formación. El sistema educativo debe plantearse objetivos concretos encaminados a lograr un desarrollo de la Expresión Corporal desde la formación del profesional. En tal sentido Romero Martín, R. (1999:131), señala “...uno de los objetivos de la expresión corporal debe ser el que los alumnos sean capaces de expresar emociones, vivencias propias a través del movimiento”. “... es una disciplina que permite, mediante el estudio y profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, “es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada”, en opinión de Schinca, M. (1988:9).

ítem 3.3.a.- GRUPOS DE TEATRO REALIZADOS EN TIEMPO DE OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADA CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO PARTICIPANTE EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	2	3,8	3,8	3,8
	No	50	94,3	96,2	100,0
	Total	52	98,1	100,0	
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total		53	100,0		

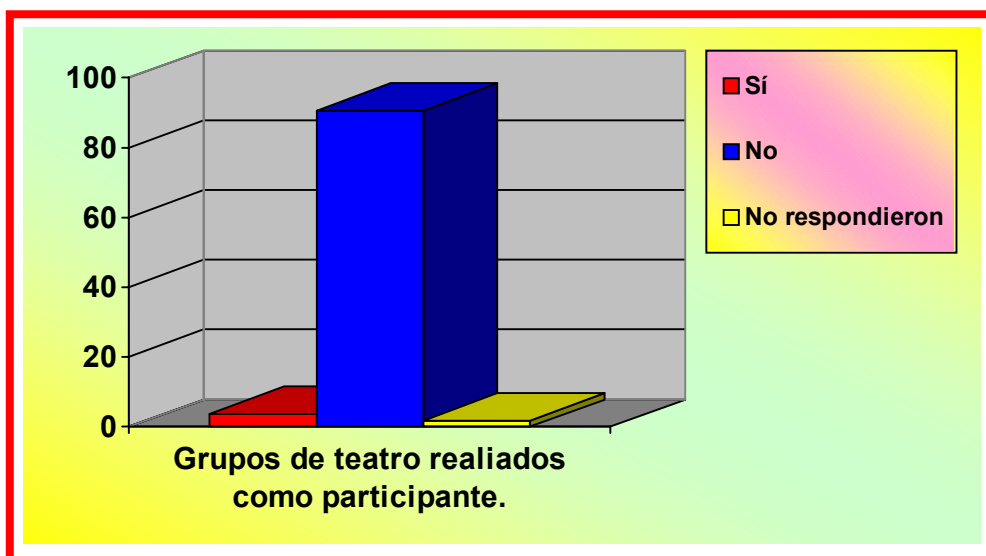


Tabla y Gráfico del ítem 3.2.a.- Grupos de teatro realizados en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como participante en horarios extraescolares.

Las actividades de ocio relacionadas con el teatro en este ítem, muestra su porcentaje más elevado hacia lo negativo (94,3%). Nos induce a pensar que este tipo de actividad no se promociona suficientemente entre los profesores de Educación Física y la causa debe ser que tampoco se incluye en la formación del profesional. *“El ocio, en definitiva, no es una forma de llenar el tiempo ofreciendo actividades. Se ha de educar para el ocio, y en esta tarea los profesionales de la Educación Física tenemos mucho que decir y que hacer, ...”* (Torres Guerrero, J. 2000:110). La corriente escénica de Expresión Corporal la ubica Romero Martín, R. (2000) en *“grupos de teatro u otras manifestaciones escénicas en las que interesa un grado de desinhibición para la mejor aprehensión de un personaje, para un mejor sentir una coreografía, para una caracterización”*.

ítem 3.2.b.- DANZAS REALIZADAS EN TIEMPO OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADAS CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO PARTICIPANTE EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	4	7,5	7,7	7,7
	No	48	90,6	98,1	100,0
	Total	52	98,1	100,0	
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total					

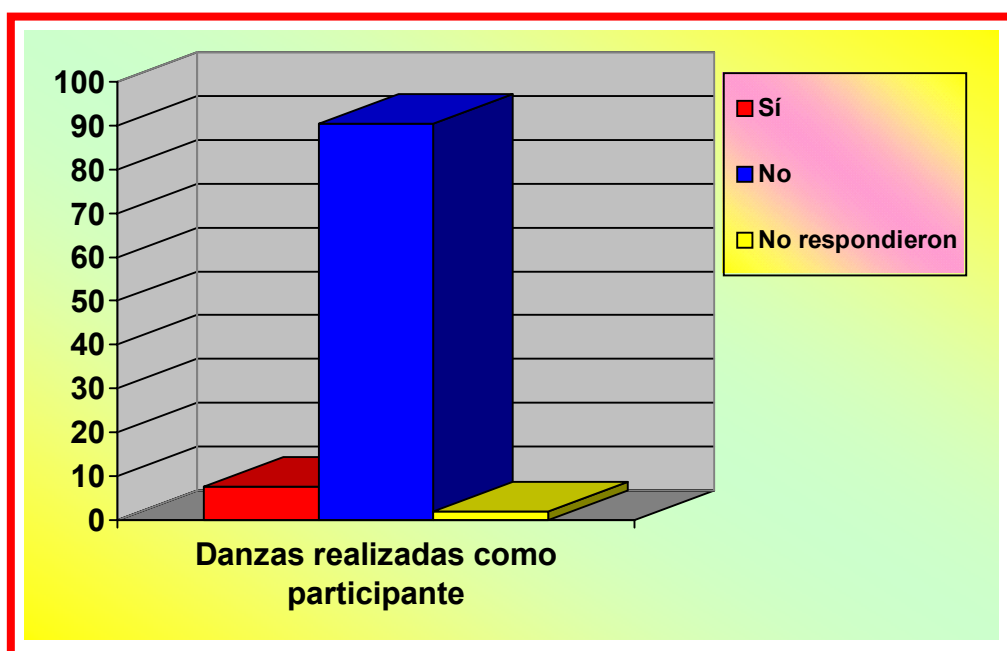


Tabla y Gráfico del ítem 3.2.b.- Danzas realizadas en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como participante en horarios extraescolares.

En este ítem se puede apreciar que las actividades de Danza no han sido de prioridad entre los profesionales de la Educación Física y en tal sentido la tabla refleja que el (90,6%) contestaron negativamente (48), solamente el (7,5%) de los encuestados participan en estas actividades en tiempo de ocio.

Un tratamiento del ritmo como medio, será el preámbulo para desarrollar posteriormente un trabajo expresivo vinculado con la danza; "...constituye una herramienta en manos del docente para fomentar la dimensión expresiva del alumnado. Otro/a informante se ha referido al contenido de ritmo asociado a la danza y al baile, de una forma más clara, denominándolo "Ritmo, danza y baile" (Begoña Lejarreta, R. 2004).

La danza en el sistema educativo de nuestro contexto no tiene en la actualidad el rango que se merece. *“...actualmente la danza aún se mantiene como una extensión de la Educación Física en la enseñanza obligatoria, siendo su carga lectiva insignificante”* (Coelho, 1998:18).

ítem 3.2.c.- BAILES TRADICIONALES REALIZADOS EN TIEMPO DE OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADOS CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO PARTICIPANTE EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	4	7,5	7,7	7,7
	No	48	90,6	98,1	100,0
	Total	52	98,1	100,0	
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total					

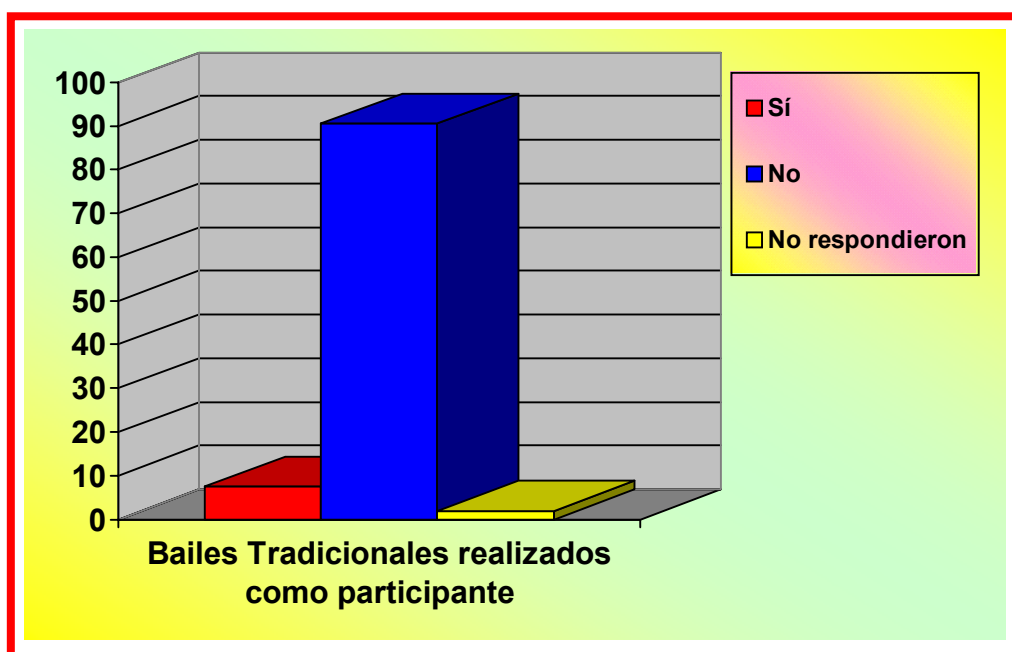


Tabla y Gráfico del ítem 3.2.c.- Bailes tradicionales realizados en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionados con la expresión corporal y en la que intervienes como participante en horarios extraescolares.

En este ítem se puede apreciar, que los datos obtenidos más significativos demuestran que estas actividades son poco incorporadas al tiempo de ocio de los profesionales (90,6%) y positivamente solo el (7,5%) de los encuestados (4) afirman haber participado en los bailes tradicionales.

Consideramos que incorporar estas actividades favorecería e enriquecerían los valores culturales de todos los miembros de la sociedad y dentro del sistema de enseñanza sería un valioso medio educativo para rescatar costumbres. En opinión de Torres Guerrero, J. (2000:118) los bailes

tradicionales *“Son bailes codificados y se basan en unos pasos, unas figuras, unos gestos que son enseñados, aunque estas codificaciones suelen ser lo suficiente flexibles para permitir a los bailarines libertades o improvisaciones cuando se trata de una ejecución popular”*. *“...Son una forma de expresión de movimiento con un claro componente de diversión social compleja, transmitida de generación en generación. Suelen ser características de cada región y están en la confluencia entre la antigua danza ritual y las danzas de sociedad, formando parte de nuestra cultura y folclore”*.

ítem 3.2.d.- ACTIVIDADES DE GIMNASIA AERÓBIC REALIZADAS EN TIEMPO DE OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADA CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO PARTICIPANTE EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	28	52,8	53,8	53,8
	No	24	45,3	46,2	100,0
	Total	52	98,1	100,0	
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total		53	100,0		

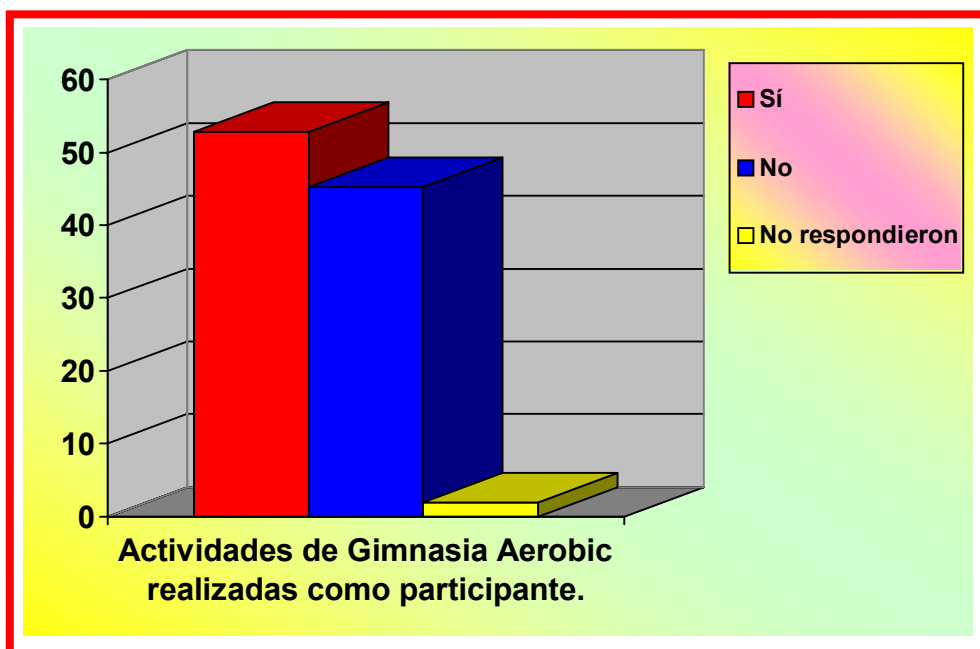


Tabla y Gráfico del ítem 3.2.d.- Actividades de Gimnasia Aeróbica realizada en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como participante en horarios extraescolares.

Las actividades de Gimnasia Aeróbica son incorporadas al tiempo de ocio de los profesionales, donde el (52,8%) responden positivamente y el resto (24) dicen que no han participado, lo cual representa el (45,3%) de los encuestados. El aeróbic es una de las actividades que en nuestro contexto tiene una gran aceptación en ambos sexos debido a que. *“El Aeróbic como resultado de la combinación de bailar al ritmo de la música pero de manera aeróbica, es decir, siguiendo los principios básicos que debe cumplir el ejercicio aeróbico, proporciona diversión, salud y capacidad de comunicación”* (Torres Guerrero, J. 2000:118)

ítem 3.2.e.- TABLAS GIMNASTICAS REALIZADAS EN TIEMPO DE OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADA CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO PARTICIPANTE EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	39	73,6	75,0	75,0
	No	13	24,5	25,0	100,0
	Total	52	98,5	100,0	
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total		53	100,0		

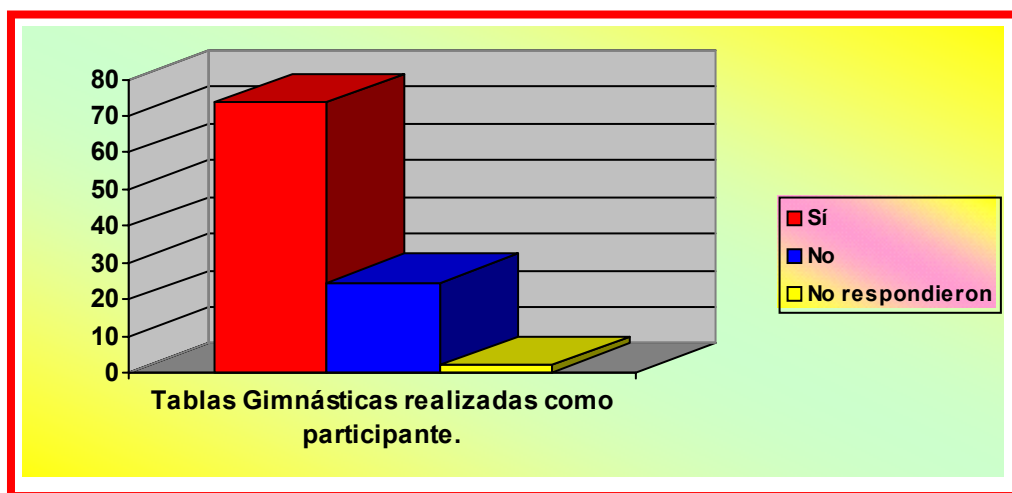


Tabla y Gráfico del ítem 3.2.e.- Tablas Gimnásticas realizadas en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como participante en horarios extraescolares.

Esta es una de las actividades que más reconoce el currículo en su tiempo de ocio y que de una manera periódica se realiza dentro de las actividades extraescolares. En este ítem el (73,6%), afirman participar en la gimnasia aeróbica (39), solo el (24,5%) de la muestra no participa en este tipo de actividades (13). Estas actividades están incorporadas al cronograma regional de actividades extraescolares y se hacen exhibiciones escolares donde participan masivamente todos los profesionales y sus educandos, lo cual se considera una tradición recreativa. Los beneficios de este tipo de actividad se resumen en las palabras de Grondona y Díaz (1989), *“ellos proponen trabajar las "Duraciones", "Periodicidad", "Sucesión" "Alternancia" y "Simultaneidad", si bien estas nociones temporales no están aplicadas tan sólo al uso del movimiento sino también a la intervención en relación con otras personas”*.

ítem 3.2.f.- OTRAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN TIEMPO DE OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADA CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO PARTICIPANTE EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	1,9	1,9	1,9
	No	51	96,2	98,1	
	Total	52	98,1		
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total		53	100,0		

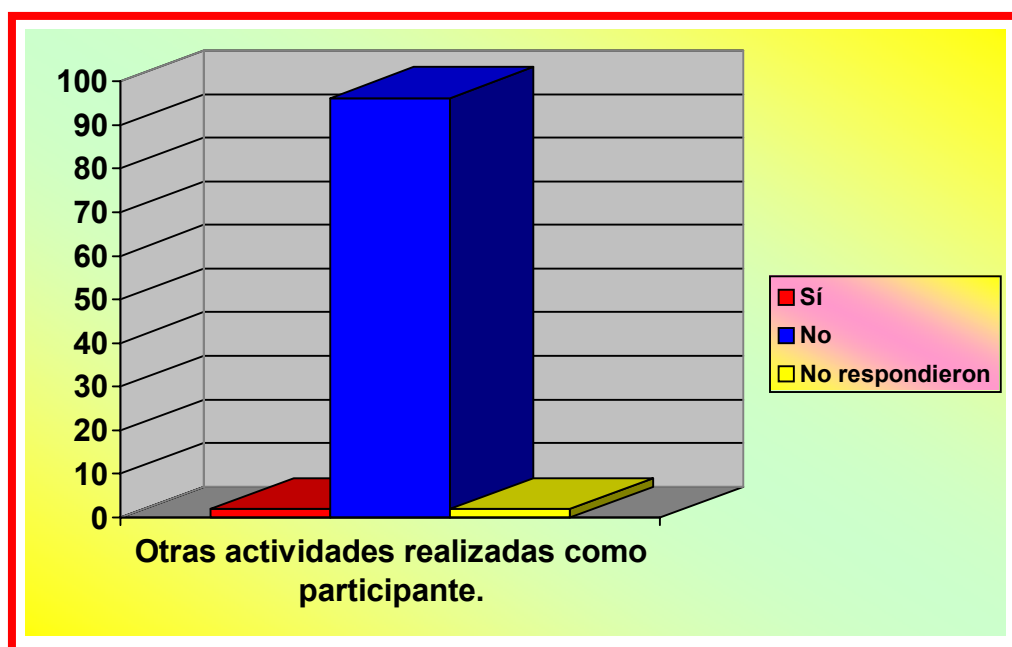


Tabla y Gráfico del ítem 3.2.f.- Otras actividades realizadas en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como participante en horarios extraescolares.

El ítem valorado anteriormente muestra que hay un pobre reconocimiento a otras actividades realizadas en el tiempo de ocio, donde el (96,2%) se expresa negativamente, o sea no participan en otras actividades además de las ya mencionadas. Solo el (1,9%) dice que sí participa (1). Es importante incentivar a los profesionales hacia la diversidad y variedad de actividades en el tiempo de ocio. Con respecto a la diversión, decir que son actividades que apartan al ser humano de sus preocupaciones. En sentido amplio el juego puede y es un caso particular de diversión.

ítem 3.3.a.- GRUPOS DE TEATRO REALIZADOS EN TIEMPO DE OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADA CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO DIRECTOR O COORDINADOR EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	1,9	1,9	1,9
	No	51	96,2	98,1	100,0
	Total	52	98,1		
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total		53	100,0		

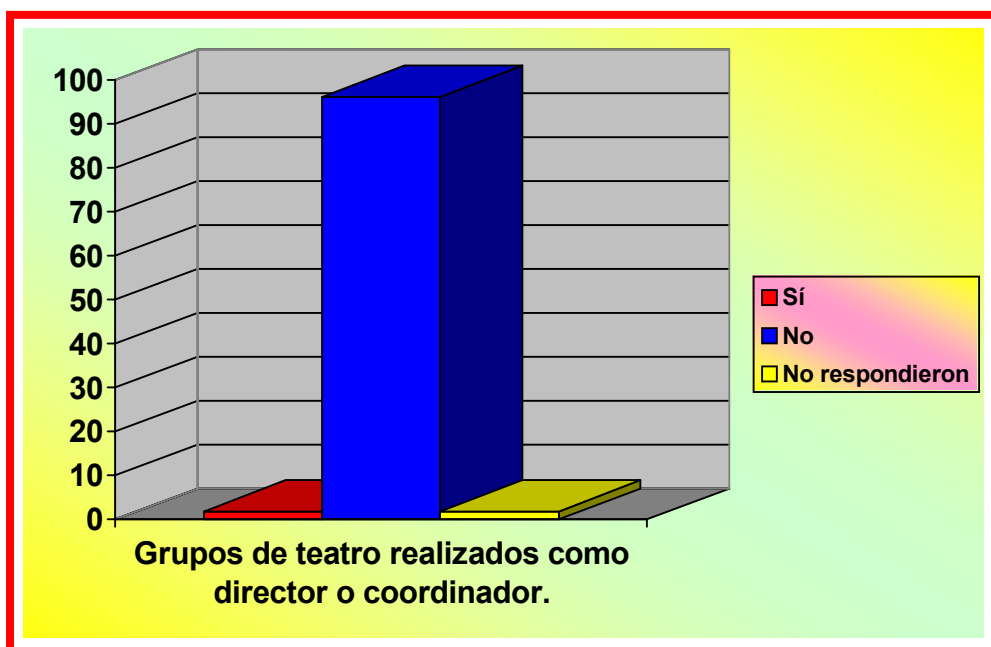


Tabla y Gráfico del ítem 3.3.a.- Grupos de Teatro realizados en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como director o coordinador en horarios extraescolares.

Las actividades vinculadas a la dirección o coordinación de grupos de teatro dentro del tiempo de ocio, muestran una escasa participación de los profesores encuestados y solo el (1,9%) de ellos, dice que las realizan. No es una actividad de practica periódica, ni sistemática por parte de los profesionales, corroborada esta información por los resultados (ítem 3.3.a) donde el (96,2%) de la muestra, expresan su no participación en las mismas (51). El tratamiento de la diversidad en las actividades físicas de ocio y tiempo libre son de gran significación si los profesionales se involucran en la dirección y coordinación de las mismas, puesto que son ellos los que desde el punto de

vista social poseen la preparación para llevarlas a cabo. “...representar a modo de teatro una historia..., que estará realizada por los/as alumnos/as en su totalidad...trata de desarrollar de una forma global, el trabajo conjunto por más de un área, la importancia de la acción de crear, etc.” (Arteaga, M.; Torre, E. y Cepero, M. 2003:95)

3.3.b.- DANZAS REALIZADOS EN TIEMPO DE OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADA CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO DIRECTOR O COORDINADOR EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validos	No	52	98,1	100,0	100,0
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total		53	100,0		

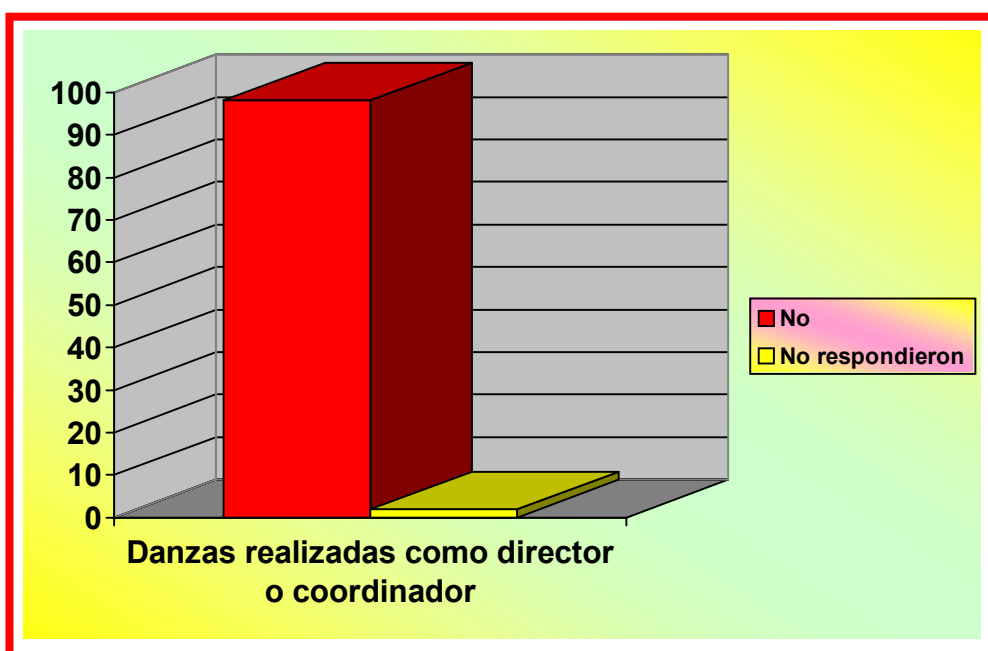


Tabla y Gráfico del ítem 3.3.b.- Danzas realizadas en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como director o coordinador en horarios extraescolares.

Este ítem centrado específicamente en la dirección y coordinación de actividades vinculadas a las danzas, los profesores expresan (98,1%) una aceptación positiva hacia este tipo de actividad en tiempo de ocio, lo cual induce que les resultan atractivas y motivantes en su mayoría (52), solo el (1,9%) no se implica en las mismas. Este tipo de actividades pueden ser alternativas, porque *“El ocio, en definitiva, no es una forma de llenar el tiempo ofreciendo actividades. Se ha de educar para el ocio, y en esta tarea los profesionales de la Educación Física tenemos mucho que decir y que hacer, ...”* (Torres Guerrero, J. 2000:110).

ítem 3.3.c.- BAILES TRADICIONALES REALIZADOS EN TIEMPO DE OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADA CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO DIRECTOR O COORDINADOR EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	1	1,9	1,9	1,9
	No	51	96,2	98,1	100,0
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total		53	100,0		

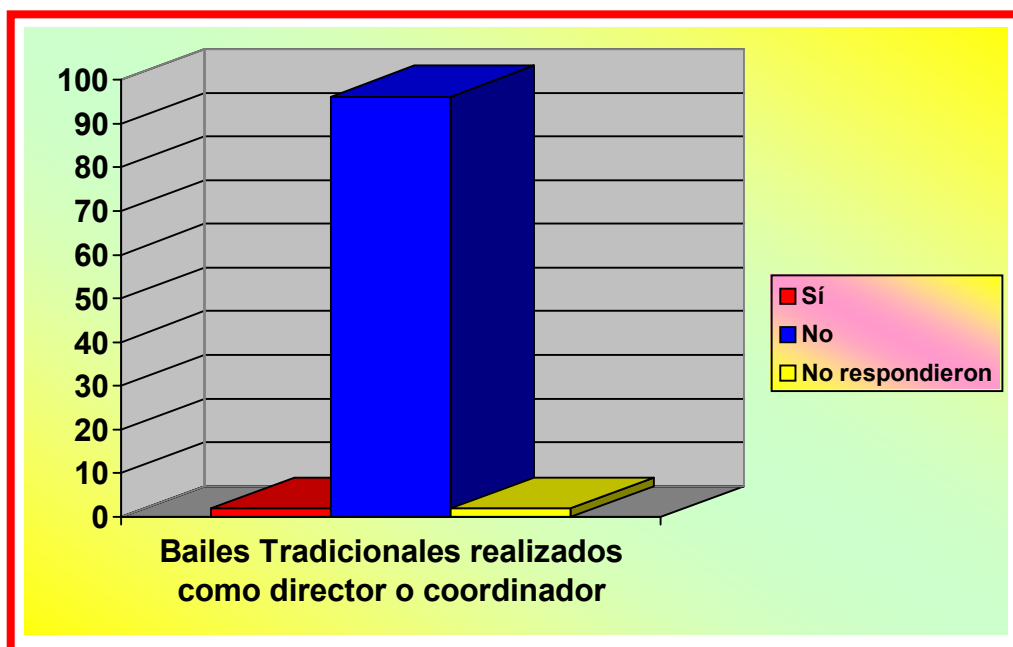


Tabla y Gráfico del ítem 3.3.c.- Bailes tradicionales realizados en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como director o coordinador en horarios extraescolares.

Los bailes tradicionales de cada país o región están vinculados al contexto cultural de estos, por ello es de vital importancia su práctica y propagación a las nuevas generaciones, sin embargo los profesionales de la Educación física en su tiempo de ocio no le conceden la prioridad que exige este tipo de actividades dentro del contexto educativo, donde los resultados de este ítem muestran que el (96,2%) de los encuestados expresan que no han dirigido ni coordinado este tipo de actividad en el horario extraescolar. Coincidiendo con Torres Guerrero, J. (2000:118), cito:

“...Son una forma de expresión de movimiento con un claro componente de diversión social compleja, transmitida de generación en generación. Suelen ser características de cada región y están en la confluencia entre la antigua danza ritual y las danzas de sociedad, formando parte de nuestra cultura y folclore”.

En la misma línea se expresa Juvillá Vidal, F. (1992:31), al considerar que *“Las danzas populares y los bailes de salón, lejos de ser una tipología de prácticas muy especializadas o desvinculadas del marco escolar, nos evidencian su gran potencial interdisciplinar y socio-cultural:...”*

ítem 3.3.d.- GIMNASIA AERÓBIC REALIZADA EN TIEMPO DE OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADA CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO DIRECTOR O COORDINADOR EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	23	43,4	44,2	44,2
	No	29	54,7	55,8	100,0
	Total	52	98,1	100,0	
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total		53	100,0		

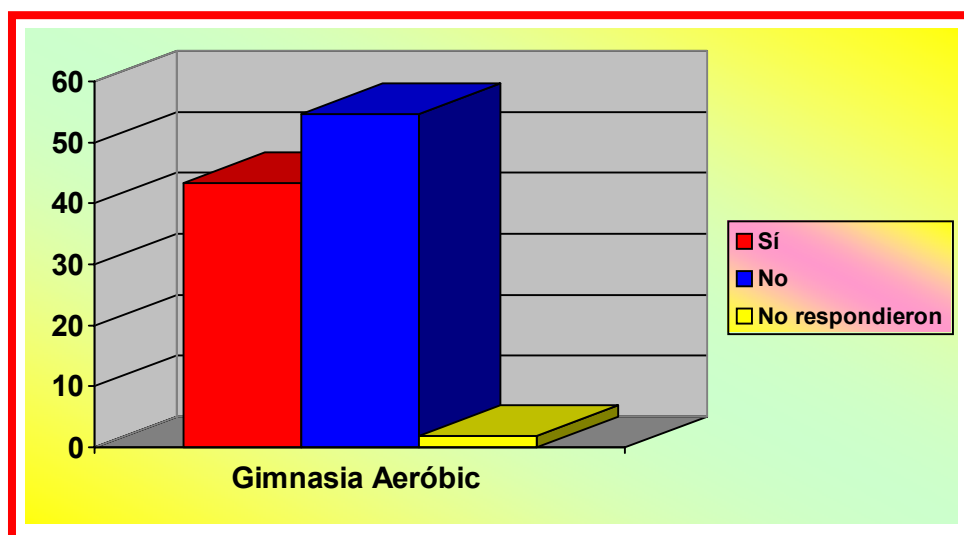


Tabla y Gráfico del ítem 3.3.d.- Gimnasia Aeróbica realizada en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como director o coordinador en horarios extraescolares.

Para dirigir o coordinar las actividades realizadas en tiempo de ocio vinculadas al Aeróbic, se deben tener unos conocimientos mínimos del tema, cuestión manifestada por el (54,7%) de los profesores encuestados, en tanto otro grupo más pequeño (23), sí han manifestado intervenir en estas prácticas en horarios extraescolares (43,4%). En estas actividades se combina el dominio del ritmo, la métrica de la música y la coordinación corporal de los participantes, donde el profesor, en su rol de director o coordinador, debe saber combinar estos elementos, unida a una coreografía que siga los principios básicos que exige una actividad de este tipo, sus prácticas ofrecen al menos, diversión y salud.

ítem 3.3.e.- TABLAS GIMNASTICAS REALIZADAS EN TIEMPO DE OCIO DE MANERA PERIÓDICA O CON CIERTA FRECUENCIA RELACIONADA CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EN LA QUE INTERVIENES COMO DIRECTOR O COORDINADOR EN HORARIOS EXTRAESCOLARES.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	35	66,0	67,3	67,3
	No	17	32,1	32,7	100,0
	Total	52	98,1	100,0	
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total		53	100,0		

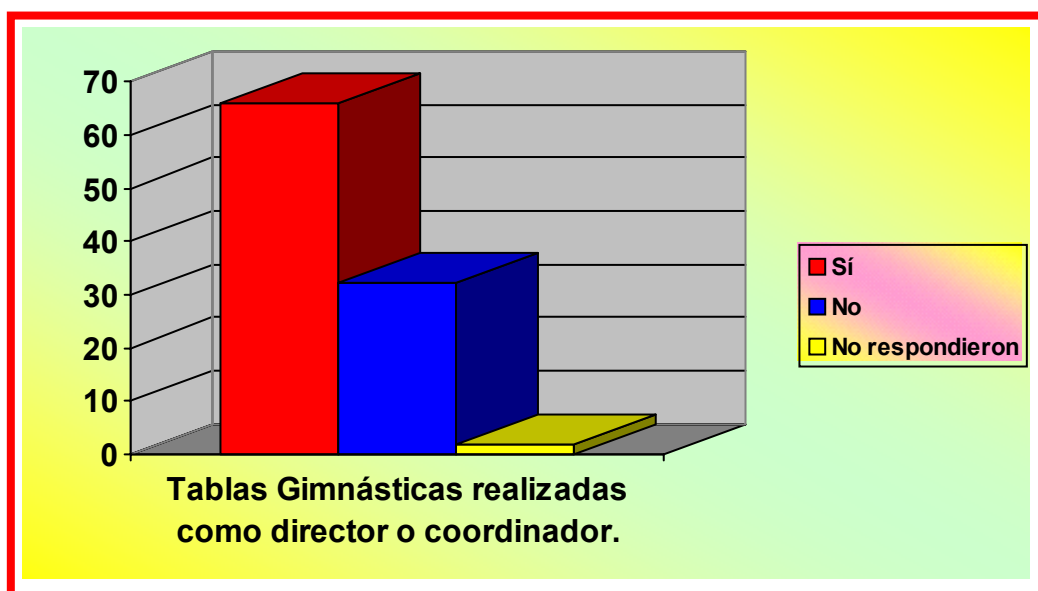


Tabla y Gráfico del ítem 3.3.e.- Tablas Gimnásticas realizadas en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como director o coordinador en horarios extraescolares.

Las tablas Gimnásticas son una de las actividades que se realizan en tiempo de ocio y que además de conocimientos básicos de gimnasia, se necesita también conocer algunos elementos básicos de música, aplicados al movimiento corporal, y en este ítem se puede apreciar que el (66,0%) de los profesores (35) asumen el rol de directores o coordinadores de manera periódica o sistemática, pero algunos (17) no lo asumen (32,1%). Puede considerarse este No a este tipo de prácticas en tiempo de ocio, como una necesidad de formación entre los profesionales respecto al conocimiento de algunos elementos básicos de la música, vinculada al movimiento expresivo corporal.

Ítem 3.3.f.- OTRAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES O TALLERES DONDE TUVO ALGÚN TIPO DE DIRECCIÓN O COORDINACIÓN.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	1,9	1,9	1,9
	No	51	96,2	98,1	100,0
	Total	52	98,1	100,0	
Perdidos	No respondieron	1	1,9		
Total		53	100,0		

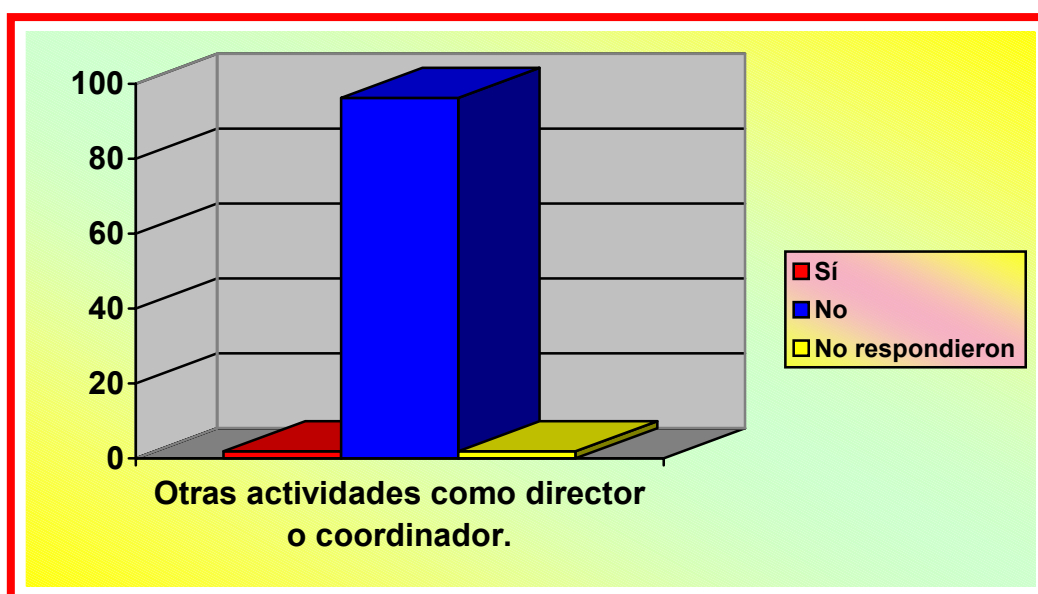


Tabla y Gráfico del ítem 3.3.f.- Otras actividades extraescolares o talleres sobre Expresión Corporal donde haya tenido dirección o coordinación.

Una de las dificultades que se presentan con este tipo de actividad como se puede apreciar en este ítem, es que el (96,2%) de los profesores no han tenido dirección o no han coordinado otras actividades relacionadas con la Expresión Corporal, lo cual nos indica que es una de las dificultades más acentuadas que encontramos relacionadas con organizar estas prácticas para llevarlas a cabo en horario extraescolar. Podríamos apuntar que la falta de conocimiento desde la formación recibida y por consiguiente, la falta de motivación hacia esta desconocida materia, es la razón negativa más relevante del contexto estudiado.

Ítem 3.4.- ¿LE GUSTARÍA RECIBIR ALGÚN CURSO PRÁCTICO RELACIONADOS CON LA EXPRESIÓN CORPORAL?.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	50	94,3	94,3	94,3
	No	3	5,7	5,7	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

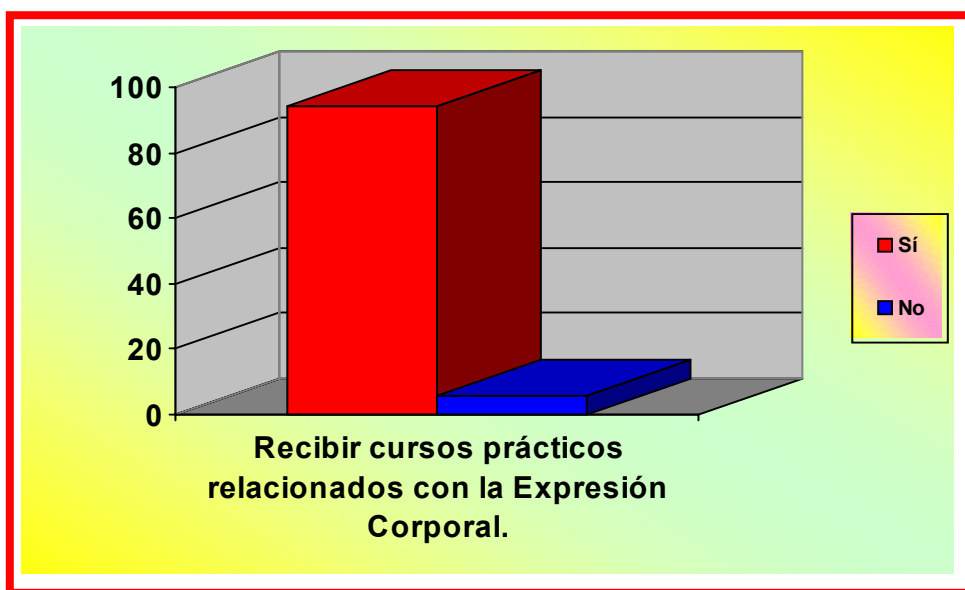


Tabla y Gráfico del ítem 3.4.- ¿Le gustaría recibir algún curso práctico relacionado con la Expresión Corporal?.

En el gráfico correspondiente a la tabla que muestra las opiniones sobre el deseo de recibir cursos prácticos relacionados con la Expresión Corporal, el (94,3%) responde afirmativamente. La necesidad de conocimientos hace que hayan necesidades no cubiertas en la formación continua de estos profesionales, lo cual se evidencia claramente. César Coll (1992:13) refiriéndose a la formación continua del profesorado deduce que *“los contenidos curriculares son una selección de formas y saberes culturales en un sentido próximo al de la antropología cultural: conceptos, explicaciones, creencias, sentimientos, etc”*. También asegura que *“no todos los saberes o formas culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, únicamente aquellos que se consideran esenciales para el desarrollo y socialización del individuo y solo deberían ser incluidos como contenidos de enseñanza y aprendizaje aquellas formas culturales o saberes cuya correcta y plena asimilación requiere de una ayuda específica (pedagógica); la que proporciona la escuela como institución social”*.

Ítem 3.5.- ¿LE GUSTARÍA APLICAR UN PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL EN SU INTERVENCIÓN COMO PROFESOR EN SUS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí, en todos los grados del I Ciclo	28	52,8	60,9	60,9
	Sí, solo en primer grado	6	11,3	13,0	73,9
	No	12	22,6	26,1	100,0
	Total	46	86,8	100,0	
Perdidos	No respondieron	7	13,2		
Total		53	100,0		

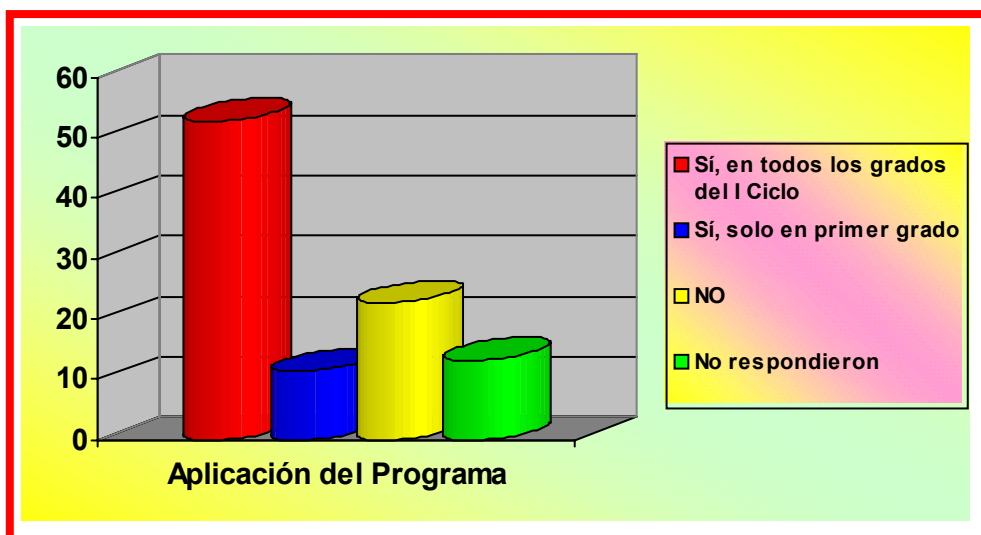


Tabla y Gráfico del ítem 3.5.- Le gustaría aplicar un programa de expresión Corporal en su intervención como profesor en sus clases de Educación Física.

En este ítem los profesores han mostrado su interés más marcado positivamente al considerar que debe aplicarse el programa de Expresión Corporal en todos los grados, lo cual representa el (52,8%) de los encuestados, resaltando la importancia de determinados contenidos. Por otra parte el (11,3%) considera que se debe aplicar en Primer Grado. Sicilia y Delgado (2002), debaten en que la cuestión clave no reside en que el aprendizaje escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, *“sino en asegurarse de que sean significativos, puesto que para que un aprendizaje sea significativo, se requiere que los contenidos sean significativos en su estructura interna o significatividad lógica como en su posible asimilación o significación psicológica”*.

Ítem 3.5.1.- ¿SI CONSIDERA QUE SOLO EN PRIMER GRADO?. ¿EN QUE MOMENTO?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Etapa de Aprestamiento	4	7,5	20,0	20,0
	Etapa de Adquisición	3	5,7	15,0	35,0
	Etapa de Ejercitación	3	5,7	15,0	50,0
	En todas las Etapas	10	18,9	50,0	100,0
	Total	20	37,7	100,0	
Perdidos	No respondieron	33	62,3		
Total		53	100,0		

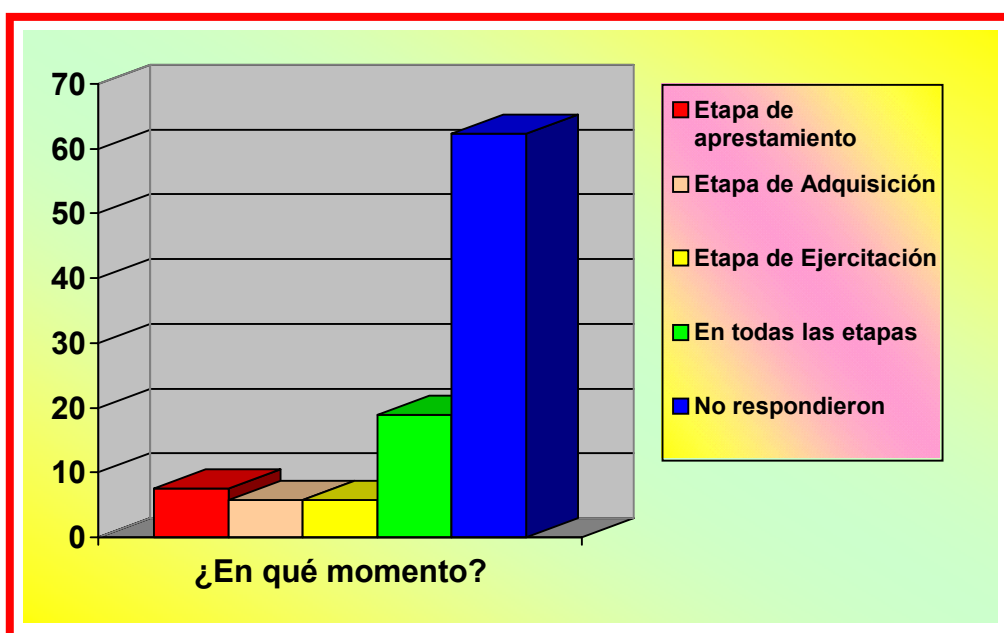


Tabla y Gráfico del ítem 3.5.1.- ¿Si considera que solo en primer grado? ¿En qué momento?

Los datos válidos muestran el porcentaje más elevado (18,9%) en el aspecto relacionado con la aplicación de un programa de intervención en todas las etapas del primer grado (10). Otros (4) consideran que se debe aplicar solamente en la etapa de aprestamiento, ubicada ésta en las cuatro primeras semanas del curso. De la misma opinión se muestra la profesora Belén Rueda (2004:15) cuando indica que *“...por tanto, la comunicación y expresión en la enseñanza funda el estilo social integrador o conducta democrática del docente...”*. También es coincidente la opinión de Ribeiro (1999) cuando considera en que momento evolutivo deberían incorporarse estos contenidos indicaba que *“la capacidad expresivo comunicativo se puede desarrollar en cualquier ser humano, son conductas aprendidas desde las primeras edades”*.

CAMPO 4

LA NECESIDAD DE INCLUIR LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL

Ítem 4.1.- ¿QUÉ IMPORTANCIA CREE QUE TIENE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN SU CENTRO?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucha importancia	25	47,2	47,2	47,2
	Bastante importancia	7	13,2	13,2	60,4
	Normal	16	30,2	30,2	90,6
	Poca importancia	5	9,4	9,4	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

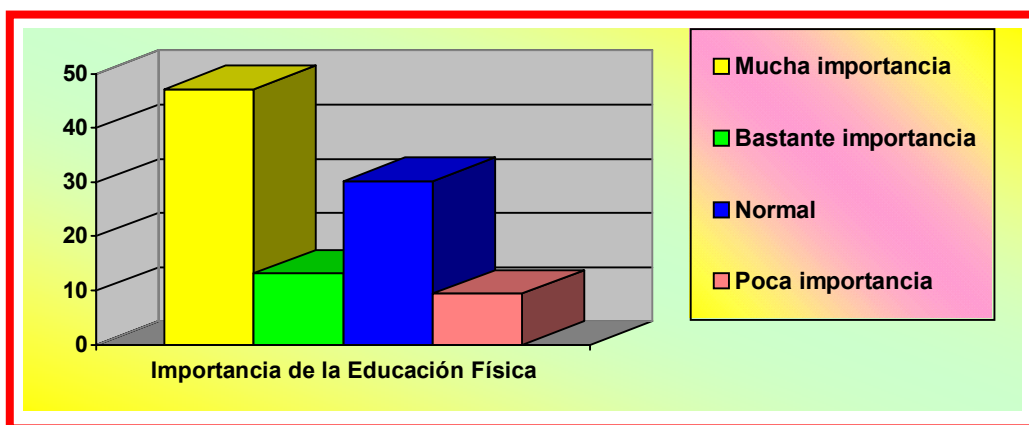


Tabla y Gráfico del Ítem 4.1. ¿Qué importancia cree que tiene la Educación Física en su centro?

El ítem define la importancia de la Educación Física y se puede apreciar que el (47,2%) se ubica en el parámetro Mucha importancia (25). Otro porcentaje a considerar es el Normal donde (32,2%) se puede apreciar una gran mayoría de criterios y le sigue la consideración bastante importante (7) representada por el (13,2%) de los encuestados. La relevancia va hacia lo positivo en sentido general. Contreras Jordán, O. (2000:17) realiza una aproximación conceptual de la importancia de la Educación Física en las sociedades Postmodernas y afirma que *"De forma diferente, la Educación Física de la postmodernidad habría de sustituir su concepto de hombre – máquina por aquel otro donde se dan cita los aspectos biológicos, psíquicos y sociológicos...Una Educación Física cuya forma natural de ser pase de la competición a la colaboración...En suma, una Educación Física en que prime la idea de solidaridad por encima del individualismo...En esta reconstrucción de la*

Educación Física adquiere especial relevancia la idea de prácticas diversas o alternativas...”.

Tabla de contingencia importancia de la Educación Física. Item 4.1

		IMPORTANCIA ED. FÍSICA				Total
		MUCHA IMPORTANCIA	BASTANTE IMPORTANCIA	NORMAL	POCA IMPORTANCIA	
EDAD	MENOR DE 25	11	5	0	0	16
	ENTRE 26 y 35	10	1	9	1	21
	ENTRE 36 y 45	2	1	5	4	12
	ENTRE 46 y 55	2	0	2	0	4
Total		25	7	16	5	53

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,405(a)	9	,002
Razón de verosimilitud	30,479	9	,000
Asociación lineal por lineal	9,380	1	,002
N de casos válidos	53		

El profesorado en ejercicio plantea, un buen reconocimiento de los centros donde laboran hacia la Educación Física (chi= ,002), tanto que la mayoría (25) le conceden mucha importancia, y para otros (16), una importancia normal, criterios positivos que se concentran entre los 26 y 35 años de edad, esto nos puede indicar primero, que los profesores ubicados en los grupos más jóvenes le conceden más importancia, induce una tendencia a que a menor edad más importancia tiene la Educación Física , quizá muestren un nivel más alto de motivación logrando involucrar al colectivo, y otra razón es que muestren una buena preparación técnico-metodológica y por tanto, pueden asumir una nueva propuesta de contenidos para incorporarla a sus clases.

4.2.- IMPORTANCIA QUE SE LE OTORGAN A LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL CONTENIDO.

ítem 4.2.1.- ¿QUÉ IMPORTANCIA LE DA A LOS ASPECTOS CONCEPTUALES DENTRO DE LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucha	14	26,4	26,9	26,9
	Normal	33	62,3	63,5	90,4
	Poca	5	9,4	9,6	100,0
	Total	52	98,1	100,0	
Perdidos	No contestaron	1	1,9		
Total		53	100,0		

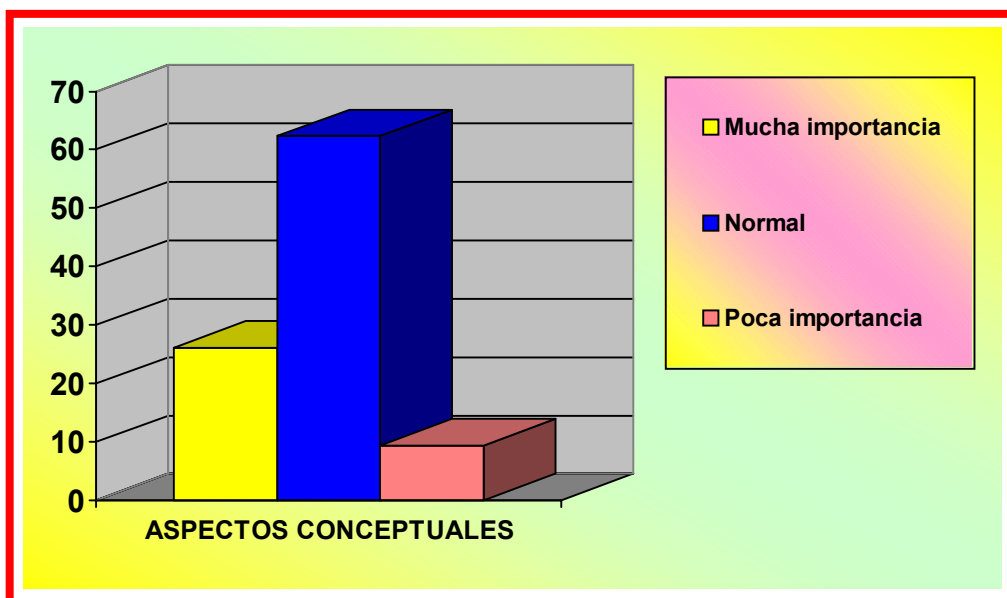


Tabla y Gráfico del Ítem 4.2.1.- ¿Qué importancia le da a los aspectos conceptuales dentro de sus contenidos de Educación Física?

Dentro de los contenidos de Educación Física los aspectos conceptuales tiene una importancia Normal (62,3 %), mientras otro grupo le concede mucha importancia (26,4%). ¿Qué valorar? Considero que lo más importante es el proceso sobre el resultado. “*Lo actitudinal y procedimental se subraya sobre lo conceptual*” (Rueda, B., 2004:25). Los contenidos conceptuales dice Collado Fernández, D. (2005:885) “*presentan los conceptos, hechos y principios, que son clave para comprender los significados y los porqués del empleo de ciertos procedimientos, que conllevarán en nuestra área a la adquisición de valores y actitudes*”.

Tabla de contingencia importancia de los aspectos conceptuales dentro de los contenidos de la Educación Física. Ítem 4.2.1.

		ASPECTOS CONCEPTUALES			Total
		MUCHA	NORMAL	POCA	
SEXO	HOMBRE	8	6	2	16
	MUJER	6	26	3	35
Total		14	32	5	51

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,859(a)	2	,032
Razón de verosimilitud	6,713	2	,035
Asociación lineal por lineal	2,639	1	,104
N de casos válidos	51		

La importancia que le conceden los/as profesores/as a los aspectos conceptuales en general es positiva, con mucho más significatividad para el sexo femenino. Las profesoras (33) consideran que es Normal la importancia de estos aspectos dentro de la clase de Educación Física, según tabla de contingencia edad-aspectos conceptuales Chi=0,032.

Si aplicamos el análisis de correspondencia entre hombres y mujeres se percibe la relación existente entre los que valoran positivamente la importancia de los aspectos teóricos dentro de la Educación Física y se superpone la categoría positiva de las mujeres, quedando a un extremo inferior los hombres.

ítem 4.2.2.- ¿QUÉ IMPORTANCIA LE DA A LOS ASPECTOS PROCEDIMENTALES DENTRO DE LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucha	22	41,5	44,0	44,0
	Normal	26	49,1	52,0	96,0
	Poca	2	3,8	4,0	100,0
	Total	50	94,3	100,0	
Perdidos	No contestaron	3	5,7		
Total		53	100,0		

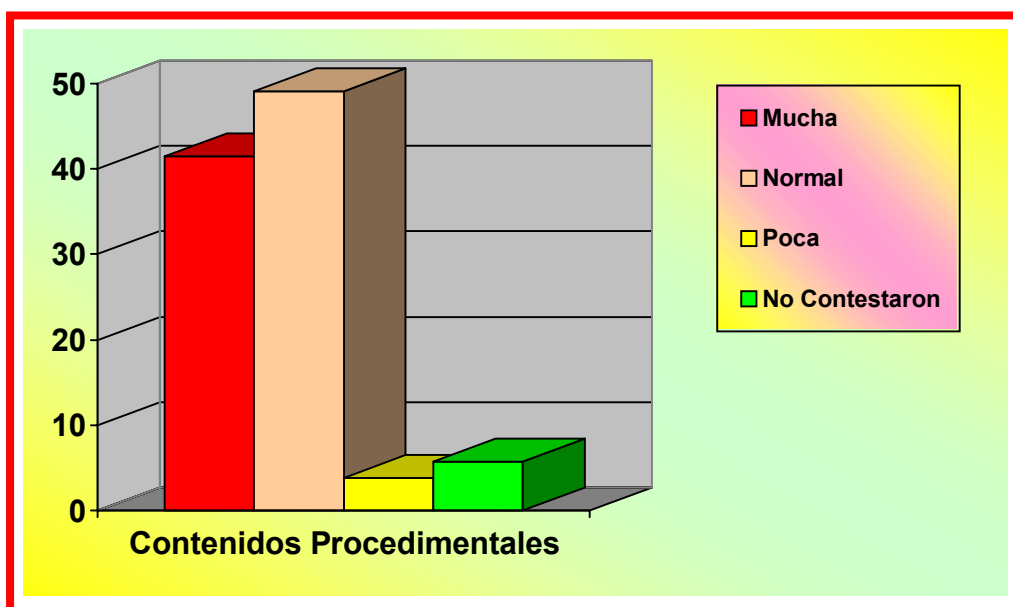


Tabla y Gráfico del Ítem. 4.2.2.- ¿Qué importancia le da a los aspectos procedimentales dentro de sus contenidos de Educación Física?

Este ítem nos muestra que el (49,1%) de los profesores consideran de una importancia Normal a los aspectos procedimentales y en menor medida el (41,5%) lo consideran muy importante. En ambos casos la tendencia es positiva hacia la práctica.

Coincidimos con Romero Cerezo, C. (1998:236), al indicar que cuando se quiere concretar algún contenido procedimental de aprendizaje esto “se efectúa mediante las actividades motoras como el mayor nivel de concreción de lo que queremos enseñar en Educación Física. La actividad motriz concretada mediante la tarea, se materializa en un ejercicio o en un juego de aprendizaje”.

Tabla de contingencia importancia de los aspectos procedimentales dentro de los contenidos de la Educación Física. Ítem 4.2.2

		ASPECTOS PROCEDIMENTALES			Total
		MUCHA	NORMAL	POCA	
SEXO	HOMBRE	11	5	0	16
	MUJER	10	21	2	33
Total		21	26	2	49

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,816(a)	2	,033
Razón de verosimilitud	7,385	2	,025
Asociación lineal por lineal	6,554	1	,010
N de casos válidos	49		

De los datos se puede deducir que la mayoría de los hombres y mujeres consideran dar mucha importancia y normal importancia a los aspectos procedimentales dentro de las clases de Educación Física, criterios más menos compartidos entre hombres y mujeres.

Ítem 4.2.3.- ¿QUÉ IMPORTANCIA LE DA A LOS ASPECTOS ACTITUDINALES DENTRO DE LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucha	20	37,7	40,8	40,8
	Normal	27	50,9	55,1	95,9
	Poca	2	3,8	4,1	100,0
	Total	49	92,5	100,0	
Perdidos	No contestaron	4	7,5		
Total		53	100,0		

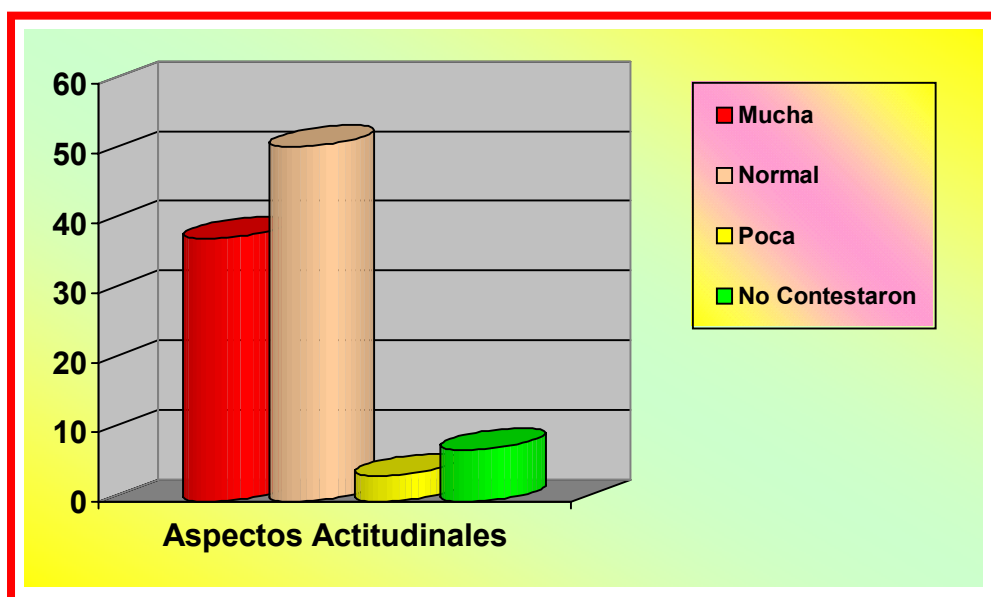


Tabla y Gráfico del Ítem 4.2.3. ¿Qué importancia le da a los aspectos actitudinales dentro de sus contenidos de Educación Física?.

En este ítem se puede apreciar que el (50,9%) de los encuestados plantean que a los aspectos actitudinales se les da una importancia normal dentro de sus clases, lo cual favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje. Un porcentaje más bajo le corresponde a la opción Mucha importancia, donde el (37,7%) opina positivamente. Opiniones más contundentes son las expresadas por Rueda, B. (2004:25) al afirmar que *“...Considero que cada profesor adopta su propio estilo, ya que desde la investigación práctica y la reflexión teórica un mismo contenido puede tener itinerarios diversos compartiendo un objetivo común: LA EDUCACIÓN EN VALORES”*. En la misma línea se expresa Montavez, M. (2004:37), *“Dentro del mundo de la enseñanza, la Expresión Corporal es una de las propuestas más ricas e innovadoras en el campo de los valores por su poder de seducción”*.

Tabla de contingencia importancia de los aspectos actitudinales dentro de los contenidos de la Educación Física. Ítem 4.2.3

		ASPECTOS ACTITUDINALES			Total
		MUCHA	NORMAL	POCA	
SEXO	HOMBRE	11	5	0	16
	MUJER	8	22	2	32
Total		19	27	2	48

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,825(a)	2	,012
Razón de verosimilitud	9,366	2	,009
Asociación lineal por lineal	8,367	1	,004
N de casos válidos	48		

Similar al anterior ítem, los criterios se mueven entre mucha importancia y normal importancia a los aspectos actitudinales, dentro de las clases de educación física, criterios más menos compartidos entre hombre y mujeres.

Ítem 4.3.- RELACIÓN SOCIAL PROFESOR-ALUMNO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy buena	28	52,8	52,8	52,8
	Bastante Buena	12	22,6	22,6	75,5
	Normal	13	24,5	24,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

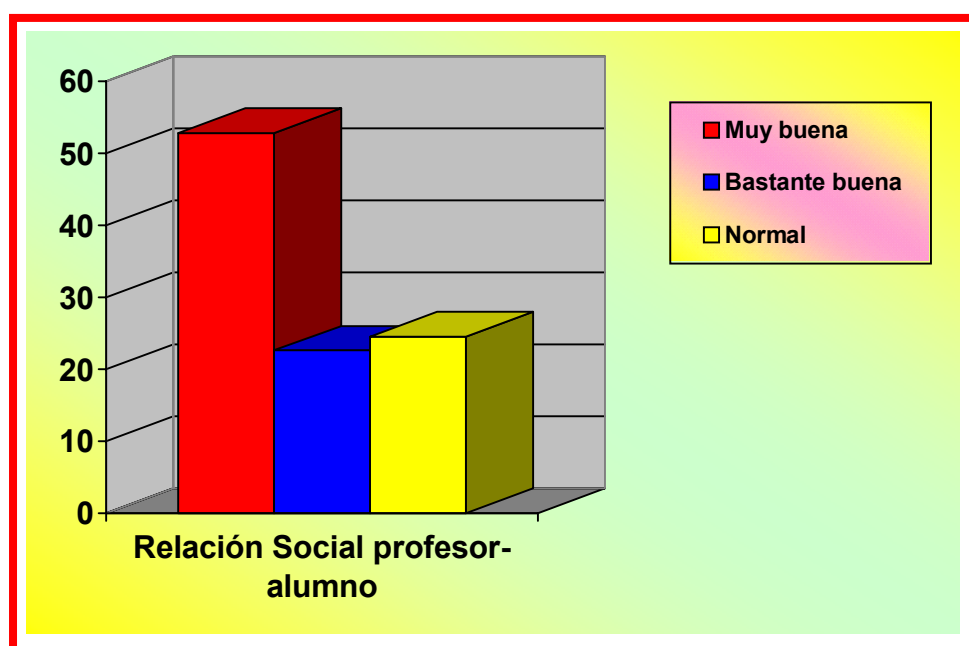


Tabla y Gráfico del ítem 4.3.- Relación social Profesor –Alumno.

Aquí se puede apreciar que el (52,8%) de los encuestados plantea que la relación profesor – alumno es muy buena. Relación que dentro del proceso de enseñanza debe ser un paradigma que fluya a favor del proceso pedagógico. En tal sentido citamos: *“Así el binomio profesor–alumno como paradigma sistémico y dinámico se resume en el desarrollo de diferentes capacidades”*. (Laferrere, 1997)

En la misma línea se expresa Collado Fernández, D. (2005:874) cuando considera que en la puesta en práctica del programa de Educación Física *“ha habido un gran derroche de energía y de trabajo y esto está plenamente justificado si de lo que se trata es de mejorar actitudes, hábitos y valores, pero sería interesante ver la mejor manera de simplificar el trabajo y el volumen de actividades sin dejar de perder eficacia”*.

Tabla de contingencia relación profesor- alumno. Item 4.3

		RELACIÓN PROFESOR-ALUMNOS			Total
		MUY BUENA	BASTANTE BUENA	NORMAL	
EDAD	MENOR DE 25	5	9	2	16
	ENTRE 26 y 35	13	3	5	21
	ENTRE 36 y 45	8	0	4	12
	ENTRE 46 y 55	2	0	2	4
Total		28	12	13	53

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,816(a)	6	,010
Razón de verosimilitud	18,298	6	,006
Asociación lineal por lineal	,001	1	,981
N de casos válidos	53		

Los profesores más jóvenes logran una mejor relación con sus estudiantes y viceversa. Esto posibilita más motivación e incorporación a las prácticas.

ítem 4.4.- PROBLEMAS MÁS FRECUENTES QUE SE PRESENTAN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Actitudinales entre los alumnos	16	30,2	30,8	30,8
	Participación en las actividades	4	7,5	7,7	38,5
	Comprensión de las actividades	6	11,3	11,5	50,0
	Ninguno	20	37,7	38,5	88,5
	Otros	6	11,3	11,5	100,0
	Total	52	98,1	100,0	
Perdidos	No contestaron	1	1,9		
Total		53	100,0		

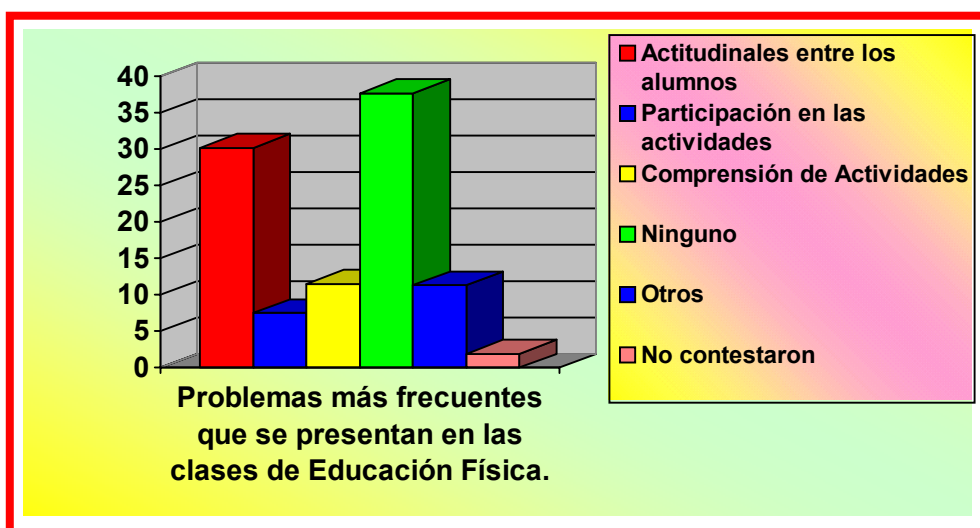


Tabla y Gráfico 4.4. Problemas más frecuentes que se presentan en las clases de Educación Física.

Los problemas más frecuentes que se presentan en las clases de Educación Física entre los alumnos, según los datos obtenidos son de actitud, opinión emitida por 16 profesores, lo cual representa el (30,2%) de los encuestados. Sin embargo, es más representativa la opinión de 20 profesores que expresan no presentar ningún problema en sus clases, lo cual representa el (37,7%) de la muestra. En nuestra opinión ambos datos deben tenerse en cuenta en este análisis. *“Lo actitudinal y procedimental se subraya sobre lo conceptual. La valoración engloba tanto la acción de quien enseña como la de quienes aprenden y el programa impartido”.* (Rueda, B. 2004:25)

Ítem 4.5.- ¿TRABAJA LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL EN SUS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastantes Contenidos	1	1,9	2,0	2,0
	Algunos Contenidos	27	50,9	54,0	56,0
	Muy pocos Contenidos	21	39,6	42,0	98,0
	Ningún Contenido	1	1,9	2,0	100,0
	Total	50	94,3	100,0	
Perdidos	No contestaron	3	5,7		
Total		53	100,0		

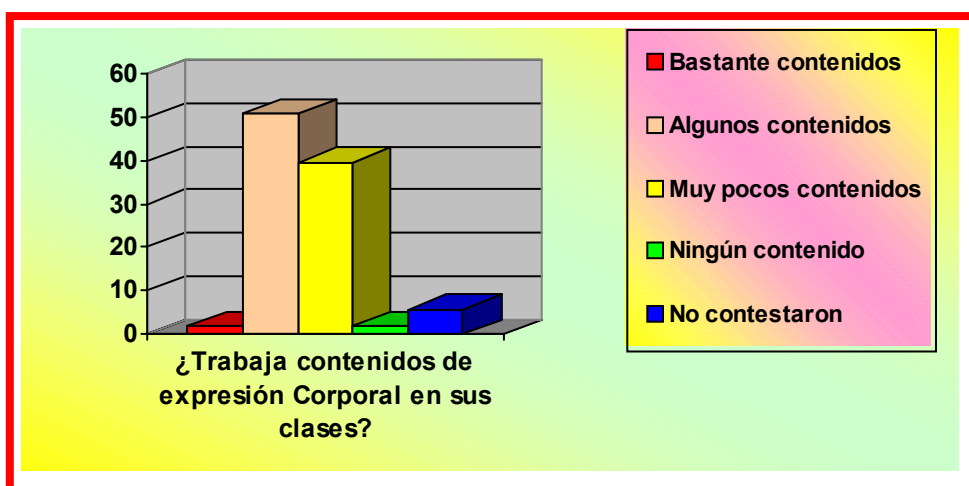


Tabla y Gráfico del ítem 4.5.- ¿Trabaja contenidos de Expresión Corporal en sus clases de Educación Física?.

En este Ítem el dato más relevante está en 27 profesores que reconocen trabajar algunos de estos contenidos en sus clases, para un (50,9%) de la muestra seleccionada. Por otra parte, debemos considerar también como dato significativo el (39,6%) de ellos que dicen que trabajan muy pocos estos contenidos en sus clases. Montávez, M. (2004:35) plantea, *“Desde que hizo aparición la Expresión Corporal en la Educación Física venimos observando varias tendencias... y por último nos encontramos una propuesta expresiva más completa que abarca a las anteriores y aboga por un cuerpo sensible, creativo, reflexivo y comunicativo...”* y nos surge nuevamente la interrogante ¿por qué no se trabajan entonces estos contenidos? .

Ítem 4.6.- INCLUSIÓN DE UN BLOQUE DE CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy importante	22	41,5	43,1	43,1
	Bastante importante	7	13,2	13,7	56,9
	Importante	18	34,0	35,3	92,2
	Poco importante	1	1,9	2,0	94,1
	Nada importante	3	5,7	5,9	100,0
	Total	51	96,2	100,0	
Perdidos	No contestaron	2	3,8		
Total		53	100,0		

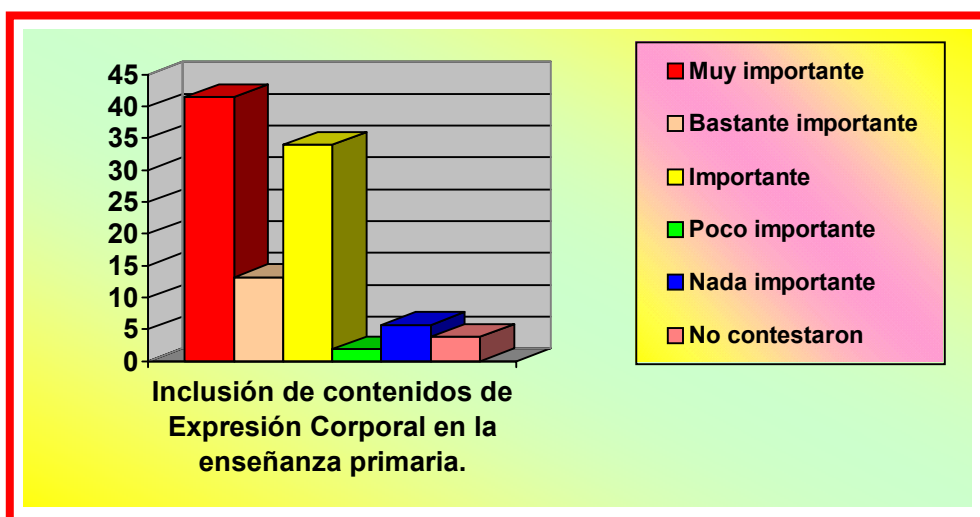


Tabla y Gráfico del ítem 4.6.- Inclusión de un bloque de contenidos de Expresión Corporal para la enseñanza primaria.

Ante el interrogante de expresar la opinión sobre la inclusión de contenidos de Expresión Corporal en la enseñanza primaria, los resultados muestran como datos más relevantes las variables: *Muy importante* e *Importante*, con el (41,5%) y el (34%) respectivamente. Estos datos indican que los profesores están a favor de incluir los contenidos de la Expresión en sus clases de Educación Física. En tal sentido Rueda, B. (2004:13), plantea que *“El área de Educación Física, en la Etapa Primaria contempla el cuerpo y el movimiento como los ejes básicos de la acción educativa. El Real Decreto de la Comunidad Andaluza (105/1992) afirma: la conducta motriz, se asocia a la comprensión corporal, constituyendo una unidad que se encuentre presente en toda experiencia, e integrada en las diferentes vivencias personales...”*

ítem 4.7.- OBSERVACION DEL COMPORTAMIENTO DE LOS EDUCANDOS ANTE LOS CONTENIDOS LÚDICOS DE EXPRESIÓN CORPORAL QUE APARECEN DENTRO DE LA UNIDAD DE GIMNASIA RÍTMICA EN EL I CICLO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alumnos Motivados	21	39,6	41,2	41,2
	Alumnos con dificultades	22	41,5	43,1	84,3
	No le resulta atractivas	8	15,1	15,7	100,0
	Total	51	96,2	100,0	
Perdidos	No contestaron	2	3,8		
Total		53	100,0		



Tabla y Gráfico N° 4.7. Observación del comportamiento de los niños y niñas ante los contenidos lúdicos de la Expresión Corporal que aparecen dentro de la unidad Gimnasia Rítmica.

Esta tabla ilustra el comportamiento de los educandos ante los contenidos lúdicos de Expresión Corporal que aparecen dentro de la unidad Gimnasia Rítmica en los programas de Educación Física del I Ciclo, donde el (41,5%) de los encuestados plantean que los niños y niñas presentan dificultades para introducirse en las actividades ya que no están habituados y el (39,6%) plantea, que los niños y niñas se sienten motivados y disfrutan con la experiencia.

Coincidimos con la opinión de Torres Guerrero, J. (2000) que considera que *“la Expresión Corporal es más educable que otros contenidos de la Educación Física, esto permite que se les motive, que se trabaje... no sólo*

esperar en los niños la respuesta. Tiene que gustarle al maestro para transmitirlo.”

CAPÍTULO V

**EVIDENCIAS CUALITATIVAS.
ANÁLISIS DEL GRUPO DE
DISCUSIÓN**

CAPITULO V.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN REALIZADO CON PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

La entrevista facilita el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento de las personas, permitiéndonos comprender sus concepciones de la realidad y el sentido que dan a sus acciones.

Robert J. Yinger

En todo análisis cualitativo, la tarea principal consiste en dar sentido a los datos¹, reducir las habitualmente profusas y redundantes descripciones, explicaciones justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales del investigador en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos. Los procedimientos para conseguir dicho objetivo han sido siempre bastante individualistas y naturalmente, dependientes de los propósitos propios de la investigación cualitativa llevada a cabo.

Pretendemos con este informe de investigación dar a conocer las opiniones, creencias y motivaciones de un grupo de profesores sobre la consideración de introducir la Expresión Corporal en el curriculum de la Enseñanza Obligatoria del sistema educativo de la Republica de Cuba, en concreto queremos comprender la realidad, pensamientos y creencias acerca de nuestro objeto de estudio, de manera que se aclaren las motivaciones existentes, profundizar sobre la realidad, analizando los aspectos positivos y negativos, así como señalar las futuras orientaciones que el grupo de Discusión ha planteado. Trabajamos con datos, tal y como expresan Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1996:198)²:

... estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.

La recogida de información no puede percibirse en vacío sino que es necesario identificarlos para extraer posteriormente su contenido conceptual

¹ Carlos Marcelo (1991:54) "Dar sentido a los datos" significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. más o menos prolifas, hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas.

² Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

que se presenta para ser conocida, es por eso que se den tres pasos: *un soporte de información, una elaboración y un modo de demostrarla y expresarla*, en coherencia con las tareas de reducción, disposición y conclusión.

La organización de los datos la hemos realizado categorizándolos a través de un sistema que nos permite reducir los datos y estructurarlos. La categorización la hemos llevado a cabo a través de las preguntas importantes de la investigación, es decir, partiendo de los objetivos planteados, que fueron introducidos anteriormente a la recogida de los datos.

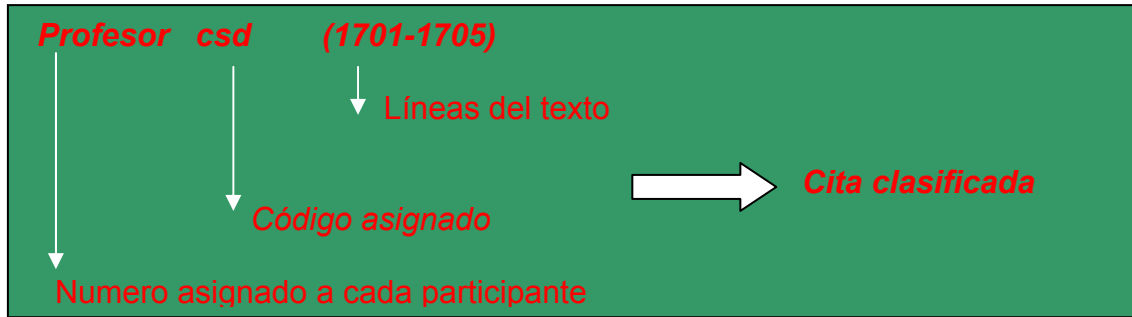
Los Campos que en los que hemos estructurado el informe del Grupo de Discusión realizado con el profesorado han sido los siguientes:

- 1.- ANTECEDENTES DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS CURRICULUM.
- 2.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.
- 3.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.
- 4.- EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL.
- 5.- INCLUSIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS CURRICULUM DE PREESCOLAR, PRIMARIA SECUNDARIA.
- 6.- PROPUESTA DE UN CURRICULUM PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*. Al final aparecerá un código³ de referencia que indicará al profesor que corresponde, estos códigos se regirán por los siguientes criterios:

1. Indicador del Profesor participante: Profesor 1º, 2º, 3º...
2. Código en letra minúscula al que pertenece la cita.
3. Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.

³ Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).



Referencias textos AQUAD FIVE.

Los educadores tenemos en cuenta que el verdadero aprendizaje, es el que se realiza a través de la experiencia, sólo después de haber pasado por ella, podemos transmitirla.
Florencia Verdes

La Didáctica de la Educación Física, como marco teórico de carácter científico, investigador e ideológico de la Educación Física, estudia como sabemos la estructura y la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados de la Educación Física que, considerando la ingente variedad de dimensiones y variables que se manifiestan en ellos, analizan la información obtenida de la práctica, se reflexionan sobre ellos, y se llega a generar conocimientos, avanzando, en este sentido, en la construcción de un marco teórico explicativo de los mencionados procesos (Arráez Martínez y Romero Cerezo, 2000).

Igualmente, aludimos a un plano de actuación profesional, en donde el docente de Educación Física desarrolla su práctica profesional, una actividad eminentemente práctica, donde pretende desplegar el desarrollo del currículum (diseño y desarrollo curricular de Educación Física) y dentro de la materia encontraríamos los contenidos relativos al núcleo de Expresión Corporal. Aquí se relaciona *qué se enseña* (objetivos y contenidos que se ponen en juego en la escuela) y *cómo se enseña* (estrategias didácticas) en el ámbito educativo mediante la actividad física orientada a sus funciones expresivas, comunicativas y estéticas.

En nuestro caso, vamos a referirnos a los procesos didácticos del docente de Educación Física, buscar algunas explicaciones de cómo enseña la Expresión Corporal, si tiene experiencia previa, si ha realizado cursos de formación etc., para lo cual nos hemos centrado en los procesos de intervención didáctica y más concretamente en su formación inicial y permanente y su preparación para impartir el núcleo de contenidos objeto de estudio, así como la toma de decisiones interactivas de la clase.

CAMPO 1.- ANTECEDENTES DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Si nos ocupamos del proceso didáctico, en el que está inmerso el profesorado y tratamos de indagar sobre sus pensamientos, sus creencias, sus conocimientos relativos a la Expresión Corporal, tenemos que ver y comprobar como el docente tiene que tomar una serie de decisiones que estarán muy mediatizadas por el modelo didáctico que impere en él, es decir, por la forma de concebir y de llevar a la práctica el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Educación Física a los escolares.

Pero la intervención en Expresión Corporal vendrá mediatizada en primer lugar por los antecedentes en cuanto a la formación del profesorado para impartir estos contenidos. Al interrogar sobre esta cuestión al grupo de profesores que conforman nuestro Grupo de Discusión, las opiniones muestran un amplio abanico, que van desde quien tuvo en su formación inicial estos contenidos y quienes carecieron de los mismos.

Pienso que la Expresión Corporal se ha perdido con el tiempo. Viene muy escueta en los programas de primer ciclo. Yo di Expresión Corporal en el Fajardo Nacional. Llevo 34 años trabajando, pero hacer el curso de diplomado me refrescó muchísimo porque hacía muchos años que no veía trabajar la Expresión Corporal.

(Profesor 2º ant 065-070)

Tenía una profesora que se llamaba Dámata, muy muy preparada. Se daba la Expresión Corporal como una asignatura dentro del currículum.

(Profesor 2º ant 071-074)

El profesorado manifiesta que en otro tiempo si aparecían asignaturas en su formación inicial que preparaban para poder impartir estos contenidos, pero por diversas razones que exponen, esta formación no es lo completa que se necesita.

Se perdió, no se porqué los programas que nosotros recibimos nos costaba mucho trabajo, dar lo que era la Expresión Corporal, enfrentar el mundo nuevo donde se desarrolle el niño.

(Profesor 2º ant 080-089)

Hay una idea de que se puede dar como una asignatura en la licenciatura porque nunca se ha dado como una especialidad ¿no?

(Profesor 1º ant 073-075)

... que la Expresión Corporal se ha perdido con el tiempo.

(Profesor 2º ant 098-101)

Algunas asignaturas que fueron cursadas por el profesorado durante su período de formación inicial, han colaborado en cierta medida (por la similitud

de ciertos contenidos) a preparar al profesorado para impartir contenidos de Expresión Corporal, así se citan las asignaturas de Música y Gimnasia Rítmica, que colaboran en la formación durante los estudios.

Yo, en el Fajardo Nacional, recibí la asignatura de Música, donde se trabajaba la Expresión Corporal, pero me la trabajaron a través del Baile, del Ritmo. A través del Baile y del Ritmo, lo cual pasé mucho trabajo, como no había trabajado en mis años de estudio, de primaria para adelante la Expresión Corporal, pasé mucho trabajo, lo cual estoy pasando todavía, porque no me enseñaron como trabajar la Expresión Corporal en mis alumnos.

(Profesor 4º asg 101-107)

Esta Expresión Corporal que yo di en el Fajardo era parte de la Gimnasia Rítmica.

(Profesor 3º asg 111-114)

El profesorado expresa su crítica a la situación actual de la Expresión Corporal en la formación del profesorado y su repercusión posterior en la aplicación práctica en los centros de enseñanza.

... que la Expresión Corporal se ha perdido con el tiempo.

(Profesor 2º act 098-101)

El problema es que no se ha educado. Como no se ha educado esa Expresión Corporal es que no sabemos, como no hay retroalimentación, no se sabe por qué.

(Profesor 3º act 108-112)

Viene muy escueta en los programas de primer ciclo.

(Profesor 2º act 105-107)

CAMPO 2.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL.

En las directrices propuestas institucionalmente por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, para el sistema educativo, se establece que en la formación y capacitación del profesor existirán varios períodos. *“La calidad de un sistema educativo depende principalmente de los profesores. Su tarea es compleja y delicada, por lo que necesitan una preparación idónea. Un profesorado de calidad ha de ser, ante todo, experto y con una cualificación acorde con las funciones y el rendimiento que de él se espera. Esa cualificación, que reclama planes específicos de formación inicial y de actualización de conocimientos”*. (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1987: 60).

La Formación Inicial es la primera fase de la formación del profesorado, en la que se adquieren los contenidos básicos para iniciarse en la actividad docente, así lo considera Zeichner (1988) al afirmar que, *“La consideración actual de la formación del profesorado es la de un proceso continuo, siendo la formación inicial una de las fases que se requiere para aprender a enseñar”*.

Las investigaciones y estudios sobre la formación del profesorado, tanto en su formación inicial, como permanente, tienen una larga tradición dentro del ámbito científico. En las últimas décadas comienzan a aparecer estudios específicos sobre la formación del profesorado de Educación Física, sin embargo, apenas se han realizado investigaciones cuyo objeto de estudio esté relacionado con la Expresión Corporal.

Desde la asignatura de Expresión Corporal, dice Ortiz Camacho (2001:39), *“en la formación del profesorado de Educación Física no pretendemos hacer un minucioso tratado histórico sino un recorrido que nos permita comprender las verdaderas dimensiones del tema que abordamos”*. Coincidimos plenamente con esta concepción de la Expresión Corporal ya que en líneas generales podemos decir, que se trata de una necesidad inherente a la naturaleza humana y que es un lenguaje universal basado en el cuerpo y en el movimiento.

De la misma manera, el profesorado participante en nuestro trabajo de investigación se manifiesta de manera clara y aportando razones por las que se debería incluir la asignatura de Expresión Corporal en la formación inicial del profesorado que imparte Educación Física en infantil, primaria y secundaria.

Es bueno darlo porque así nos sirve para después, cuando uno va a trabajar, poder llevárselo a los niños con más claridad...
(Profesor 1º raz 117-121)

Si no tienes noción de esta asignatura, es más difícil darla...
(Profesor 1º raz 129 -131)

Llevo 34 años trabajando, pero hacer el curso de diplomado me refrescó muchísimo porque hacía muchos años que no veía trabajar la Expresión Corporal.
(Profesor 2º raz 212-215)

...desde preescolar hasta..... para que el niño se vaya retroalimentando a través de, porque en la Expresión Corporal está presente en la vida cotidiana del hombre.
(Profesor 5º raz 345-348)

La Expresión Corporal es, para el profesor de Educación Física, un contenido que se debería incluir en sus programaciones, fundamentalmente porque se trata de un medio con tantas posibilidades y tan atractivo para el alumnado, que conjuntamente podemos desarrollar otros contenidos de la Educación Física. Seguramente si en el período de formación del profesorado se trabaja este contenido, los resultados van a ser muy positivos. No debemos olvidar que el área de Educación Física es de las pocas (junto con la Educación Artística, en la que incluimos la Música) que utiliza la expresión no verbal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. Por ello, no podemos privar al profesorado dice Rivero y Schinca (1992: 13) *“de esta parte de su formación y proponemos su utilización como un medio importante para la puesta en práctica de diferentes contenidos de esta área; y la consecución de los objetivos que pretendemos”*. De entre las razones aportadas por los profesores participantes en nuestro grupo de investigación, destacan las carencias en la formación inicial curricular.

Bien, sobre la formación inicial de la Formación sobre Expresión Corporal durante el período de formación, podemos..... vamos..... hay una idea de que se puede dar como una asignatura en la licenciatura porque nunca se ha dado como una especialidad ¿no?, entonces es bueno darlo porque así nos sirve para después, cuando uno va a trabajar, poder llevárselo a los niños con mas claridad porque sin uno, sin no tener noción de esta asignatura, es más difícil darla, dar esta Expresión Corporal.
(Profesor 1º cfc 1-09)

Esta claro, que la Expresión Corporal, como materia educativa, profundiza en el conocimiento del cuerpo y lo utiliza como un significativo vehículo de expresión y comunicación a través del lenguaje corporal. Así, el conocimiento de las bases físicas y expresivas del cuerpo y del movimiento será el objetivo fundamental de esta materia, todo en orden a la manifestación

de los aspectos expresivos y comunicativos de la conducta motriz, no solo de forma global, sino que los propios segmentos corporales pueden implicar a través de su movimiento elementos de comunicación. En este sentido se manifiesta el profesor 3º.

Yo, hablando del problema ese de la niña, lo de la danza, yo no sabía con esta edad que tengo, que uno hasta con los brazos podría demostrar que están los brazos cansados, los brazos contentos, los brazos tristes,... porque hay movimiento que ella me hace y con la misma cara me dice "el brazo ahora está triste" y me hace el movimiento que a ella le enseñaron y el brazo está triste.

(Profesor 3º cfc 657- 665)

...la Expresión Corporal debe ser una asignatura obligatoria en la licenciatura y diplomatura...

Por las opiniones vertidas en la reunión, se detecta distinto punto de partida en la formación del profesorado participante en el debate. Mientras que algunos eran partidarios de que debería haber más formación a través de cursos específicos de Expresión Corporal, otros consideraban que este tipo de formación tiene que estar en los currículum de formación inicial, tanto en la diplomatura como en la licenciatura. En este sentido las reflexiones del profesorado son contundentes.

...debe darse como una asignatura más en la licenciatura...

(Profesor 1º aob 134 -135)

...todo lo que lo rodea es parte de la Expresión Corporal. Pienso que se debe dar como una asignatura más dentro del currículum de los profesores, porque aporta mucho para la vida.

(Profesor 2º aob 434-437)

También pienso que se deben capacitar mas los profesores que terminan su nivel de escolar en esa asignatura, dando un desarrollo mas amplio a la asignatura dentro de una clase.

(Profesor 2º aob 457-464)

... en la formación inicial podemos decir que ésta es muy importante que se incluya en el programa de aprendizaje para los estudiantes de la licenciatura, ya que cuando salimos a trabajar en las escuelas, el que va a trabajar con niños pequeños que vienen en programas que solamente viene en un período, debe extenderse a los otros períodos del curso, porque viene muy poco.

(Profesor 3º aob 567-573)

El niño hace todos los movimientos que hace el maestro en el aula. El niño, después, los vuelve a realizar. Así que la Expresión Corporal está presente en la vida cotidiana, en la vida diaria. Debe ser incluida desde los primeros años, desde la vida del niño, y sobre todo, fundamental, preparar al personal que va a llevar la tendencia, el desarrollo que tiene el mundo ahora, se está viendo presente...

(Profesor 7º aob 890-905)

Por las anteriores opiniones, queda claro que el profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión, de manera unánime considera que la Expresión Corporal debería ser una asignatura obligatoria a incluir en la formación inicial del profesorado en todos sus niveles, para tratar de dar respuesta a las carencias detectadas en la formación inicial de los profesores en activo en la actualidad. Al tener poca formación el profesorado trata de buscar actividades sencillas, para tratar de paliar sus deficiencias en este campo. Con más preparación y formación está claro que el profesorado tendría más seguridad para afrontarla, para tener mayor capacidad de reacción y de planificación.

CAMPO 3.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.

Tal y como afirma el Ministerio de Educación y Ciencia de España (1989:124-125) *“La formación profesional del docente es un proceso continuo, en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento deben considerarse como elementos indisolubles y complementarios”*.

En la misma línea Edelfelt y Johnson (1975) señalaban que la formación permanente denominada por ellos como *“enseñanza en-servicio”* es *cualquier actividad de desarrollo de los profesores individual o grupal después de recibir su formación inicial de profesor y después de comenzar su práctica profesional*.

Después de una profunda revisión de las últimas investigaciones sobre la formación del profesor de Educación Física, hemos seleccionado aquellas que nos parecen más relevantes para establecer el análisis y la discusión de aquellos aspectos que nos pueden aportar mayor información para complementar las opiniones emitidas por los profesores que formaban parte de nuestro Grupo de Discusión.

Así, la investigación de Viciano Ramírez (1998) realizada con profesores de Educación Física a través de la aplicación de Grupos de Discusión, comprobó las carencias de la actual formación permanente, respecto a Expresión Corporal (objetivos y preferencias de los profesores en cuanto a su propia formación, metodología, participación del profesorado en su formación, etc.). Como resultado más sobresaliente de esta investigación, destacamos que los docentes de Educación Física, en general, pensaban que la formación permanente que recibían era mejorable, sin embargo, las actividades de formación aportaban nuevos conocimientos y éstos eran aplicables al desarrollo de su trabajo diario.

De igual manera se manifiestan los profesores de nuestro Grupo de Discusión, al considerar que la formación permanente contribuye de una manera eficaz a suplir carencias de la formación inicial.

Se ha tenido experiencia de cómo un mismo grupo de nosotros hemos participado en un diplomado que se dio de Expresión Corporal y después nos fue un poco más fácil llegar a los alumnos porque bueno, teníamos una buena noción de esta expresión.

(Profesor 1º cfo 156-165)

En general las actividades de formación permanente que desarrollan los docentes en Educación Física eran de 1 ó 2 por año (como queda reflejado en los datos del análisis del cuestionario) y de corta duración, pero asimismo con escasa presencia de actividades de formación de Expresión Corporal.

Los docentes de Educación Física de nuestro grupo valoran muy positivamente, para mejorar su formación en la aplicación de los contenidos de Expresión Corporal a los cursos de formación, como un primer paso para continuar posteriormente con procedimientos mas implicativos.

Que también te deben impartir cursos a los profesores para que vayan conociendo la importancia que tiene la Expresión Corporal dentro del currículum de lo nuestro.

(Profesor 5º cfo 166-168)

Aunque el modelo de curso, en opinión de Torres Guerrero (1998), es un modelo poco comprometido, es el primer paso para que los profesores comiencen a reflexionar sobre su práctica y a plantearse que hay otras opciones pedagógicas para su mejora personal.

Los cursos de formación suponen un flujo de comunicación y de información unidireccional del experto al profesor (gestión vertical) y básicamente estas actividades responden a la estructura de:

- Jornadas pedagógicas sobre Expresión Corporal.
- Cursos de introducción a la Expresión Corporal.
- Mesas redondas con expertos.
- Cursos de profundización en el conocimiento de diferentes aspectos de la Expresión Corporal.

...que también te deben impartir cursos los profesores para que vayan conociendo la importancia que tiene la Expresión Corporal dentro del currículum de lo nuestro.

(Profesor 5º cfc 543-547)

Cuando yo iba a planificar la Gimnasia Rítmica, se me caía el nivel de admiración de los alumnos en la Expresión Corporal.

(Profesor 2º cpr 234-237)

Los profesores plantean también otros modelos de formación más implicativos, tales como los Seminarios Permanentes, considerando que están formados por profesores en equipo, que deciden agruparse voluntariamente y que tienen un centro de interés común, que se plasma en el proyecto concreto en el que trabajan.

Estas actividades de formación permanente ofrecen una duplicidad de agrupamiento: por un lado profesores del mismo centro y área y por otro, diferentes profesores de la misma área que imparten docencia en diferentes centros. Este segundo tipo, ofrece la perspectiva de que sus realidades no coinciden, enriqueciendo así la singularidad de sus aportaciones.

*También puede darse como un seminario a todos los profesores para que les llegue más fácil a los alumnos.
(Profesor 1º sfo 167-169)*

En la investigación de Vicianá Ramírez (1998) las preferencias del profesorado de Educación Física en cuanto a la actividad de formación, fueron claras: el Seminario de trabajo y la investigación en grupo eran las principales con gran diferencia sobre las demás. En sus palabras “*predominó levemente (puesto que ambas se sitúan en torno al 50%) la preferencia del profesorado de Educación Física hacia la asistencia a cursos o congresos frente a la formación en centros*”. Sin embargo las razones aportadas para ello nos hace pensar que la formación en centros no es conocida suficientemente por los docentes encuestados.

A modo de resumen, Ibáñez Godoy y Medina Casaubón (2000) consideran que los programas de formación permanente del profesorado deben tener como principales objetivos:

- Ampliar el conocimiento sobre Expresión Corporal en general.
- Conocer las últimas tendencias en Expresión Corporal.
- Actualizarse en nuevas técnicas y métodos que vayan surgiendo que también pueden ser útiles para que el profesor realice de forma más adecuada su actividad profesional.

CAMPO 4.- EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO DE EXPRESIÓN CORPORAL.

Verde Street (2005) profesora de la Escuela de Expresión Corporal de Madrid (España) indica que *“no basta sólo con entender qué es la Expresión Corporal y cuáles son sus fundamentos teóricos: hay que experimentarla. A través de la propia experiencia, los docentes estarán preparados para que sus alumnos descubran, también a nivel vivencial, las posibilidades de la Expresión Corporal”*. Por ello es importante que los aspectos conceptuales sean complementados y reforzados a través de ejercicios prácticos. Después de asimilar tanto la teoría como la práctica, los docentes pueden afrontar sus propias clases con tranquilidad, seguridad, y creatividad, ya que conocerán de antemano los distintos momentos por los que podrán pasar los alumnos y sabrán cómo dirigirlos.

*Yo pasé por la especialidad de la Educación Física Preescolar donde trabajamos con niños de edades tempranas, del círculo de Infantil. Yo en el Fajardo Nacional, recibí la asignatura de Música, donde se trabajaba la Expresión Corporal, pero me la trabajaron a través del Baile, del Ritmo. A través del Baile y del Ritmo, lo cual pasé mucho trabajo, como no había trabajado en mis años de estudio, de primaria para adelante la Expresión Corporal, pasé mucho trabajo, lo cual estoy pasando todavía, porque no me enseñaron como trabajar la Expresión Corporal en mis alumnos.
(Profesor 4º exp 443-46º)*

...las experiencias y vivencias prácticas mejoran la práctica profesional...

La Expresión Corporal busca el desarrollo de la imaginación, el placer por el juego, la improvisación, la espontaneidad y la creatividad, pero para ello es preciso realizar actividades prácticas, que lleven al profesorado a vivenciar aspectos que posteriormente puedan transmitir a sus alumnos. El resultado es un enriquecimiento de las actividades cotidianas y del crecimiento personal. Además, enseña a encontrar modalidades de comunicación más profundas e íntegras, lo que repercute en el encuentro con los demás.

*... entonces es bueno darlo porque así nos sirve para después, cuando uno va a trabajar, poder llevárselo a los niños con más claridad.
(Profesor 1º icr 386-389)*

Resumiendo, y de acuerdo con la opinión de Nora Ros (2002), una buena fundamentación teórica, sumada a la propia vivencia y experiencia corporal expresiva, primero como adulto en formación y luego como docente, contribuirá a la configuración del rol. Si logramos docentes capacitados para enseñar Expresión Corporal en la escuela, ésta no seguirá perteneciendo a una minoría ya que la imaginación, la sensibilidad y la necesidad de realización no

están en relación directa con una edad, una posición socioeconómica o geográfica determinada, sino con la esencia misma del hombre y la mujer

CAMPO 5.- RAZONES PARA LA INCLUSIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS CURRÍCULUM DE PREESCOLAR, PRIMARIA SECUNDARIA.

...la contribución de la Expresión Corporal a la mejora de la autoestima del alumnado...

Hemos visto anteriormente como el profesorado afirma de manera clara que la Expresión Corporal debería ser obligatoria en la formación inicial del profesorado. Y esto es así, porque la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo influye de manera decisiva en las elecciones y en la toma de decisiones, y en consecuencia, conforma el tipo de vida que nos creamos, nuestras actitudes y valores. Desde niños vamos construyendo nuestro propio concepto, nuestra autoimagen, el sentido de nosotros mismos con arreglo a los mensajes que recibimos de nuestros padres, hermanos, familiares, amigos y maestros.

Verde Street (2005) indica que *“se sabe que durante los primeros años del niño, su motricidad necesita desarrollarse. A través de la Expresión Corporal, se puede dar cauce a la espontaneidad y a la tendencia natural al movimiento propio de esta edad. Amplía y enriquece el lenguaje corporal de los niños, fomentando la concienciación y expresión de sus sentimientos”*. En este sentido se manifiestan las opiniones del profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión.

...desde preescolar hasta..... para que el niño se vaya retroalimentando a través de, porque en la Expresión Corporal está presente en la vida cotidiana del hombre.

(Profesor 5º raz 345-348)

Yo pienso que también debe ser incluida en los programas, desde primer a sexto grado, porque en el primer ciclo viene muy escueta. De primero a cuarto grado se trabaja solamente en las Gimnasias Rítmicas y se trabaja muy poco tiempo.

(Profesor 5º crr 347-356)

Ir aumentando el grado de dificultad a medida que va pasando por los distintos sitios, el primer ciclo que tenga, por ejemplo, primero y segundo, que tenga su dosificación, tercero y cuarto,... pero ir haciendo mas compleja la actividad, que le den mas tiempo al alumno, que el alumno se prepare mas, que el alumno como es, se desarrolle mas. Pienso que en quinto y sexto grado, hasta que abarque toda la enseñanza completa.

(Profesor 7º crr 357-364)

En los últimos veinte años, tanto en el campo de la psicología como en el de la psicopedagogía, se viene insistiendo hasta la saciedad en la autoestima. La investigación en los países más avanzados es realmente

masiva, ya que todos los autores coinciden en afirmar que la autoestima, en cuanto componente evaluativo del concepto de sí mismo, si logramos que sea elevada, constituye la mejor garantía de que una persona no va a convertirse en un problema, en principio, pero además la autoestima elevada es el pronostico más fiable de madurez mental y psíquica y de una vida feliz, sobre todo si los niveles altos de autoestima, no descienden durante la adolescencia y la juventud.

...la contribución de la Expresión Corporal a la vida cotidiana del alumnado...

Bajo estos planteamientos, la intervención didáctica del docente en Expresión Corporal, será de mediación en el proceso, encaminada a prestar ayuda al alumnado sobre la construcción o elaboración de la actividad, en función de sus necesidades, de la naturaleza de la acción (contenidos a desarrollar) y de los objetivos de enseñanza capaces de ser llevado a cabo en cada uno de los ciclos educativos.

Por tanto, la intervención en el aula del docente irá encaminada a facilitar experiencias de aprendizaje lo más significativas posibles para el alumnado, que sean atractivas, útiles para su vida diaria y próximas a sus deseos y conocimientos, para que se impliquen activamente y se hallen dispuestos a poner el esfuerzo necesario para aprender. Por lo que se puede ver, este tipo de planteamiento en el proceso de aprendizaje, nos llevaría a una calidad de enseñanza, siendo, a la larga, más productiva y agradable.

... una cosa que es muy importante que el niño la aprenda para toda su vida cotidiana.

(Profesor 3º vid 876-878)

Vemos que nos sirve para toda la vida cotidiana, para todo, para el baile, para demostrar los mismos sentimientos ante todo. Eso le da la personalidad, desarrolla la personalidad del niño.

(Profesor 1º obj 1156-63)

Para que los alumnos en la escuela puedan aprender Expresión Corporal y logren una manera propia de actuar se debe partir de la Expresión Corporal Cotidiana, valorando y potenciando el lenguaje corporal con el que cuentan. La Expresión Corporal cotidiana forma parte de las competencias comunicativas, es la conducta gestual espontánea inherente a todo ser humano, es un lenguaje extraverbal, paralingüístico, evidenciado en gestos, actitudes, posturas, movimientos funcionales, etc. Desde él debemos partir, transformándolo poco a poco, para llegar a la Expresión Corporal que es la que

supone la adquisición de un código corporal propio, basado en un proceso cinético, que permita la representación-creación de imágenes tanto del mundo externo como interno, con un sentido estético-comunicativo. (Nora Ros, 2002)

El aspecto peculiar de las actividades que se pueden utilizar en Expresión Corporal, hacen que el alumnado se pueda comprometer en el proceso de aprendizaje de distintas formas, dependiendo de la naturaleza de la actividad.

... decir que esta especialidad abarca muchas esferas de la vida, porque la vemos presente,...

(Profesor 5º vid 579-581)

Porque nosotros en la Educación Física se nos ve en todo lo de la vida, eso, vas a una fiesta, tu llegas a una fiesta y tu ves un baile nuevo que se está usando, y si tu con tu cuerpo no puedes demostrarlo, tu, estás fuera del grupo.

(Profesor 1º icr 381-384)

El alumnado que no ha recibido enseñanza sobre Expresión Corporal tiene dificultades para expresarse. No olvidemos que la Expresión Corporal es la forma más antigua de comunicación entre los seres humanos, anterior al lenguaje escrito y hablado. Es el medio para expresar sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos. De esta forma, el cuerpo se convierte en un instrumento irremplazable de expresión humana que permite ponerse en contacto con el medio y con los demás. Las opiniones expresadas por el profesorado son en este sentido clarificadoras.

... les ayuda a los alumnos a desarrollar su expresión, no solamente desde el punto de vista corporal, sino también oral.

(Profesor 5º dex 569-573)

... decir que esta especialidad abarca muchas esferas de la vida, porque la vemos presente,...

(Profesor 5º vid 579-581)

No solo en la Educación Física, porque para los artistas para trabajar, les hace falta, pero en algunas especialidades, en algunos centros de trabajo se hace necesaria la Expresión Corporal.

(Profesor 5º icr 563-567)

...la Expresión Corporal colabora a la mejora del pensamiento lógico...

La Psicología constructivista del aprendizaje, considera al alumno como un procesador activo, que percibe e interpreta los esquemas cognitivos que ya posee y los completa a través del aprendizaje de nuevos contenidos. Este papel activo de los alumnos en sus procesos de pensamiento, encamina los estudios sobre el aprendizaje hacia el conocimiento que ya poseen, cómo

perciben la enseñanza, la atención que prestan al profesor, la motivación para aprender, etc.

Contreras Domingo, J. (1991), indica que *“no solo hay que considerar al alumno como un procesador de los estímulos educativos, sino que hay que considerar que su capacidad cognitiva interviene para captar, interpretar y generar respuestas en el contexto donde se desenvuelve (aspecto social y cognitivo de la enseñanza)”*.

Y en la Educación Física, es importantísima, porque cuando no tenemos base material de estudio para trabajar, está incluyendo la Expresión Corporal, ésta nos ayuda a desarrollar y a fomentar a los alumnos el pensamiento lógico

(Profesor 5º plo 818-828)

Tiene que tener una base desde sus estudios, desde que nace, yo creo que la Expresión Corporal viene junto con.....desde que nacen los niños están imitando a empezar a coger objetos, a reñirse....., que se yo....., a tratar de conversar, ¿me entiendes?, entonces, es una cosa que debe en.... en la vida diaria, se debe utilizar, se debe aprender desde las primeras horas tempranas de la vida de uno.

(Profesor 1º crr 390-407)

...la Expresión Corporal colabora en la mejora de la creatividad, ese cristal con mil caras y colores...

A través de las diversas actividades, se fomentan nuevas formas de Expresión Corporal y se promueven distintos lenguajes motrices. Así, en el aula se puede desarrollar un entorno favorable al despliegue de la creatividad, el disfrute de la producción artística propia y la formación de criterios estéticos, además de colaborar estas tareas a que sean asumidos los objetivos.

Font Font (2000) considera a la creatividad como don de la vida. En sus palabras *“dicen los sociólogos que si al aprendiz se le plantean situaciones creativas en su aprendizaje (situaciones en las que debe buscar fórmulas y salidas, variar el punto de vista) esta persona aprende a buscar soluciones. Si las situaciones de juego son creativas aprendemos a construir una manera de pensar ante la vida.”*

Las opiniones del profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión se muestra partidario de introducir en las clases actividades que fomenten la creatividad y las capacidades de imitación, así como capacidades de dramatizar hechos y conceptos.

Todavía estoy enfrentando en juegos dramatizados mucho trabajo en lo que es por ejemplo, el juego de la Caperucita, los alumnos no saben defender

ese rol y representarlo así como tal. Pienso que sí, que es muy positivo incluirlo dentro de una clase.

(Profesor 2º crr 239-249)

Pero insisten que para que puedan alcanzarse estos objetivos, se hace necesario la inclusión de la Expresión Corporal como contenido de los niveles básicos de la enseñanza, y continuarla durante toda la vida escolar.

Yo pienso que también debe ser incluida en los programas, desde primer a sexto grado, porque en el primer ciclo viene muy escueta. De primero a cuarto grado se trabaja solamente en las Gimnasias Rítmicas y se trabaja muy poco tiempo.

(Profesora crr 347-356)

La Expresión Corporal es como las habilidades motrices básicas, de caminar, de correr y saltar. Desde que uno nace, ya uno está imitando, porque con las primeras etapas de la vida, el niño es todo a base de imitación.

(Profesor 7º crr 409-421)

CAMPO 6.- PROPUESTA DE UN CURRÍCULUM PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.

... El currículo es texto, discurso, documento...

El reconocimiento de la significativa aportación que la Expresión Corporal como parte de la Educación Física realiza al desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y motriz de niños y jóvenes ha conducido, en los últimos años, a una profunda revisión de los elementos curriculares del área en las diferentes etapas educativas. Durante el transcurso del desarrollo de nuestro Grupo de Discusión, nos pareció de interés indagar acerca de los conocimientos, pensamientos y creencias de los profesores sobre como podría ser ese currículo que sus alumnos pudiesen cursar en los próximos años.

El término currículo no es fácil de definir a pesar de ser una palabra tan utilizada en el ámbito educativo. Morales del Moral, A. y Guzmán Ordóñez, M. (2000:227) consideran que *"incluye todas las experiencias realizadas bajo los auspicios de la escuela"*. De manera más específica, se define como *"la secuencia planificada de experiencias formales de instrucción presentadas por los profesores a los que se asigna la responsabilidad"*. El mayor énfasis del currículo está en el por qué, además del qué, cómo y cuándo evaluar. Estos autores citan a Jewett y Bain quienes definen el currículo de Educación Física cómo *"aquella porción del entorno educativo planificado que se relaciona con los conocimientos, conceptos y habilidades del movimiento humano"*.

Tinning (1992), desde un punto de vista crítico, enjuicia lo que otros autores denominan como *tiempo de aprendizaje académico*, que es el período de tiempo que dedica el alumnado a la práctica y que puede determinar que un docente sea mejor o peor. Así, un docente será mejor, cuanto más tiempo de aprendizaje académico dediquen sus alumnos para el logro de las metas propuestas. De esta manera, la eficacia de la enseñanza estaría enjuiciada solamente en términos de las metas que propone el docente.

Nosotros, al igual que Tinning (1992), entendemos que se debe buscar calidad en la enseñanza y por encima de la eficacia en la misma. Es más, los nuevos planteamientos educativos hacen que nos distanciamos de este planteamiento de enseñanza eficaz o perspectiva técnica del profesorado y abogamos por una propuesta de actividades considerando: el nivel partida en cuanto al desarrollo del alumnado (conocimientos, capacidades y habilidades); sus motivaciones e intereses, ajustarse a sus posibilidades y limitaciones; plantearlas de manera progresiva y que permitan modificar los niveles iniciales;

que posibiliten la construcción de aprendizajes significativos. Para que esto sea así, los escolares, puedan atribuirle un sentido personal y activo en la construcción o desarrollo de la actividad, desechando lo meramente repetitivo o mimético que se le daba tradicionalmente a la actividad que proponía el docente; que se realicen adaptaciones a la diversidad y a las situaciones educativas especiales; y, por último, que propicie un desarrollo de las capacidades individuales y de las capacidades sociales.

Por tanto, la intervención en el aula del docente irá encaminada a facilitar experiencias de aprendizaje lo más significativas posibles para el alumnado, que sean atractivas y próximas a sus deseos y conocimientos, para que se impliquen activamente y se hallen dispuestos a poner el esfuerzo necesario para aprender. Por lo que se puede ver, este tipo de planteamiento en el proceso de aprendizaje, nos llevaría a una calidad de enseñanza, siendo, a la larga, más productiva y agradable.

...LOS OBJETIVOS, metas que guían el proceso...

Los objetivos establecen las capacidades básicas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su escolaridad en la referida etapa como consecuencia de la intervención educativa. En el trabajo del profesorado se haya expresado en forma de objetivos didácticos, y los entendemos como aquellos objetivos más concretos que nos permiten relacionar capacidades con contenidos.

De forma general la Expresión Corporal puede ayudar a agudizar la sensibilidad del docente ante la diversidad que presentan sus alumnos y colaborar a que se formen una imagen ajustada de sí mismos. Además, el docente tendrá en sus manos valiosas herramientas para desarrollar actividades de manera autónoma y equilibrada.

Otros objetivos que pueden plantearse en el trabajo de Expresión Corporal, y que los profesores participantes en nuestro Grupo de Discusión señalan: Aprender a crear las condiciones para que todos tengan su lugar y oportunidad en la clase; Imitar de forma no verbal diferentes estados de ánimo así como diversas acciones de la vida cotidiana; Participar activamente en distintos tipos de actividades de expresión y comunicación corporal; Expresar sentimientos y comunicar mensajes a través del lenguaje corporal

...sí hay cosas que se deben trabajar, lo que decía, los sentimientos, la forma de expresar la alegría,...

(Profesor 3º obj 1110-1115)

Cuando tú trabajas con los niños una clase de Expresión Corporal y yo les dije a cada cual que expresarán con su rostro lo que ellos sentían en ese momento, que yo les iba a adivinar lo que cada uno sentían en ese momento. Y aquello fue tremendo, y ellos se sintieron.....y después mandé a los varones que se pusieran de una forma y las niñas adivinaban lo que los varones hacían. Pero uno se lo estaba... lo retroalimenté, le enseñé cómo podía hacer eso.

(Profesor 3º obj 1130-1145)

Vemos que nos sirve para toda la vida cotidiana, para todo, para el baile, para demostrar los mismos sentimientos ante todo. Eso le da la personalidad, desarrolla la personalidad del niño.

(Profesor 1º obj 1156-63)

...LOS CONTENIDOS, mediadores entre los objetivos y la metodología...

Morales del Moral, A. y Guzmán Ordóñez, M. (2000:226) los definen como el "*compendio de conceptos, aspectos englobados dentro de un tema*" que "*designan el conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización*". En definitiva, para nosotros los contenidos de Educación Física constituirán el que aprender y actuarán como mediadores para la consecución de los objetivos.

Para nuestro planteamiento de educar a través de los contenidos de Expresión Corporal, nos parece más acertada la definición que de los contenidos de Educación Física realiza Lagartera Otero, F. (1999) cuando los considera como "*los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas*" y continúa "*Los contenidos que se enseñarán en cada bloque se secuenciarán a lo largo de los ciclos dividiéndose en tres tipos: conceptos, procedimientos y actitudes*".

Los contenidos deben plantearse con una estructura clara y con ejercicios que ilustren en la práctica su aplicación, reflexionando sobre los procesos artísticos, científicos y técnicos.

Los contenidos conceptuales presentan los conceptos, hechos y principios, que son clave para comprender los significados y los porqués del empleo de ciertos procedimientos, que conllevarán en nuestra área a la adquisición de valores y actitudes

Del discurso establecido por los profesores de nuestro grupo de Discusión quedan implícitos que un currículo de Educación Física que contemple como un núcleo de contenido importante a enseñar como es la Expresión Corporal, debería contemplar actividades para los siguientes contenidos.

➤ **Conocimiento corporal (segmentos, respiración, relajación...).**

La sensopercepción, tal como la concebía Patricia Stokoe, forma parte del redescubrimiento de los sentidos kinestésico, visual, auditivo, térmico y olfativo, para buscar una actitud consciente y sensible hacia uno mismo. Así se encuentra un lenguaje corporal propio con el cual sentir, expresar y comunicar de una manera integrada, auténtica y creadora.

Ahora dígame usted un festival de clase de Educación física, dígame cuando nosotros hemos visto una clase de Expresión Corporal. Una clase de Gimnasia Rítmica. Nadie se atreve a dar de eso ¿por qué? Porque no tienen conocimiento.

(Profesor 1º con 990-999)

➤ **Juegos de imitación y de dramatización.**

La imitación de actividades de la vida cotidiana, de diferentes actitudes posturales, también se considera un contenido importante a trabajar.

Desde que uno nace, ya uno está imitando, porque con las primeras etapas de la vida, el niño es todo a base de imitación. Lo que ve hacer al mayor, lo que el mayor hace, si va en la escuela el niño también todo lo que ve es a base de imitación, porque hay que ver una cosa que se ve cotidianamente en la escuela ¿a quién imita el niño mucho? (Todos: al maestro). Y el niño hace todos los movimientos que hace el maestro en el aula. El niño, después, los vuelve a realizar

(Profesor 7º jia 740-746).

El profesor 1º, lo explícita a llevar a cabo en diferentes actos revolucionarios.

Tenemos que imitar en los actos revolucionarios acciones que suceden y tú tienes que imitarla con tu cuerpo,...

(Profesor 1º Form 334-337)

Todavía estoy enfrentando en juegos dramatizados mucho trabajo en lo que es por ejemplo, el juego de la Caperucita, los alumnos no saben defender ese rol y representarlo así como tal. Pienso que sí, que es muy positivo incluirlo dentro de una clase.

(Profesor 2º crr 239-249)

➤ **Juegos y bailes tradicionales.**

La cultura forma parte de la esencia de los pueblos. El juego, el baile, la danza y otras actividades físicas son manifestaciones de la cultura que hay que conservar y transmitir a futuras generaciones, y que forman parte del currículo

de la Expresión Corporal. (Torres Guerrero, 1999:308). Así, lo muestran los profesores de nuestro grupo de Discusión.

Existen diferentes escuelas, pero no sé, he visto muchas escuelas del exterior, trabajan.... hacen sus bailes tradicionales, y nosotros, el zapateo que es mas simple, lo dan en educación musical.
(Profesor 2° btr 1620-1627)

➤ **Juegos de creatividad.**

Que no sólo eso, también, con la Expresión Corporal, el niño tiene por lo menos.... nosotros que trabajamos en este caso la enseñanza primaria. El niño tiene vivencias... cuando yo trabajé la Expresión Corporal yo siempre les dejaba tareas para la próxima clase al niño. Entonces, para la próxima clase yo decía "este equipo va a trabajar a mí a través de la edad y estiral, tiene que traerme una historia montada por ellos mismo". Y yo quisiera que ustedes vieran como buscaban material. Cómo venían disfrazados. Aquello fue... a mí aquello me divirtió muchísimo, porque los niños buscaban, les dije yo que trajera, que inventara lo que ellos quisiera, siempre y cuando estuviera dentro de los reglamentos.
(Profesor 6° cre 1234-1267)

➤ **Ritmo y Danza.**

Con diferencias terminológicas, distintos autores y autoras del ámbito de la Expresión Corporal se han referido globalmente al Ritmo: "*Corporización del ritmo, música y la palabra*" según Stokoe (1967); "*Ejercicios de análisis de forma temporal*" para Ossona (1984); "*Ritmo y música*" según Berge (1985); "*Toma de conciencia del tiempo*" según Schinca (1988).

Pero en una escuela que ella va a pasar a formar un grupo de danza, entonces mediante la danza ella está demostrando con su rostro, los sentimientos de tristeza, alegría, brava, contenta, ¿me entiendes?. Mediante la danza, como una forma mas de la EC.
(Profesor 4° dan 1347-13569)

Bajo esta perspectiva la danza como contenido de Expresión Corporal creemos que debe entenderse como el conocimiento que debe adquirir el alumnado relativo a adecuar su movimiento a un ritmo, siendo éste un movimiento propio y personal que incida en su capacidad de expresión por exponerle ante los demás o por permitirle extraer sus vivencias y su mundo interior. Creemos que cuando el ritmo se entiende como soporte de un movimiento estructurado y estandarizado, estaríamos más en la órbita de lo que sería el control neuromuscular para ejecutar movimientos predeterminados, ante una estimulación externa; estos conocimientos estarían más asociados al desarrollo de la coordinación, que desde nuestra perspectiva excedería los límites de las competencias que le son propias a la Expresión Corporal.

Pienso que la danza debe ser mas creativa a partir de cuarto, quinto, sexto, con nuestros ritmos tradicionales, y con lo que aparezca nuevo, porque también no podemos negar el desarrollo.

(Profesor 2º dan 1321-1324)

Los niños empiezan en la danza desde edades tempranas, hacen el Ballet, no la Educación Física, y empiezan en edades tempranas y ellos son capaces de conocer.

(Profesor 1º dan 1240-1246)

➤ **Actividades de dramatización creativas.**

La creatividad depende de la capacidad de movilizar el mundo interno de los deseos y fantasías y apunta a que cada persona se desarrolle, encuentre su estilo y de esta manera se enriquezca. La finalidad de la Expresión Corporal es hacer posible la puesta en marcha de ese mundo imaginario así como también la elaboración de la tríada mundo imaginario - movimiento corporal – acción. Quien guiará este proceso es el docente que deberá orientar al alumno para que éste integre los elementos.

Este equipo... ..tiene que traerme una historia “montada por ellos mismos”. Y yo quisiera que ustedes vieran como buscaban material. Cómo venían disfrazados. Aquello fue... a mí aquello me divirtió muchísimo, porque los niños buscaban, les dije yo que trajera, que inventara lo que ellos quisiera, siempre y cuando estuviera dentro de los reglamentos, que lo hicieran cada equipo, venían disfrazados de este cuento, otros de aquello.

(Profesor 6º dra 1462-1471)

Que el cuerpo está triste, que está cansado, que el cuerpo está feliz..... Que se yo. Es decir, que hasta no solo en el rostro, sino que en todas las partes del cuerpo, tú con todas las partes del cuerpo, puedes demostrar hasta con un dedo como se siente tu dedo, si está feliz, o está triste, que es increíble.

(Profesor 1º dra 1472-479)

El cómo lo haga dependerá de su creatividad. Maslow dice que en la medida en que la creatividad es constructiva, sintetizante, unificante e integrativa, en esta misma medida depende de la integración interior de la persona. En el estudio que realiza sobre la creatividad rescata algunos factores que influyen en la misma como por ejemplo la falta de temor respecto a su propio interior, respecto a sus propios impulsos, emociones y pensamientos (autoaceptación); y que este tipo de creatividad tiene su mejor representación práctica en la improvisación.

El niño tiene vivencias... cuando yo trabajé la Expresión Corporal yo siempre les dejaba tareas para la próxima clase al niño. Entonces, para la próxima clase yo decía “este equipo va a trabajarme a mí a través de la edad y estiral, tiene que traerme una historia montada por ellos mismo”. Y yo quisiera que ustedes vieran como buscaban material. Cómo venían

disfrazados. Aquello fue... a mí aquello me divirtió muchísimo, porque los niños buscaban, les dije yo que trajera, que inventara lo que ellos quisiera, siempre y cuando estuviera dentro de los reglamentos, que lo hicieran cada equipo, venían disfrazados de este cuento, otros de aquello,... y la vivencia, el desarrollo del niño, el pensamiento lógico, y cómo se sentían los niños.
(Profesor 6º jad 1440-1460)

➤ **Actividades posturales.**

Las categorías expuestas por Harrow en la taxonomía del ámbito psicomotor, incluye los movimientos de *carácter expresivo* (integrado por los movimientos comunicativos utilizados en la vida diaria tales como expresiones faciales, posturas, gestos, ...) e *interpretativo* (constituido por el movimiento estético y el creativo) y que ambos constituyen el nivel más complejo en la evolución motriz.

Si esto es así, es evidente que lo que estamos solicitando del alumno al trabajar la expresividad corporal, la postura correcta y otros contenidos relacionados con el ámbito psicomotor. En definitiva como indican nuestros profesores, les pedimos al alumnado que movilice procesos internos que necesitan una gran voluntad de implicación.

Y no es solo la personalidad, sino es la postura, porque nosotros estamos hablando de la expresión para demostrar el cuerpo, pero ustedes se tienen que fijar en las mismas escuelas. Yo paso por la salud “pero siéntense, siéntense correctamente” porque no tienen postura. Se ha perdido ese hábito de crearle a los niños la postura correcta del cuerpo.
(Profesor 3º pos 1376-1390)

Se ha perdido ese hábito de crearle a los niños la postura correcta del cuerpo. Y la EC es mantener una postura correcta. Y entonces, ya los niños, ahora, hay problemas de columna, de lumbares, de la forma de caminar. Esa estética que había antes, que decía uno “bueno, para eso que presumíamos de esa forma bonita de caminar se está perdiendo” ¿por qué?. No hay un hábito, no hay algo que los niños sepan que tienen que hacer, no porque sino.... eso les va a repercutir en su forma de ser, en su estética, en su forma de sentarse..... y punto. Todas esas cosas, y ellos se sientan como quieren. Y la EC forma parte de la postura del cuerpo y de la persona.
(Profesor 4º pos 1391-1403)

LA METODOLOGÍA: ...tiempo de acción, tiempo de reflexión...

Delgado Noguera (1991), identifica la *intervención didáctica* como un término global en el que se quiere incluir todo lo referente al papel que asume el docente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entendemos el papel importante que juega como profesional de la enseñanza y de su actuación mediadora en la acción educativa. Por ello, va a ser crucial la

intervención, más o menos responsable y colaboradora, respecto a las finalidades y planteamientos educativos que se proponen desde los nuevos diseños curriculares.

Transformar los planteamientos didácticos de la materia, valorar el aspecto actitudinal por encima del procedimental y conceptual, favoreciendo el gusto por el aprendizaje como curiosidad innata, es una de las premisas que el profesor se impone durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La importancia de esta observación es que apuesta por una relación constructiva del conocimiento puesto que es el alumnado el que ha de poner su motivación y su intención en su propio aprendizaje, en su propia producción del conocimiento realizado desde la base de su persona y de sus capacidades.

...siempre la motivación, una luz encendida en la oscuridad...

Para conseguir que los alumnos aprendan, dice Alves Mattos, L. (1999) no basta explicar bien la materia y exigir al alumnado que aprenda, sino que *“es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por las actividades escolares.”*

Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de practicarla y la satisfacción de cumplir las responsabilidades que las tareas le exigen. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el alumno como justificación de todo el esfuerzo y trabajo para aprender.

*Hoy la actividad Rítmica no es competitiva. Yo sigo insistiendo en la clase. La clase de Gimnasia Rítmica no debe ser medida igual que una clase normal donde el índice de esfuerzo y rendimiento está por ahí arriba. Si no en un desarrollo de una habilidad que debe tener el individuo. Pienso yo. No puede medir bien un método, dice esta clase no tienen rendimiento, que si tú estás dando una gimnasia básica don de tú puedes incluir la Expresión Corporal ¿qué cosas están enriqueciendo ahí? Lo mejor. Entiendo yo. Yo propongo, que se debe tener un orden metodológico, desde el inicio hasta sexto grado, y después, quinto y sexto, séptimo y octavo.
(Profesor 2º met 1456-1488)*

Es tan importante la aportación de cualquier alumno como la del profesor, pues la educación no es unidireccional. La educación es bidireccional al involucrar un aprendizaje tanto del profesorado como del alumnado. En este sentido, traemos a colación las palabras de Freire, P. (2001:86) que dice *“creo en el constante aprendizaje de y con los alumnos, porque considero que así se debe de dar la verdadera educación, lo que significa que nadie educa a nadie,*

así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador”.

Pero cómo en cualquier otro contenido programado, debe estar presente el principio de la progresión, es decir ir de lo fácil a lo difícil, de lo próximo a lo lejano, de lo conocido a lo desconocido.

Ir aumentando el grado de dificultad a medida que va pasando por los distintos sitios, el primer ciclo que tenga, por ejemplo, primero y segundo, que tenga su dosificación, tercero y cuarto,... pero ir haciendo mas compleja la actividad, que le den mas tiempo al alumno, que el alumno se prepare mas, que el alumno como es, se desarrolle mas. Pienso que en quinto y sexto grado, hasta que abarque toda la enseñanza completa.

(Profesor 7º met 1490-1516)

...La innovación un pilar importante de la Metodología...

Entendemos por *innovación* en Educación Física los cambios planificados en la intervención didáctica del profesor, en los materiales que utiliza o en su contexto, con el fin de mejorar la calidad educativa y la profesionalización. De esta forma, sólo entenderemos como innovaciones aquellas mejoras controladas y planificadas, y no a los cambios espontáneos sin convicción o garantías de éxito.

Yo propongo, que se debe tener un orden metodológico, desde el inicio hasta sexto grado, y después, quinto y sexto, séptimo y octavo. Pienso que la danza debe ser mas creativa a partir de cuarto, quinto, sexto, con nuestros ritmos tradicionales, y con lo que aparezca nuevo, porque también no podemos negar el desarrollo.

(Profesor 2º met 1451-1460)

Desde el punto de vista del aula, resulta más difícil trabajar contenidos de la Expresión Corporal en niveles superiores que en inferiores ya que los niños pequeños son más desinhibidos y por tanto, están más preparados para asimilar los contenidos de la Expresión Corporal. Lo fundamental, en este sentido, es ayudar a los alumnos/as a que se expresen en la vida cotidiana y para ello es necesario prepararles desde muy pequeños y a través de juegos.

...LA EVALUACIÓN, la toma de decisiones que retroalimentan el proceso...

La evaluación es un medio que proporciona información para hacer los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza y buscar apoyo para el progreso educativo. Por ello el profesor ha utilizado diversos tipos de Evaluación en función de quien la realiza; como es el caso de evaluación

interna “realizada por evaluadores implicados directamente en la dimensión evaluada...” Ramo Traver, Z. y Gutiérrez Ballarín, R. (1995:44).

En la misma línea de los autores anteriores se producen manifestaciones y opiniones en nuestro Grupo de Discusión. Se inclina el profesorado por la evaluación del proceso y no del rendimiento o del producto finalizado, sino del camino a seguir y de las estrategias metodológicas utilizadas para conseguir los objetivos propuestos.

No es común, en este caso, la Gimnasia Rítmica, hoy la actividad Rítmica no es competitiva. Yo sigo insistiendo en la clase. La clase de Gimnasia Rítmica no debe ser medida igual que una clase normal donde el índice de esfuerzo y rendimiento está por ahí arriba. Si no en un desarrollo de una habilidad que debe tener el individuo. Pienso yo. No puede medir bien un método, dice está clase no tienen rendimiento, que si tú estás dando una gimnasia básica don de tú puedes incluir la Expresión Corporal ¿qué cosas están enriqueciendo ahí? Lo mejor. Entiendo yo. Yo propongo, que se debe tener un orden metodológico, desde el inicio hasta sexto grado, y después, quinto y sexto, séptimo y octavo.

(Profesor 2º eva 1560-1570)

CAPÍTULO VI

**INTEGRACIÓN
METODOLÓGICA.**

CAPITULO VI.- INTEGRACIÓN METODOLOGICA

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.
Jacques Delors

A lo largo de este trabajo de investigación hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del cuestionario en el Capítulo IV, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados por el profesores entrevistados y expuestos en Capítulo V. En este capítulo trataremos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

Contrastar la información obtenida mediante el empleo de técnicas cuantitativas (cuestionario), con lo expresado en las opiniones del Grupo de Discusión expresadas en las Entrevistas grupales (técnicas cualitativas) supone un avance en la investigación educativa que se realiza dentro del ámbito de la Educación Física y del Deporte. Esta integración metodológica representa una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando conclusiones más contrastadas. Ibáñez, S. (1996)¹; Fajardo del Castillo, J. J. (2002)²; Palomares Cuadros, J. (2003)³ y Collado Fernández, D. (2005)⁴.

El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido es el siguiente: en primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar,

¹ Ibáñez, Sergio (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

² Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

³ Palomares Cuadros, Juan (2003a). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano "Dehesas del Generalife"*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁴ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos de primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las dos técnicas empleadas en el proceso de investigación (Cuestionario y Entrevistas en Grupo & Grupo de Discusión), para así poder comprobar en que medida se han cubierto los objetivos planteados.

Esta integración metodológica nos permite a su vez, recoger información más focalizada, ya que nos ofrece una visión más global de las circunstancias que rodean al proceso de intervención en el aula de Educación Física, con la visión del profesorado que interviene en el proceso educativo.

Esta integración tomará como base los datos resultantes del cuestionario pasados, completando la información con las opiniones del profesorado expresadas en el Grupo de Discusión.

1.- Objetivo: Conocer el perfil socio-profesional del profesorado de Educación Física que imparte su docencia en los Centros de Primaria y Secundaria de la provincia de Cienfuegos (Cuba).

La Muestra de nuestra investigación está formada por 53 profesores, de los que 37 son mujeres (69,8%) y 16 (30,8%) son hombres. Todos ellos pertenecen a la provincia de Cienfuegos y representan al 87% de la totalidad del profesorado de Educación Física de la zona. Llama la atención el elevado número de profesoras que duplican al de profesores que imparten la asignatura.

Los participantes en nuestra investigación tienen un rango de edad entre 21 y 54 años. Representando los profesores y profesoras menores de 25 años el 30,2% de la muestra (16). El mayor número de profesores se encuentra entre los 26 y 35 años (21) el 39,6%; entre 35 y 45 años son (12) el 22,6% y sólo (4) el 7,5% son mayores de 45 años. Podemos decir que el espectro de edad es bastante amplio, por lo que entendemos que hay mucha diversidad en cuanto a la formación inicial recibida, respecto al contenido de Expresión Corporal.

En el análisis comparativo de género y edad, encontramos que las diferencias se encuentran significativamente a favor de las mujeres con relación a los hombres y el rango de edad de las mujeres oscila entre los 26 y 45 años.

En cuanto al nivel de estudios, se puede apreciar que el (41,5%) corresponde a los técnicos medios en Educación Física, responde a un déficit de profesores Licenciados en los diferentes niveles de enseñanza, por lo cual el Ministerio ha tenido que formar de manera emergente y a corto plazo profesores de Educación Física que asuman la docencia en aquellos niveles de la enseñanza más necesitados. Solo un (37,7%) correspondiente a los Licenciados en esta materia. El resto de los ítem, obtienen resultados poco significativos.

Objetivo 2: Investigar sobre los procesos formativos seguidos por el profesorado de Educación Física respecto al aprendizaje de contenidos de Expresión Corporal.

Al ser interrogados los profesores sobre si habían cursado asignaturas que aportasen conocimientos sobre Expresión Corporal durante su formación inicial, la opción Sí muestra un (56,6%) de profesores que indican que a lo largo de su formación inicial recibieron contenidos en diferentes asignaturas que forman parte de la Expresión Corporal, y nombran como asignaturas recibidas en su formación inicial sobre Expresión Corporal, la Gimnasia Rítmica y Educación musical y Lúdica. Responden negativamente el (43,4%) de los profesores muestreados (23).

En cuanto a si en esta formación tuvieron libros de texto o documentación escrita, los porcentajes más elevados corresponden a la variable NO (24,5 %) y No Contestaron (41,5 %), lo que suma 35 profesores lo cual, deja claro que existen dificultades con el libro de texto utilizado en las asignaturas recibidas en la formación inicial donde se trabajan contenidos de Expresión Corporal y que el profesorado ha reconocido dentro de las asignaturas Gimnasia Rítmica y Educación Musical y Lúdica. Sólo 17 profesores tuvieron libro de texto, pero sólo 10 lo consideran adecuado a las intenciones docentes.

En el Grupo de Discusión se manifiestan opiniones que resaltan que algunas asignaturas de las cursadas por el profesorado durante su período de formación inicial, han colaborado en cierta medida a prepararles para impartir contenidos de Expresión Corporal,

Yo, en el Fajardo Nacional, recibí la asignatura de Música, donde se trabajaba la Expresión Corporal, pero me la trabajaron a través del Baile, del Ritmo. A través del Baile y del Ritmo, lo cual pasé mucho trabajo, como no había trabajado en mis años de estudio, de primaria para adelante la Expresión Corporal, pasé mucho trabajo, lo cual estoy pasando todavía, porque no me enseñaron como trabajar la Expresión Corporal en mis alumnos

(Profesor 4º asg 101-107)

Esta Expresión Corporal que yo di en el Fajardo era parte de la Gimnasia Rítmica.

(Profesor 3º asg 111-114)

Sobre el conocimiento que tenía el profesorado universitario que impartió estas asignaturas, los datos del cuestionario presentan que la formación de este profesorado era bastante apropiada para un (54,7%) de los encuestados

(29) y el resto no respondió a la pregunta (24), lo cual puede corresponderse con los que no tuvieron esta asignatura en su nivel inicial, por tanto, no tendrán un criterio de evaluación al respecto. Esta opinión mayoritaria de competencia profesional del profesorado se expresa en la siguiente cita:

*Tenía una profesora que se llamaba Dámasa, muy muy preparada. Se daba la Expresión Corporal como una asignatura dentro del currículum.
(Profesor 2º ant 071-074)*

En cuanto a la realización de Cursos, Seminarios Congresos realizados durante su formación inicial relacionados directamente con la Expresión Corporal y que colaborasen con la formación curricular los datos del cuestionario muestran que el (92,5%) de los encuestados no han recibido en su formación inicial Cursos, Seminarios o Congresos relacionados con la Expresión Corporal.

De la misma manera y tomando como ejemplo el ítem. *Juegos Aprendidos durante los Cursos Seminarios o Congresos, dirigidos al mejoramiento del Esquema Corporal*, de los datos válidos el (5,7%) plantea no haber aprendido juegos relacionados con el Esquema Corporal (3) y solo el (1,9%) responde positivamente. Ya sabemos que la causa es No haber recibido estas actividades durante su formación inicial. El porcentaje más elevado (49) corresponde a los que no contestaron y asciende al (92,5%), indicador negativo hacia este ítem.

El profesorado manifiesta en el Grupo de Discusión que en otro tiempo si aparecían asignaturas en su formación inicial que preparaban para poder impartir estos contenidos, pero por diversas razones que exponen, esta formación no es lo completa que se necesita.

*Se perdió, no se porque los programas que nosotros recibimos nos costaba mucho trabajo, dar lo que era la Expresión Corporal, enfrentar el mundo nuevo donde se desarrolle el niño.
(Profesor 2º ant 080-089)*

*Hay una idea de que se puede dar como una asignatura en la licenciatura porque nunca se ha dado como una especialidad ¿no?
(Profesor 1º ant 073-075)*

*... que la Expresión Corporal se ha perdido con el tiempo.
(Profesor 2º act 098-101)*

Objetivo 3: Conocer las asignaturas que durante los procesos formativos del profesorado de Educación Física han colaborado en el conocimiento y posterior aplicación de contenidos de Expresión Corporal.

Cuando se investiga sobre otras asignaturas no específicas que aportasen conocimientos sobre Expresión Corporal, se plantea que ninguna otra de las recibidas le han aportado estos conocimientos para el (30,2%); sin embargo deseamos resaltar un porcentaje inferior, pero es para nosotros significativo que el (26,4%) responden positivamente, y reconocen que de las asignaturas recibidas en su formación inicial y que relacionan sus contenidos con Expresión Corporal están la Gimnasia Rítmica y Educación Musical y Lúdica.

Es coincidente con los datos cuantitativos las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión, indicando el profesorado participante que algunas asignaturas que fueron cursadas por ellos durante su período de formación inicial, han colaborado en cierta medida a preparar al profesorado para impartir contenidos de Expresión Corporal, así se citan las asignaturas de Música y Gimnasia Rítmica, que colaboran en la formación durante los estudios.

Yo, en el Fajardo Nacional, recibí la asignatura de Música, donde se trabajaba la Expresión Corporal, pero me la trabajaron a través del Baile, del Ritmo. A través del Baile y del Ritmo, lo cual pasé mucho trabajo, como no había trabajado en mis años de estudio, de primaria para adelante la Expresión Corporal, pasé mucho trabajo, lo cual estoy pasando todavía, porque no me enseñaron como trabajar la Expresión Corporal en mis alumnos

(Profesor 4º asg 101-107)

Objetivo 4: Valorar los conocimientos actuales, la preparación técnico-pedagógica y las experiencias de los profesores de Educación Física sobre diferentes contenidos relacionados con la Expresión Corporal y su aplicación en el currículo de la enseñanza obligatoria.

Resultan muy interesantes los datos que muestra el ítem, sobre el que son interrogados los profesores referido a su formación actual, es decir, a momento presente, El (54,7%) de los encuestados evalúan la formación actual en Expresión Corporal de insuficiente, seguida de un (26,4%) que dice es regular. El cuestionario en referencia a este ítem muestra un resultado que corrobora nuestro criterio dirigido a demostrar la necesidad de formación que poseen los profesionales de la Educación Física en esta especialidad.

De entre las razones aportadas por los profesores participantes en nuestro Grupo de Discusión, destacan las carencias en la formación inicial curricular.

Bien, sobre la formación inicial de la Formación sobre Expresión Corporal durante el período de formación, podemos..... vamos..... Hay una idea de que se puede dar como una asignatura en la licenciatura porque nunca se ha dado como una especialidad ¿no?, entonces es bueno darlo porque así nos sirve para después, cuando uno va a trabajar, poder llevárselo a los niños con mas claridad porque sin uno, sin no tener noción de esta asignatura, es más difícil darla, dar esta Expresión Corporal.

(Profesor 1º cfc 1-09)

En ciertos casos los años de experiencia docente como profesor de Educación Física en los diferentes niveles de enseñanza, colaboran a suplir la falta de formación inicial, así los datos muestran una concentración mayor de experiencia docente en la enseñanza primaria donde vemos que el (90,6%) de los profesores de Educación Física con mayor experiencia trabajan actualmente en este nivel. Este ítem nos induce a considerar entonces que el déficit de profesores licenciados muestreados no corresponde al nivel primario, y sí en otros niveles de enseñanza.

Los datos siguientes complementan los anteriores, pero en este caso ubican al profesorado por niveles de enseñanza. Vemos que de 11 a 15 años, está el (18,9%); de 16 a 20 años, el (13,2%) y más de 20 años el (13,2%) de los profesores. Se induce que en estos niveles estarán ubicados principalmente en la enseñanza primaria según los datos anteriores. También vale comentar que los datos reflejan que la experiencia de 0-2 años y de 3-5 años alcanza un (26,4%) y (20,8%) respectivamente, porcentajes más elevado (35 profesores), lo cual nos corrobora un bajo nivel de experiencia docente en esta especialidad.

De las opiniones expresadas en el grupo de Discusión extraemos la idea de que en años anteriores, si hubo Expresión Corporal en los currículos de Formación Inicial, aunque a lo largo de los años se ha ido perdiendo.

*... que la Expresión Corporal se ha perdido con el tiempo.
(Profesor 2º act 098-101)*

*El problema es que no se ha educado. Como no se ha educado esa Expresión Corporal es que no sabemos, como no hay retroalimentación, no se sabe por qué.
(Profesor 3º act 108-112)*

A pesar de las carencias en su formación inicial al ser interrogados sobre si ¿Trabajan contenidos de Expresión Corporal en sus clases de Educación Física?, la respuesta más relevante está en que 27 profesores que reconocen trabajar algunos de estos contenidos en sus clases, para un (50,9%) de la muestra seleccionada. Por otra parte, debemos considerar también como dato significativo el (39,6%) de ellos que dicen que trabajan muy pocos estos contenidos en sus clases.

Objetivo 5: Indagar acerca de los modelos de formación permanente utilizados por el profesorado de Educación Física sobre los contenidos de Expresión Corporal.

La formación continua a través de cursos de postgrado relacionados o no con la Expresión Corporal no muestra un cambio de actitud respecto a su presencia conceptual, es por ello que los datos obtenidos en el cuestionario muestran un porcentaje muy bajo (15,1%) hacia lo positivo, mientras que el (84,9%) afirma, no haber recibido este tipo de formación, lo que no significa que nos les preocupe el realizarlos.

De igual manera se manifiestan los profesores de nuestro Grupo de Discusión, al considerar que la formación permanente contribuye de una manera eficaz a suplir carencias de la formación inicial.

Se ha tenido experiencia de cómo un mismo grupo de nosotros hemos participado en un diplomado que se dio de Expresión Corporal y después nos fue un poco más fácil llegar a los alumnos porque bueno, teníamos una buena noción de esta expresión.

(Profesor 1º cfo 156-165)

En cuanto a la Formación continua y los Cursos de Postgrado recibidos relacionados o no con la Expresión Corporal, hemos elegido el ítem sobre la pertenencia o la participación en el *Grupos de teatro realizados en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionada con la expresión corporal y en la que intervienes como director o coordinador en horarios extraescolares* y también el ítem de que *actividades vinculadas a la dirección o coordinación de grupos de teatro dentro del tiempo de ocio*. En ambos casos muestran una escasa participación de los profesores encuestados. Las actividades vinculadas a la dirección o coordinación de grupos de teatro dentro del tiempo de ocio, muestran una escasa participación de los profesores encuestados y solo el (1,9%) de ellos, dice que las realizan. El tratamiento de la diversidad en las actividades físicas de ocio y tiempo libre son de gran significación si los profesionales se involucran en la dirección y coordinación de las mismas.

El profesorado se decanta por actividades de formación permanente verticales y horizontales. Entre las propuestas verticales están los cursos de formación permanente.

...que también te deben impartir cursos los profesores para que vayan conociendo la importancia que tiene la Expresión Corporal dentro del currículum de lo nuestro.

(Profesor 5° cfc 543-547)

También plantean actividades más implicativas, como los Grupos de Trabajo y los Seminarios Permanentes.

También puede darse como un seminario a todos los profesores para que les llegue más fácil a los alumnos.

(Profesor 1° sfo 167-169)

Objetivo 6: Verificar la importancia que a la asignatura de Educación Física se le otorga en el Centro y el grado de relevancia que se le concede a los diferentes ámbitos de los contenidos.

El profesorado en ejercicio plantea, un buen reconocimiento de los centros donde trabajan hacia la Educación Física ($\chi^2 = ,002$), tanto que la mayoría (25) le conceden mucha importancia, y para otros (16), una importancia normal, criterios positivos que se concentran entre los 26 y 35 años de edad, esto nos puede indicar primero, que los profesores ubicados en los grupos más jóvenes le conceden más importancia, induce una tendencia a que a menor edad más importancia tiene la Educación Física, quizá muestren un nivel más alto de motivación logrando involucrar al colectivo, y otra razón es que muestren una buena preparación técnico-metodológico y por tanto, pueden asumir una nueva propuesta de contenidos para incorporarla a sus clases.

En cuanto a que ámbito del contenido tiene más importancia en su centro y dentro de los contenidos de Educación Física los aspectos conceptuales tienen una importancia Normal (62,3 %), mientras otro grupo le concede mucha importancia (26,4%). Cuando hemos aplicado el análisis de correspondencia entre hombres y mujeres se percibe la relación existente entre los que valoran positivamente la importancia de los aspectos teóricos dentro de la Educación Física y se superpone la categoría positiva de las mujeres, quedando a un extremo inferior los hombres.

Si no tienes noción de esta asignatura, es más difícil darla...
(Profesor 1º raz 129 -131)

Llevo 34 años trabajando, pero hacer el curso de diplomado me refrescó muchísimo porque hacía muchos años que no veía trabajar la Expresión Corporal.
(Profesor 2º raz 212-215)

Los datos obtenidos en el cuestionario pasado a profesores sobre a que ámbito del contenido se le da más importancia en su centro y dentro de los contenidos de Educación Física planteamos los aspectos procedimentales, nos muestra que el (49,1%) de los profesores consideran de una importancia Normal a los aspectos procedimentales y en menor medida el (41,5%) lo consideran muy importante. En ambos casos la tendencia es positiva hacia la práctica. De los datos se puede deducir que la mayoría de los hombres y mujeres consideran dar mucha importancia y normal importancia a los aspectos procedimentales dentro de las clases de Educación Física, criterios más menos compartidos entre hombres y mujeres.

Así que la Expresión Corporal está presente en la vida cotidiana, en la vida diaria. Debe ser incluida desde los primeros años, desde la vida del niño, y sobre todo, fundamental, preparar al personal que va a llevar la tendencia, el desarrollo que tiene el mundo ahora, se está viendo presente...
(Profesor 7º aob 890-905)

Los datos obtenidos en el cuestionario pasado a profesores sobre a que ámbito del contenido se le da más importancia en su centro y dentro de los contenidos de Educación Física planteamos los aspectos actitudinales, se puede apreciar que el (50,9%) de los encuestados plantean que a los aspectos actitudinales se les da una importancia normal dentro de sus clases, lo cual favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje. Un porcentaje más bajo le corresponde a la opción Mucha importancia, donde el (37,7%) opina positivamente.

Los profesores son conscientes de la importancia de que los aspectos conceptuales sean complementados y reforzados a través de los procedimientos de la práctica. Después de asimilar tanto la teoría como la práctica, los docentes pueden afrontar sus propias clases con tranquilidad, seguridad, y creatividad, ya que conocerán de antemano los distintos momentos por los que podrán pasar los alumnos y sabrán cómo dirigirlos.

Yo pasé por la especialidad de la Educación Física Preescolar donde trabajamos con niños de edades tempranas, del círculo de Infantil. Yo en el Fajardo Nacional, recibí la asignatura de Música, donde se trabajaba la Expresión Corporal, pero me la trabajaron a través del Baile, del Ritmo. A través del Baile y del Ritmo, lo cual pasé mucho trabajo, como no había trabajado en mis años de estudio, de primaria para adelante la Expresión Corporal, pasé mucho trabajo, lo cual estoy pasando todavía, porque no me enseñaron como trabajar la Expresión Corporal en mis alumnos.
(Profesor 4º exp 443-46º)

Objetivo 7: Indagar acerca de los pensamientos y las creencias del profesorado de Educación Física en cuanto a la necesidad de incorporar a la Expresión Corporal como una asignatura obligatoria en la formación inicial tanto en los estudios de licenciatura y diplomatura de Educación Física.

Ante la falta de preparación adecuada para afrontar los retos que supone la inclusión del núcleo de contenidos en la Enseñanza Obligatoria, ratificada su necesidad tanto en el cuestionario como lo expresan los datos del ítem. *De expresar la opinión sobre la inclusión de contenidos de Expresión Corporal en la enseñanza primaria*, como en las manifestaciones de las opiniones del profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión.

...desde preescolar hasta..... para que el niño se vaya retroalimentando a través de, porque en la Expresión Corporal está presente en la vida cotidiana del hombre.

(Profesor 5º raz 345-348)

Yo pienso que también debe ser incluida en los programas, desde primer a sexto grado, porque en el primer ciclo viene muy escueta. De primero a cuarto grado se trabaja solamente en las Gimnasias Rítmicas y se trabaja muy poco tiempo.

(Profesor 5º crr 347-356)

Ir aumentando el grado de dificultad a medida que va pasando por los distintos sitios, el primer ciclo que tenga, por ejemplo, primero y segundo, que tenga su dosificación, tercero y cuarto,... pero ir haciendo mas compleja la actividad, que le den mas tiempo al alumno, que el alumno se prepare mas, que el alumno como es, se desarrolle mas. Pienso que en quinto y sexto grado, hasta que abarque toda la enseñanza completa.

(Profesor 7º crr 357-364)

Se continúa expresando la opinión de que este tipo de formación tiene que estar en los currículum de formación inicial, tanto en la diplomatura como en la licenciatura. En este sentido las reflexiones del profesorado son contundentes.

...debe darse como una asignatura más en la licenciatura...

(Profesor 1º aob 134 -135)

...todo lo que lo rodea es parte de la Expresión Corporal. Pienso que se debe dar como una asignatura más dentro del currículum de los profesores, porque aporta mucho para la vida.

(Profesor 2º aob 434-437)

También pienso que se deben capacitar mas los profesores que terminan su nivel de escolar en esa asignatura, dando un desarrollo mas amplio a la asignatura dentro de una clase.

(Profesor 2º aob 457-464)

... en la formación inicial podemos decir que ésta es muy importante que se incluya en el programa de aprendizaje para los estudiantes de la

licenciatura, ya que cuando salimos a trabajar en las escuelas, el que va a trabajar con niños pequeños que vienen en programas que solamente viene en un período, debe extenderse a los otros períodos del curso, porque viene muy poco.

(Profesor 3º aob 567-573)

El niño hace todos los movimientos que hace el maestro en el aula. El niño, después, los vuelve a realizar. Así que la Expresión Corporal está presente en la vida cotidiana, en la vida diaria. Debe ser incluida desde los primeros años, desde la vida del niño, y sobre todo, fundamental, preparar al personal que va a llevar la tendencia, el desarrollo que tiene el mundo ahora, se está viendo presente..... que

(Profesor 7º aob 890-905)

Por las anteriores opiniones, queda claro que el profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión, de manera unánime considera que la Expresión Corporal debería ser una asignatura obligatoria a incluir en la formación inicial del profesorado en todos sus niveles, para tratar de dar respuesta a las carencias detectadas en la formación de los profesores en activo en la actualidad.

Objetivo 8: Indagar acerca de los pensamientos y las creencias del profesorado de Educación Física en cuanto a la necesidad de incorporar los contenidos de Expresión Corporal en todos los ciclos y etapas de la Enseñanza Obligatoria.

Los resultados obtenidos en el ítem. *Inclusión de un bloque de contenidos de Expresión Corporal para la enseñanza primaria*, plantean como datos más relevantes las variables: *Muy importante* e *Importante*, con el (41,5%) y el (34%) respectivamente. Estos datos indican que los profesores están a favor de incluir los contenidos de la Expresión en sus clases de Educación Física.

En este sentido se manifiestan las opiniones del profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión.

...desde preescolar hasta..... para que el niño se vaya retroalimentando a través de, porque en la Expresión Corporal está presente en la vida cotidiana del hombre.

(Profesor 5º raz 345-348)

Yo pienso que también debe ser incluida en los programas, desde primer a sexto grado, porque en el primer ciclo viene muy escueta. De primero a cuarto grado se trabaja solamente en las Gimnasias Rítmicas y se trabaja muy poco tiempo.

(Profesor 5º crr 347-356)

- Ir aumentando el grado de dificultad a medida que va pasando por los distintos sitios, el primer ciclo que tenga, por ejemplo, primero y segundo, que tenga su dosificación, tercero y cuarto,... pero ir haciendo mas compleja la actividad, que le den mas tiempo al alumno, que el alumno se prepare mas, que el alumno como es, se desarrolle mas. Pienso que en quinto y sexto grado, hasta que abarque toda la enseñanza completa.

(Profesor 7º crr 357-364)

De las razones expresadas y que avalan la inclusión de estos contenidos en todas las etapas educativas, resumimos las expresadas en nuestro Grupo de Discusión.

... una cosa que es muy importante que el niño la aprenda para toda su vida cotidiana.

(Profesor 3º vid 876-878)

Vemos que nos sirve para toda la vida cotidiana, para todo, para el baile, para demostrar los mismos sentimientos ante todo. Eso le da la personalidad, desarrolla la personalidad del niño.

(Profesor 1º obj 1156-63)

El aspecto peculiar de las actividades que se pueden utilizar en Expresión Corporal, hacen que el alumnado se pueda comprometer en el

proceso de aprendizaje de distintas formas, dependiendo de la naturaleza de la actividad.

... decir que esta especialidad abarca muchas esferas de la vida, porque la vemos presente,...

(Profesor 5º vid 579-581)

Porque nosotros en la Educación Física se nos ve en todo lo de la vida, eso, vas a una fiesta, tu llegas a una fiesta y tu ves un baile nuevo que se está usando, y si tu con tu cuerpo no puedes demostrarlo, tu, estás fuera del grupo.

(Profesor 1º icr 381-384)

El alumnado que no ha recibido enseñanza sobre Expresión Corporal tiene dificultades para expresarse. Es el medio para expresar sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos.

... les ayuda a los alumnos a desarrollar su expresión, no solamente desde el punto de vista corporal, sino también oral. (Profesor 5º dex 569-573)

... decir que esta especialidad abarca muchas esferas de la vida, porque la vemos presente,...

(Profesor 5º vid 579-581)

No solo en la Educación Física, porque para los artistas para trabajar, les hace falta, pero en algunas especialidades, en algunos centros de trabajo se hace necesaria la EC.

(Profesor 5º icr 563-567)

Objetivo 9: Proponer una alternativa al currículum de Educación Física a partir de la propuesta de incorporar la Expresión Corporal como unidad de estudio en la enseñanza obligatoria.

En correspondencia y como complemento al objetivo anterior, se formula una doble propuesta de currículo, por un lado los elementos curriculares que de forma general deberían abordarse a lo largo de la enseñanza obligatoria (cuyo resumen se expone a continuación) y por otro y que se expone en el Capítulo VII una propuesta curricular para la Formación Inicial del profesorado de Educación Física.

De los resultados obtenidos en los ítem del cuestionario del apartado 3, hemos podido comprobar los niveles de conocimiento y de práctica de diferentes tipos de contenido relacionado con la Expresión Corporal (teatro, danzas, juegos, bailes...), por lo que a continuación rescatamos aquellas opiniones más relevantes expresadas en el Grupo de Discusión y que señalan de manera específica los aspectos a incluir en los diferentes elementos curriculares.

Los objetivos que pueden plantearse en el trabajo de Expresión Corporal, y que el profesorado indica son el: Aprender a crear las condiciones para que todos tengan su lugar y oportunidad en la clase; Imitar de forma no verbal diferentes estados de ánimo así como diversas acciones de la vida cotidiana; Participar activamente en distintos tipos de actividades de expresión y comunicación corporal; Expresar sentimientos y comunicar mensajes a través del lenguaje corporal; Conocer y practicar diversas danzas y bailes tradicionales del entorno...

Así, se expresan sus opiniones en el Grupo de Discusión.

...sí hay cosas que se deben trabajar, lo que decía, los sentimientos, la forma de expresar la alegría,...

(Profesor 3º obj 1110-1115)

Cuando tú trabajas con los niños una clase de Expresión Corporal y yo les dije a cada cual que expresarán con su rostro lo que ellos sentían en ese momento, que yo les iba a adivinar lo que cada uno sentían en ese momento. Y aquello fue tremendo, y ellos se sintieron.....y después mandé a los varones que se pusieran de una forma y las niñas adivinaban lo que los varones hacían. Pero uno se lo estaba... lo retroalimenté, le enseñé cómo podía hacer eso.

(Profesor 3º obj 1130-1145)

Vemos que nos sirve para toda la vida cotidiana, para todo, para el baile, para demostrar los mismos sentimientos ante todo. Eso le da la personalidad, desarrolla la personalidad del niño.

(Profesor 1º obj 1156-63)

Del discurso establecido por los profesores de nuestro Grupo de Discusión quedan implícitos que un currículo de Educación Física que

contemple como un contenido importante a enseñar como es la Expresión Corporal, debería contemplar actividades para los siguientes contenidos.

➤ **Conocimiento corporal (segmentos, relajación...).**

Ahora dígame usted un festival de clase de Educación física, dígame cuando nosotros hemos visto una clase de Expresión Corporal. Una clase de Gimnasia Rítmica. Nadie se atreve a dar de eso ¿por qué? Porque no tienen conocimiento.

(Profesor 1º con 990-999)

➤ **Juegos de imitación y de dramatización.**

Desde que uno nace, ya uno está imitando, porque con las primeras etapas de la vida, el niño es todo a base de imitación. Lo que ve hacer al mayor, lo que el mayor hace, si va en la escuela el niño también todo lo que ve es a base de imitación, porque hay que ver una cosa que se ve cotidianamente en la escuela ¿a quién imita el niño mucho? (Todos: al maestro). Y el niño hace todos los movimientos que hace el maestro en el aula. El niño, después, los vuelve a realizar

(Profesor 7º jia 740-746).

➤ **Juegos y bailes tradicionales.**

Existen diferentes escuelas, pero no sé, he visto muchas escuelas del exterior, trabajan.... hacen sus bailes tradicionales, y nosotros, el zapateo que es mas simple, lo dan en educación musical.

(Profesor 2º btr 1620-1627)

➤ **Juegos de creatividad.**

Que no sólo eso, también, con la Expresión Corporal, el niño tiene por lo menos.... nosotros que trabajamos en este caso la enseñanza primaria. El niño tiene vivencias... cuando yo trabajé la Expresión Corporal yo siempre les dejaba tareas para la próxima clase al niño. Entonces, para la próxima clase yo decía "este equipo va a trabajarme a mí a través de la edad y estirar, tiene que traerme una historia montada por ellos mismo". Y yo quisiera que ustedes vieran como buscaban material. Cómo venían disfrazados. Aquello fue... a mí aquello me divirtió muchísimo, porque los niños buscaban, les dije yo que trajera, que inventara lo que ellos quisiera, siempre y cuando estuviera dentro de los reglamentos.

(Profesor 6º cre 1234-1267)

➤ **Ritmo y Danza.**

Pero en una escuela que ella va a pasar a formar un grupo de danza, entonces mediante la danza ella está demostrando con su rostro, los sentimientos de tristeza, alegría, brava, contenta, ¿me entiendes?. Mediante la danza, como una forma mas de la EC.

(Profesor 4º dan 1347-13569)

Pienso que la danza debe ser mas creativa a partir de cuarto, quinto, sexto, con nuestros ritmos tradicionales, y con lo que aparezca nuevo, porque también no podemos negar el desarrollo.

(Profesor 2º dan 1321-1324)

Los niños empiezan en la danza desde edades tempranas, hacen el Ballet, no la Educación Física, y empiezan en edades tempranas y ellos son capaces de conocer.

(Profesor 1º dan 1240-1246)

➤ **Actividades de dramatización creativas.**

Este equipo... ..tiene que traerme una historia “montada por ellos mismos”. Y yo quisiera que ustedes vieran como buscaban material. Cómo venían disfrazados. Aquello fue... a mí aquello me divirtió muchísimo, porque los niños buscaban, les dije yo que trajera, que inventara lo que ellos quisiera, siempre y cuando estuviera dentro de los reglamentos, que lo hicieran cada equipo, venían disfrazados de este cuento, otros de aquello.

(Profesor 6º dra 1462-1471)

Que el cuerpo está triste, que está cansado, que el cuerpo está feliz..... que se yo. Es decir, que hasta no solo en el rostro, sino que en todas las partes del cuerpo, tú con todas las partes del cuerpo, puedes demostrar hasta con un dedo como se siente tu dedo, si está feliz, o está triste, que es increíble.

(Profesor 1º dra 1472-479)

➤ **Actividades posturales.**

Y no es solo la personalidad, sino es la postura, porque nosotros estamos hablando de la expresión para demostrar el cuerpo, pero ustedes se tienen que fijar en las mismas escuelas. Yo paso por la salud “pero siéntense, siéntense correctamente” porque no tienen postura. Se ha perdido ese hábito de crearle a los niños la postura correcta del cuerpo.

(Profesor 3º pos 1376-1390)

Se ha perdido ese hábito de crearle a los niños la postura correcta del cuerpo. Y la Expresión Corporal es mantener una postura correcta. Y entonces, ya los niños, ahora, hay problemas de columna, de lumbares, de la forma de caminar. Esa estética que había antes, que decía uno “bueno, para eso que presumíamos de esa forma bonita de caminar se está perdiendo” ¿por qué?. No hay un hábito, no hay algo que los niños sepan que tienen que hacer, no porque sino.... eso les va a repercutir en su forma de ser, en su estética, en su forma de sentarse..... y punto. Todas esas cosas, y ellos se sientan como quieren. Y la EC forma parte de la postura del cuerpo y de la persona.

(Profesor 4º pos 1391-1403)

En cuanto a la Metodología, cómo en cualquier otro contenido programado, debe estar presente el principio de la progresión, es decir ir de lo fácil a lo difícil, de lo próximo a lo lejano, de lo conocido a lo desconocido.

Ir aumentando el grado de dificultad a medida que va pasando por los distintos sitios, el primer ciclo que tenga, por ejemplo, primero y segundo, que tenga su dosificación, tercero y cuarto,.... pero ir haciendo mas compleja la actividad, que le den mas tiempo al alumno, que el alumno se

*prepare mas, que el alumno como es, se desarrolle mas. Pienso que en quinto y sexto grado, hasta que abarque toda la enseñanza completa.
(Profesor 7º met 1490-1516)*

➤ Fomentar la motivación.

*Hoy la actividad Rítmica no es competitiva. Yo sigo insistiendo en la clase. La clase de Gimnasia Rítmica no debe ser medida igual que una clase normal donde el índice de esfuerzo y rendimiento está por ahí arriba. Si no en un desarrollo de una habilidad que debe tener el individuo. Pienso yo. No puede medir bien un método, dice está clase no tienen rendimiento, que si tú estás dando una gimnasia básica don de tú puedes incluir la Expresión Corporal ¿qué cosas están enriqueciendo ahí? Lo mejor. Entiendo yo. Yo propongo, que se debe tener un orden metodológico, desde el inicio hasta sexto grado, y después, quinto y sexto, séptimo y octavo.
(Profesor 2º met 1456-1488)*

➤ Incluir estrategias innovadoras:

*Yo propongo, que se debe tener un orden metodológico, desde el inicio hasta sexto grado, y después, quinto y sexto, séptimo y octavo. Pienso que la danza debe ser mas creativa a partir de cuarto, quinto, sexto, con nuestros ritmos tradicionales, y con lo que aparezca nuevo, porque también no podemos negar el desarrollo.
(Profesor 2º met 1451-1460)*

El modelo de evaluación por el que se inclina el profesorado es por el modelo de proceso y no de rendimiento o del producto finalizado, sino del camino a seguir y de las estrategias metodológicas utilizadas para conseguir los objetivos propuestos.

*No es común, en este caso, la Gimnasia Rítmica, hoy la actividad Rítmica no es competitiva. Yo sigo insistiendo en la clase. La clase de Gimnasia Rítmica no debe ser medida igual que una clase normal donde el índice de esfuerzo y rendimiento está por ahí arriba. Si no en un desarrollo de una habilidad que debe tener el individuo. Pienso yo. No puede medir bien un método, dice está clase no tienen rendimiento, que si tú estás dando una gimnasia básica don de tú puedes incluir la Expresión Corporal ¿qué cosas están enriqueciendo ahí? Lo mejor. Entiendo yo. Yo propongo, que se debe tener un orden metodológico, desde el inicio hasta sexto grado, y después, quinto y sexto, séptimo y octavo.
(Profesor 2º eva 1560-1570)*



TERCERA PARTE

**CONCLUSIONES.
PERSPECTIVAS DE FUTURO
DE LA INVESTIGACIÓN
PROPUESTAS DIDÁCTICAS
DE EXPRESIÓN CORPORAL**



CAPÍTULO VII

**CONCLUSIONES Y
PERSPECTIVAS DE
FUTURO**

CAPÍTULO VII.- CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

VII .1 Conclusiones generales y específicas del estudio.

La investigación del proceso pedagógico exige, en primer lugar, determinar las características fundamentales del proceso de investigación científica y la estructura de la misma. La reflexión y el razonamiento propio de estas ciencias, nos permite arribar a las conclusiones del estudio realizado en el contexto educativo, el cual, no deben quedar limitada a cuantificar variables y sí, a valorarlas e interpretarlas con profundidad .

A propósito, esta reflexión deja sentada las bases de la importancia que asumen las conclusiones de un estudio y cito, *“Los investigadores al igual que los evaluadores, no son los responsables del cambio de la realidad estudiada, pero desde las conclusiones halladas en sus trabajos, sí son responsables de generar la reflexión que promueva dicho cambio en quienes tienen en sus manos la capacidad para actuar”* Palomares Cuadro (2003:459).

Este estudio, específicamente enmarcado en la Didáctica de la Educación Física; se distingue a nuestro juicio por tendencias bastante definidas a partir, de la conceptualización de los elementos estudiados y nos conduce a reflexiones profundas sobre las necesidades y déficit de la educación que nuestra sociedad demanda y necesita mejorar, gracias a las aportaciones de los resultados científicos, encaminados a analizar y modificar el diseño curricular con nuevas propuestas didáctica que encuentra un reconocimiento en los profesionales que la ejercen.

Conclusiones Generales

1. La Expresión Corporal desde su corriente pedagógica no ha sido declarada como contenido curricular en los diferentes programas elaborados en Cuba para la Formación del Profesional.

2. Los programas de Educación Física escolar, no han plasmado en ninguna de sus versiones elaboradas la Expresión corporal, como Unidad Didáctica en los diferentes grados y ciclos.

3. La alternativa de contenidos curriculares de Expresión Corporal propuestos en este estudio, cubre los déficit actuales de los programas vigentes de Educación Física. A partir de los fundamentos teóricos y resultados

obtenidos se deben considerar la propuesta de incorporar la Expresión Corporal al currículum cubano.

4. Una amplia revisión y análisis bibliográfico, aportó suficientes fundamentos teóricos, que justifican la importancia de contenidos de Expresión Corporal en el marco de la Educación Física, los cuales influirán favorablemente en el desarrollo de las capacidades expresivas-comunicativas de los niños y niñas.

5. Los profesionales en ejercicio muestran aceptación sobre diferentes campos relacionados con la Expresión Corporal y su posible introducción y aplicación desde la formación inicial y continua del profesional. Este aporte dirigido a la introducción de la propuesta cubrirá los déficit actuales en la formación del profesional, tanto para los que están en formación inicial, así como también para los profesionales en el ejercicio de la profesión.

Conclusiones específicas.

Las conclusiones que a continuación presentamos serán coherentes con las intenciones específicas definidas para el estudio:

Sobre el perfil sociodemográfico de la población objeto de estudio:

1. La composición del profesorado es medianamente joven y comparando grupos de menor y mayor experiencia diremos que de 0 a 5 años de experiencia tienen menos de 25 años (30,2 %), y los que tienen de 6 a 15 años de experiencia, se ubican en un rango entre 26 y 35 años de edad (39,6 %). Estas características del profesorado, nos da la posibilidad de introducir desde una formación continua, primero, los temas formativos necesarios para hacer propuestas alternativas al currículum actual de Educación Física, de manera que, puedan aplicar sus conocimientos de Expresión Corporal en sus prácticas curriculares en la base.

2. El nivel de estudio del profesorado de Educación Física se ubican fundamentalmente entre técnicos medio y licenciado. La tendencia responde al mayor porcentaje hacia los técnicos medios, el cual alcanza el 41,5 %. La lógica social del dato responde, a un déficit de los recursos humanos que ejercen la docencia de la Educación Física, por lo cual, el Ministerio ha tenido que instrumentar cursos emergentes y formar a corto plazo profesores de

Educación Física que asuman la docencia en aquellos niveles de la enseñanza más necesitados. Seguido, vemos que los datos aportados muestran un 37,7% correspondiente a los Licenciados en esta materia. El resto de los ítem, obtienen resultados poco significativos. Estos inician su formación inicial una vez concluida la anterior a través de los cursos dirigidos para trabajadores.

Sobre la formación inicial recibida.

1. Una vez analizado el plan de estudio vigente para la formación del profesional de la Cultura Física, hemos constatado que en ninguno de los planes aplicados (A, B, C, y C') ha estado presente la Expresión Corporal como un contenido curricular. Las consecuencias se aprecian en la práctica de estos contenidos desde la Educación Física escolar y los profesores muestran estas necesidades en su formación, y expresan un interés marcado porque se incorpore, tanto a la formación inicial, como continua.

2. Los profesores expresan que a lo largo de su formación inicial (56,6%), sí recibieron diferentes asignaturas que sus contenidos tenían relación de la Expresión Corporal. Las asignaturas recibidas en su formación inicial que relacionan contenidos con los de la Expresión Corporal, son las siguientes: Gimnasia Rítmica y Educación musical y Lúdica.

3. Quedó evidenciado en los resultados del cuestionario, que existen dificultades con el libro de texto utilizado en las asignaturas recibidas en la formación inicial donde se trabajan contenidos de Expresión Corporal y que el profesorado ha reconocido dentro de las asignaturas Gimnasia Rítmica y Educación Musical y Lúdica.

4. El conocimiento de los profesores que impartían las asignaturas Gimnasia Rítmica y Educación Musical y Lúdica relacionadas con algunos contenidos de expresión corporal resulta ser bastante apropiado lo cual alcanzó 54,7% de respuestas a favor. A pesar de este resultado estos profesores que aplican una didáctica de enseñar a enseñar, se suman a la fatal cadena de no haber recibido tampoco en su formación inicial de los antiguos planes (no vigentes A, B y C) la expresión corporal como asignatura.

5. Detectamos además, que los resultados corroboran que las condiciones materiales no eran adecuadas, concluyendo con una significación hacia lo negativo que los recursos materiales de los que se disponían, no eran suficientes para cumplir los objetivos que las prácticas requieren.

6. Los Cursos, Seminarios o Congresos relacionados con la Expresión Corporal según el criterio de los encuestados (92,5%) no han sido programados dentro de su formación inicial, porcentaje muy elevado que corrobora la ausencia de estas vías de formación y superación profesional tan valiosas para la actualización académica.

7. Derivada de la anterior conclusión agregamos que tampoco han aprendido deferentes tipos de juegos relacionado con los contenidos de la Expresión Corporal a través de Cursos, Seminarios o Congresos. La razón es que no se programaron este tipo de actividades.

Sobre la formación continua recibida.

1. Los profesores reconocen no haber recibido cursos de postgrados relacionados con la Expresión Corporal. Resultado lógico y esperado, a partir de que no tiene esta materia un reconocimiento curricular adecuado desde el plan de estudio para la formación inicial y continua del profesional, hasta otros niveles que abarcó el estudio; como fueron lo programas de Educación Física para la enseñanza primaria.

2. No se practican actividades en tiempo de ocio de manera periódica o con cierta frecuencia relacionadas con la expresión corporal y en la que intervengan como participante o como directores o coordinador en horarios extraescolares. Solo se resalta la participación y dirección en dos tipos de actividades y están relacionadas con el aeróbic (43,4%) y con las tablas gimnásticas (66 %).

3. Los profesores de Educación Física de la enseñanza primaria, no están preparados para asumir la nueva propuesta didáctica que ha generado este estudio; pero sin embargo, sí están motivados por recibir cursos (94,3%) que fortalezcan su preparación técnica- metodológica y de esta forma estar capacitados para asumir la misma en sus clases.

Sobre la realidad educativa en las clases de Educación Física.

1. Existe un adecuado reconocimiento por parte de los centros escolares hacia la Educación Física, lo cual favorece la intención de incorporar nuevos contenidos didácticos en su proceso. Desde lo institucional hasta lo social, la Educación Física es una disciplina priorizada dentro del Sistema Educativo vigente.

2. La Educación Física escolar I Ciclo, muestra en sus programa vigente un intento por abordar estos contenidos; pero solo desde la Unidad Gimnasia Rítmica.

3. Los profesores de Educación Física no pueden abordar en sus clases los contenidos de Expresión Corporal, primero por no conocer los mismos y segundo por no disponer en sus programas de una Unidad didáctica que aborde estos contenidos.

VII.2 Sugerencias y perspectivas de futuro.

1. El proceso formativo futuro a seguir por el profesorado de Educación Física, debe tener en cuenta respecto a su aprendizajes la Expresión Corporal, significativa desde su didáctica teórica y práctica.

2. La incorporación al plan de estudio de la Formación del profesional de una asignatura que relacione e integre los contenidos de la Expresión y Comunicación Corporal debe ser considerada a partir de los resultados de este estudio.

3. Preparar adecuadamente a los futuros egresados desde la formación Inicial y de igual forma de los profesionales en ejercicio desde la formación continua, garantizará una preparación específica más completa si logran incorporar al desarrollo de habilidades conocimientos relacionados con la Expresión y Comunicación Corporal.

4. Desde la fundamentación teórica y resultados de esta investigación consideramos que es una perspectiva a tenerse en cuenta las propuestas diseñadas.

VII.2.1 Sugerencias para futuras investigaciones.

Profundizar en el conocimiento y generalización de la Expresión Corporal desde la Educación Física escolar , en los diferentes niveles de enseñanza, es un campo virgen listo a indagarse desde futuras investigaciones. De igual manera la preparación teórico práctica de los profesionales desde su formación Inicial y continua

VII. 2.2 Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación

Desde las estructuras didácticas establecidas en los actuales programas vigentes de la didáctica de la Educación Física cubana, se ha diseñado y ajustado al contexto donde se aplicará esta propuesta, fundamentándose explícitamente en la misma cada uno de los componentes del proceso de enseñanza, lo cual, favorece las posibilidades de aplicación y marcará un salto significativo en esta disciplina, con la incorporación de un nuevo contenido desde una perspectiva teórico- práctica y generalizadora.

CAPÍTULO VIII

PROPUESTA DIDÁCTICA DE
EXPRESIÓN Y
COMUNICACIÓN CORPORAL
PARA SU INTEGRACIÓN Y
TRATAMIENTO
METODOLÓGICO EN EL
CURRÍCULO DE EDUCACIÓN
FÍSICA

CAPÍTULO VIII.- PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL PARA SU INTEGRACIÓN Y TRATAMIENTO METODOLÓGICO EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL HASTA EL I CICLO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

Introducción.

Nos resulta evidente como investigadora de este tema y a la vez, un tanto difícil elaborar estas propuestas didácticas con un enfoque general en su estructura y a la vez específica desde los contenidos que se desean trabajar en cada uno de los campos implicados en el estudio. Pero compensa la idea de poder hacerla realidad y aportar con ellas un grano de arena a la formación de nuestros profesionales y enriquecer el currículum, tanto de los que se forman como profesionales, como de los niñas y niños que formamos y educamos desde edades muy tempranas.

Esta propuesta, como ya hemos explicado tiene como objetivo incorporar al sistema educativo cubano, desde la Educación Física la Expresión Corporal fundamental (es decir, no instrumental o dirigida al cuerpo entrenado para la acción), con una perspectiva integradora del proceso docente, sobre la base de la vinculación ínter materia. En definitiva es que el tratamiento de habilidades motrices básicas y capacidades utilice los conocimientos que ya posee el educando para descubrir otros nuevos, para lo cual será necesario tener en cuenta la realidad de los propios alumnos, intereses y necesidades, proponiendo experiencias motivadoras que permitan relacionar informaciones nuevas con las ya existentes en la estructura cognitiva de estos.

Durante el desarrollo del informe de esta investigación hemos reflejado qué ha ocurrido con estos contenidos de Expresión y Comunicación desde su incipiente introducción al currículum hasta la contemporaneidad, donde se puede apreciar con claridad la presencia y el reconocimiento que ha tenido la Expresión Corporal como un medio más de la Educación Física en general y por supuesto en los programas de formación del profesorado que ejerce en esta esfera de actuación social.

Por todo lo antes expuesto, no llama la atención que en los programas de enseñanza de la Educación Física en el Subsistema de Educación General Politécnica y Laboral, los contenidos básicos de la Expresión Corporal son insuficientes, y en el Plan de Estudio para la Formación del Profesional de la Educación Física, tampoco es declarada la Expresión Corporal como asignatura del currículum. Respetando las estructuras establecidas en ambos diseños curriculares, consideramos que los fundamentos teórica que sustenta esta proposición y los resultados de esta investigación sobre la Expresión Corporal en el ámbito educativo, nos franquean el paso, hacia su aplicación practica; es por ellos, que a partir de esta dificultad en los respectivos currículos vigentes, propongo la integración de esta propuesta con un adecuado tratamiento didáctico de los contenidos básicos de Expresión y Comunicación Corporal en el Plan de Estudio para la Formación del Profesional y en los Programas de Educación Física para el I Ciclo de la enseñanza primaria.

Nos parece que todo intento de mejorar el estatus de una materia que como la Expresión Corporal facilita la aproximación a la creatividad como generadora de prácticas y vivencias más significativas, más críticas, y más educativas para profesores y alumnos, debe tenerse en cuenta¹

Esta propuesta aborda los diferentes componentes del proceso docente educativo, que a partir de sus contenidos didácticos posibilitará al profesor de Educación Física para trabajar el movimiento y de potenciar las habilidades comunicativas en edades tempranas, dirigiendo tareas hacia el desarrollo armónico de la personalidad, permitiendo una equilibrada existencia física y mental y posibilitando además una salida a la imaginación, creatividad, expresividad y originalidad individual. Y por otra parte, preparar a los futuros profesionales durante su formación inicial en la comunicación no verbal y sus aplicaciones didácticas; aprender para sí y aprender para enseñar(enseñar a enseñar). Ampliando la idea agregamos que la enseñanza entendida como “acto didáctico” es el espacio sistémico en el que interactúan una persona que tiene intención de enseñar para provocar aprendizajes en otro u otros².

La propuesta Didáctica se estructura en tres partes:

¹ Romero, C.(2001),”Cuerpo y Creatividad. Reflexiones sobre la creatividad en Educación Física” En *Revista Tándem*, Nro. 3, p. 37.

² Viciano, V.(2000: 108). Tesis doctoral. Universidad de Granada, España

Introducción a las propuestas y justificación de cada una de ellas.

Propuesta Didáctica para la Formación del Profesional.

Propuesta Didáctica para la Educación Física del primer ciclo de la enseñanza primaria.

Propuesta de diferentes clasificaciones de juegos

La tercera propuesta, relacionada con las actividades lúdicas, se incluye como soporte de apoyo a los contenidos propuestos, las cuales, ocuparan un lugar fundamental, puesto que favorecen la elaboración y desarrollo de estructuras del conocimiento y sus esquemas de relación con otros aspectos cognitivos, afectivos y volitivos, que en las edades tempranas se desarrollan de manera divertida y amena. Como método es efectivo en cualquier etapa del desarrollo, aunque, cobra mayor significación en la etapa infantil y escolar. Se aborda también otro contenido específico, la danza, la cual desde el área de educación física se incorpora por primera vez y se emprenderá de manera sencilla y no estructurada, donde a partir del conocimiento que posee el niño de cuentos tradicionales, del repertorio literario curricular o de la literatura universal podrá improvisar, danzando con su cuerpo libremente; también pueden ser semiestructuradas en las que el profesor parte de bailes tradicionales, del folklore o utiliza diferentes tipos de cuentos conocidos por los niños, e incluso elegidos por ellos.

La evaluación de esta materia adoptará un carácter procesal y continua, de forma tal que esté presente en todas las actividades, con el fin de valorar los logros que a largo plazo aparecerán. Cada nivel de enseñanza tiene sus propias características y en dependencia puede reforzarse en momentos puntuales, pero consideramos lógico en este aspecto asumir las formas de evaluación establecidas en los Planes y Programas vigentes hacia donde va dirigida la introducción de la propuesta..

Propuesta Didáctica de Expresión y Comunicación Corporal para su integración al Plan de Estudio para la Formación del Profesional de la Cultura y el Deporte.

La inclusión de la Expresión Corporal como contenido curricular en la disciplina Didáctica de la Educación Física, aún no es una realidad del perfeccionamiento del plan de estudio vigente para el pre-grado y aunque sí se ha visto un sutil intento desde otras asignaturas del ejercicio de la profesión en su última edición, aún es insuficiente.

Esta es una realidad que debemos transformar en el ámbito educativo del Subsistema Educación Superior para la carrera Cultura Física y un reto que debemos enfrentar de una manera reflexiva y con rigor científico. Para dar solución a la ausencia de contenidos relacionados con el lenguaje no verbal, uno de los problemas actuales de la Educación Física en nuestro país, como ya hemos referido anteriormente en el análisis del currículum, debemos intentar introducir estos contenidos en el mismo y así preparar adecuadamente a nuestros profesionales. Será un camino largo en lo que concierne a la adaptación curricular de los contenidos propios de la Expresión Corporal para posteriormente trasladarlo a la escuela, institución encargada de llevar adelante múltiples contenidos, a través del proceso de enseñanza- aprendizaje en este Subsistema Educación General Politécnica y Laboral, como contexto seleccionado y beneficiado por el estudio y que

La propuesta que se pretende presentar es la visión o el enfoque particular de un trabajo concreto que busca introducir en el plan de estudio de la Carrera Licenciatura en Cultura Física la impartición de una nueva asignatura: Expresión y Comunicación Corporal. Esta asignatura propuesta persigue como objetivo: preparar a los futuros profesionales en los contenidos básicos referidos a los conceptos, procedimientos y actitudes de todo lo relacionado con la capacidad expresivo- comunicativa. Estos conocimientos básicos proponemos que se introduzcan tanto en la formación inicial del profesorado, como en la formación continua y/o permanente dirigida a todos los profesores que ejercen esta disciplina

Los contenidos básicos de la Expresión Corporal se dirigen al cuerpo, al espacio al tiempo, y a la energía como elementos de expresión y comunicación.

Los contenidos específicos contemplan actividades de interacción, de familiarización con el ritmo, de adaptación a las cualidades del sonido y a los elementos de la música, así como las posibles técnicas de danza apropiadas para cada etapa del desarrollo educativo, junto a las actividades de dramatización; estos dos bloques de contenidos específicos, danza y dramatización, dirigen sus objetivos hacia la formación integral del alumno.

La metodología a utilizar debe ser esencialmente activa, participativa y práctica y el trabajo del ritmo y la dramatización deben relacionarse con los elementos básicos de la Expresión y Comunicación Corporal, como ya dijimos anteriormente: toma de conciencia del cuerpo, toma de conciencia del espacio y toma de conciencia del tiempo y toma de conciencia de la energía. Debe estimularse la percepción auditiva, ya que el mundo sonoro es el punto de partida del trabajo del ritmo, es decir, debe trabajarse de forma variada a través de percusión corporal, percusión instrumental, música (del repertorio musical u otras que se consideren), danzas, juegos. El ritmo de la palabra también deberá ser objeto de trabajo y se puede utilizar para ellos refranes, trabalenguas, adivinanzas, juegos de contar, de rimas, cantados, onomatopeyas, etc... ; así como el lenguaje del cuerpo para comprender qué nos transmiten las personas y objetos con sus movimientos.

Ya hemos propuesto que desde de la disciplina Didáctica de la Educación Física, del plan de estudio vigente, sienta determinadas bases motrices, cognitivas, sociales y afectivas en la formación integral del futuro egresado, por lo cual estar ubicada dentro del mapa curricular de la carrera en el primer año de esta. Proponemos además, que su relación inter-materia con otras asignaturas del ejercicio de la profesión será con: Gimnasia Básica, Educación Rítmica, Gimnasia Rítmica y Teoría y Práctica de los Juegos básicamente, las cuales se apoyan y comparten contenidos comunes.

Asignatura propuesta.

Expresión y Comunicación Corporal.

Estructura Didáctica

Objetivos de la asignatura.

1.1.- Objetivos Generales.

Conocer los sistemas fundamentales de expresión y comunicación, profundizando en la expresión y comunicación no verbal.

Lograr una aproximación conceptual al término expresión y comunicación corporal.

Analizar y sintetizar el tratamiento curricular de la expresión corporal como un contenido de la Educación Física.

Conocer y desarrollar los contenidos básicos expresivo-comunicativos y los contenidos resultantes al integrarse los mismos como un producto final.

Conocer y desarrollar los contenidos específicos expresivo- comunicativos, utilizando los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimos y comprender mensajes expresivos de igual modo.

Enseñar algunas técnicas expresivo-comunicativas.

Establecer las bases metodológicas que hacen posible el desarrollo de la Expresión y Comunicación Corporal.

Demostrar una adecuada preparación científico-técnico y pedagógica para resolver con eficacia las tareas que se le orientan en su vida profesional.

Dirigir su conducta por las normas y principios morales que exige la sociedad de un educador físico, destacando los valores éticos y estéticos que aportan los contenidos de la asignatura al transmitir los mismos a sus educandos.

Objetivos específicos referidos a:

1.2.1 Conceptos.

Que los estudiantes sean capaces de:

Comprender y valorar el significado de la expresión corporal y su utilización y aportaciones didácticas dentro de la Educación Física.

Dominar y demostrar los conocimientos necesarios para desarrollar las capacidades expresivo-comunicativas de manera independiente.

Asimilar y dominar los conceptos básicos que van a incidir en un mayor y mejor desarrollo expresivo comunicativo.

Conocer la metodología adecuada (utilizando técnicas creativas) para fomentar la creatividad y sus diferentes indicadores (imaginación, originalidad y expresividad).

Desarrollar las capacidades de atención, concentración y observación, todas de gran valor en los procesos expresivo – comunicativos.

Procedimientos.

Que los estudiantes sean capaces de:

Desarrollar a través de la práctica la dimensión corporal a través de sus diferentes elementos corporales en el espacio, tiempo y energía definiendo así los contenidos básicos expresivo- comunicativos.

Desarrollar la capacidad de sentir y percibir el propio cuerpo y la expresividad y disponibilidad corporal necesaria para trabajar con niños y niñas.

Familiarizarse con los contenidos resultantes expresivo- comunicativos como son el ritmo, las calidades del movimiento, la kinesfera y las acciones básicas del esfuerzo.

Utilizar adecuadamente la metodología para el trabajo de las danzas y la dramatización en sus diferentes dimensiones como contenidos específicos expresivo-comunicativo.

Desarrollar las diferentes técnicas expresivo- comunicativas.

Lograr la aplicación de los aspectos didácticos- metodológicos durante las clases de práctica docente.

Actitudes.

Que los estudiantes sean capaces de:

Conocer las actitudes que debe poseer un educador permitiendo la propia evolución y la de los demás, a través de actuaciones abiertas, reflexivas, críticas y transformadoras, fomentando así la expresión integral del individuo.

Valorar las aportaciones personales y sociales que nos brinda la dimensión socio-afectiva.

Respetar las propuestas de los demás, fomentando la escucha y confianza como elementos claves de la comunicación y la cooperación.

Facilitar vías de acceso para favorecer la desinhibición.

Superar el sentido del ridículo y confiar en las propias posibilidades expresivas y comunicativas.

Transmitir normas y principios morales acorde a su medio social y cultural en el que se desenvuelve.

II. Al organizar el proceso debemos tener presente los niveles y etapas en las que la Expresión y Comunicación Corporal se manifiesta para desarrollar sus habilidades, estas son:

Niveles

La persona en relación con sí misma

La persona en relación con otras personas

La persona en relación con los objetos

La persona en relación con su medio y/u otros seres vivos.

Etapas

Tomar conciencia del cuerpo.

Conseguir una progresiva sensibilización.

Aprender a utilizarlo plenamente.

Exteriorización de ideas y sentimientos.

Habilidades Comunicativas no verbales.

Mejorar la relación consigo mismo y con otras personas.

Reforzar la capacidad atencional respecto al grupo.

Transmitir actitudes interpersonales y de grupo (empatía).

Desinhibirse para romper el hielo (Icebreaker).

Dominar las relaciones de distancia entre los sujetos y objetos.

Expresar solidaridad emocional.

Expresar dominio del ritmo corporal.

III. Fundamentación de las Indicaciones Generales y por Temas.

Partiendo de lo más general, debemos comenzar diciendo que la Expresión Corporal nace de dos vectores fundamentales: Movimiento y Pensamiento, por ello, aborda contenidos didácticos básicos y específicos que están íntimamente relacionados con el cuerpo, el movimiento y los sentimientos. El cuerpo y el movimiento son el centro o el tronco común de la Educación Física y sobre ellos actúan diferentes unidades de contenidos básicos o específicos, los cuales van sentando bases para el desarrollo de diferentes habilidades motrices y capacidades físicas. Vendría entonces el movimiento expresivo corporal a sumarse como proceso, añadiendo sus técnicas y su lenguaje gestual, donde el

desarrollo rítmico del cuerpo en la coordinación espacio- temporal, interactuará con el desarrollo corporal físico- motriz de niños y niñas.

Los contenidos básicos y específicos de la Expresión Corporal al ser llevados a los niños y niñas deben potenciar el desarrollo de la capacidad expresivo – comunicativa y formar cualidades estéticas y creativas , lo cual hará que se apropien de otro tipo de lenguaje: el lenguaje corporal a través del cual puedan manifestar primero y comunicar después; sus sentimiento, ideas, conceptos etc.

En la comunicación interpersonal se utilizan básicamente dos sistemas de signos fundamentales: la palabra (comunicación verbal) y el gesto, la postura, la secuencia de movimiento (comunicación no verbal). Dado que nuestra propuesta persigue justificar a partir de los fundamentos teóricos, la introducción de la comunicación no verbal al ámbito educativo es vital e importante resaltar nuestro interés por el nexo que establece éste con el sistemas verbal, dado que aclara, confirma o niega sus mensajes y por otro lado nos revela con respecto al individuo sus emociones, sus actitudes, estado físico e incluso su identidad social. Estudios clínicos han revelado hasta qué punto el lenguaje del cuerpo puede realmente contradecir las comunicaciones verbales, lo que indica que el cuerpo miente mal: una sonrisa inconsciente, un gesto involuntario, una sonrisa forzada pueden contradecir un propósito recién formulado.

La expresión-comunicación en el ámbito educativo como ya dijimos, se realiza mediante el “instrumento” cuerpo con vista a una función de significación a diferencia de otras unidades de contenido que utiliza la Educación Física y se caracteriza además, por la implicación cognitiva que requiere del alumno y NO por centrarse en el rendimiento o la ejecución (competitividad).

Se debe partir de las habilidades perceptivas de coordinación y movimientos fundamentales, es decir los movimientos básicos que se trabajan tienen una carga más reflexiva que ejecutiva, a través de los cuales los alumnos y alumnas van adquiriendo un mayor dominio cognitivo y de intencionalidad comunicativa motriz, en resumen se trata de integrar aspectos cognitivos y motrices para adaptar el movimiento a parámetros cognitivos o perceptivos determinados, como puede ser un sentimiento, una emoción, un mensaje, el espacio o un ritmo, etc.

Metodológicamente debemos tener presente que una vez terminado con los contenidos teóricos, la iniciación de las clases prácticas se basa en métodos de incentivación, el cual propicia la motivación de los participantes lográndose una participación activa, investigadora y creativa de todos los integrantes del grupo. Se sostiene que cada persona debe encontrar su estilo propio en su función multifacética de: sensibilidad y concienciación de nosotros mismos; intentar resolver la dicotomía mente-cuerpo; se enriquece con la utilización de otros lenguajes expresivos (danzas, cuentos, títeres).

Las prácticas se basan en distintos aspectos que tienden a un mismo fin: el desarrollo y utilización del propio cuerpo como un elemento de primera importancia en la afirmación de la personalidad y la búsqueda de uno mismo. Se trata de encontrar el propio lenguaje corporal, de proyectar el mundo interno de cada uno de los participantes sobre el mundo externo y de interactuar con otros por medio de una sintonización mutua, aprendiendo en este proceso de enseñanza- aprendizaje a emplear el cuerpo de una manera creativa, para lo cual, debe ejercitarse y aplicarse corporalmente la imaginación, el pensamiento, la intuición, la percepción, las sensaciones, emociones, sentimientos y todas las vivencias de la naturaleza y la cultura.

3.1 Los aspectos técnicos de la Expresión Corporal se trabajan a través de:

3.1.1. Técnicas del movimiento.

Sensopercepción y motricidad; tiene como objetivo desarrollar la conciencia, la armonía y el dominio del cuerpo. Tiene tres momentos, despertar; la formación de hábitos y la adquisición de habilidades: Despertar, es una etapa de profundización sobre el conocimiento de sí mismo, basado en el desarrollo sensoperceptivo por medio de los órganos de los sentidos haciendo entrar en función una multiplicidad de receptores del sistema nervioso tales como, táctiles, kinestésicos, visuales, auditivos, etc. La formación de hábitos, es la etapa de instrumentación de todo lo adquirido en el despertar, en función de la higiene del movimiento corporal, es una etapa de aprendizaje, donde se comienzan a modificar los hábitos posturales y motrices de modo estable, (movimientos armónicos, económicos, estéticos). La Adquisición de habilidades. En esta etapa

se integran los hábitos ya adquiridos en el proceso de aprendizaje de prácticas más complejas.

Espacio; se trata de integrar aspectos espaciales de la práctica, se trabajan los diferentes tipos de espacios (personal, parcial, total, el físico, el social).

Tiempo: se integra el cuerpo en el espacio y en el tiempo; un tiempo interno o externo abordado desde la regularidad de la pulsación (estructuración métrica) o desde la duración del movimiento (estructuración libre).

Calidades del movimiento; se refiere un trabajo resultante, es decir reúne variantes de los factores corporales, temporales, espaciales y de energía. Se persigue que los estudiantes adquieran nociones de los cuatro esfuerzos motores definidos como variante de las siguientes combinaciones: energía, cuerpo, espacio y tiempo.

3.1.2. Comunicación.

Expresarse al mundo a través de uno mismo, se produce también de manera interpersonal y grupal. Se considera un objetivo fundamental dentro de la expresión corporal porque se establece la relación mente –cuerpo.

3.1.3. Creatividad.

Plantea Menchén (1998), que para estimular la creatividad debe trabajarse a través de tres vías: la intelectual que estimula procesos cognitivos como el pensamiento, la intuición y la imaginación, la multisensorial que estimula procesos cognitivos y afectivos como las percepciones, sensaciones, emociones y sentimientos y la ecológica que aprovecha las riquezas aportadas por la naturaleza y la cultura. Al unirse todos ellos aparecen los indicadores que dan lugar a la creatividad: Imaginativo, Originalidad, Expresivo¹. La capacidad creativa se incrementa con su práctica y depende tanto de la motivación como de la intensidad del esfuerzo.

Estímulos.

¹ Tomado de Torres, E.(2001)"Dramática Creativa".En *Revista. Tándem*, Nro. 3, p. 93-108.

Este propone sobrepasar la mera información, pues debe llegar a mover las más sensibles y emotivas fibras y ayudar a que cada uno sienta y exprese sus afectividades. En este punto es donde influye el tono de la voz y la riqueza del lenguaje, así como el hecho de saber encontrar la palabra o la imagen que más ayuden al sujeto a seguir su propio proceso interno. Se debe tener en cuenta siempre que la incentivación es el aporte sensible y creativo del maestro, la respuesta en cambio pertenece al alumno; pero sin duda tanto más rica serán las respuestas cuanto más se perfeccionen y adecuen las técnicas de incentivación empleadas por el profesor.

Existen diferentes tipos de estímulos: Estímulo sonoro: La música enriquece y profundiza el lenguaje corporal con sus aportes musicales y sonoros en general, desarrollando por ejemplo la percepción y la discriminación de los sonidos, la sensibilidad musical la capacidad de reaccionar con respuestas corporales sensibles y creativas. Puede trabajarse la capacidad del aparato respiratorio y fonador (la voz), la capacidad de producir e integrar sonidos con objetos. Estímulo literario: Se puede enriquecer con los aportes de la palabra, el lenguaje y aspectos literarios en general. Se busca la utilización de estímulos creativos como números, letras frases, poemas refranes...etc. Estímulo visual: La plástica enriquece el lenguaje corporal con aportes visuales desarrollando la percepción visual, la capacidad de mirar, retener, y evocar imágenes, aprendiendo a mirar de otras maneras y otros ángulos, agudizando la percepción de formas y colores e integrar estos creativamente en las prácticas de expresión corporal.

El profesor nunca impondrá un modelo sino que aceptará y valorará los modelos personales que vayan surgiendo evitando los estereotipos expresivos. Será cuidadoso de no interferir en la expresión de los otros, de no perturbar su espontaneidad, estará disponible para ayudar y sugerir y el éxito de su ayuda estará en el grado de empatía que establezca. Nunca señalará lo que está mal, resaltaré lo que está bien y lo mejor será siempre lo más espontáneo y lo menos estereotipado y tendrá cuidado de no hacer juicios de valor, especialmente cuando se trate de juegos simbólicos y cuando se trabaja con niños.

4.2 Orientaciones Técnico-Methodológicas por Temas.

Tema I.

El término Expresión Corporal se define como un proceso de exteriorización de lo más profundo de nuestra personalidad a través del cuerpo. A partir de un recorrido histórico del surgimiento y desarrollo de la Expresión y Comunicación Corporal deben analizarse conceptos y definiciones de diferentes autores, sobre ambos términos. Valorar los fundamentos pedagógicos que la sustentan para su inclusión en el currículum escolar, hasta el análisis de los programas de Educación Física, para evaluar desde el punto de vista didáctico y metodológico el tratamiento curricular de estos contenidos.

Para desarrollar los contenidos de este tema, será necesario desarrollar conferencias teóricas que aborden los conceptos sobre la Comunicación Corporal y Expresión Corporal, sus definiciones, sus elementos fundamentales, tipos etc. Dentro de los contenidos que estamos proponiendo para el Tema I se distinguen entre otros, los relacionados con las formas cerradas y abiertas y sus distintos significados(C), utilizar las nociones topográficas básicas para construir figuras humanas siguiendo criterios de simetría-asimetría(C), las calidades de movimientos configuradas a partir de la intersección de las variables espacio, tiempo, intensidad y gravedad(M), conocer las emociones básicas y sus distintos registros(S), tomando como instrumentos principales el Cuerpo(C), el Movimiento(M) y los Sentimientos(S). Sobre los aspectos técnicos desarrollados se organizarán las prácticas en el momento que corresponda.

Tema II.

En este tema los contenidos redundan sobre el conocimiento del cuerpo, siguiendo la idea de que para poder expresarnos corporalmente con una finalidad estética, es necesario que el instrumento -el cuerpo- globalmente considerado y cada uno de sus músculos en concreto, estén al servicio de la voluntad. “ Se trata de hacer más expresivo el cuerpo, de perfeccionar el instrumento y de que cada músculo o grupo de músculos puedan actuar con independencia de los otros¹ .

En su práctica, la toma de conciencia corporal, es lenta; pero progresiva, cada experiencia es personal e intransferible pues se experimenta de manera

¹ Motos, T. (1983), citando a DOTA, J.

diferenciada en cada individuo: contracciones y relajaciones musculares, sensaciones articulares, percepción del cuerpo estático y en movimiento traducido a sensaciones de peso, contactos, apoyos, ondulaciones de la tensión muscular, etc. Por ello el trabajo transita por tres fases: observación, experimentación e interiorización.

En el niño el esquema corporal se organiza en una doble perspectiva: esquema interoceptivo o toma de conciencia del sujeto por sí mismo; y esquema exteroceptivo en el que las sensaciones subjetivas provocan su proyección espacio-temporal¹. Por lo que en el trabajo práctico de este contenido se recomienda profundizar en la imagen interna del propio cuerpo, integrando y combinando una serie de experiencias vividas a partir de sensaciones propioceptivas y de tipo articular y muscular, siendo estas sensaciones el origen de la percepción kinestésica, que tiene como fin, poder regular el equilibrio y las coordinaciones en el desplazamiento del cuerpo.

Este tema aborda gran cantidad de contenido por lo que será necesario hacer un adecuado balance de las horas clases, de manera tal que se puedan trabajar todos los contenidos con adecuada ejercitación permitiendo conocer y profundizar sobre la imagen corporal, esquema corporal o toma de conciencia del cuerpo.

El tratamiento de los aspectos mencionados anteriormente servirá para asegurar las relaciones con el medio exterior, aprender a conservar el equilibrio postural, sentir mejor el cuerpo, mejorar el equilibrio entre los músculos agonistas y antagonistas, mejorar la confianza en sí mismo y en los demás, mejorar la comunicación con los otros.

Una adecuada metodología para el trabajo del esquema corporal debe tener en cuenta incluir el trabajo dirigido a: el tono muscular, la respiración, la colocación de los diferentes segmentos, conciencia del cuerpo en situaciones inhabituales, la representación mental del cuerpo en movimiento. En cuanto al Tono (intensidad, grado de contracción /relajación de un músculo), incluye todas las manifestaciones emotivas desde la más grosera a la más refinada, desde la carcajada a la sonrisa lleva implícita contracciones tónicas de los músculos. La relajación es el medio para borrar tensiones, es importante iniciar el trabajo con

¹ Le Boulch, J. (1972) *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.

distensiones musculares (relajación psíquica), y conducir a la persona a tomar conciencia y vivir el peso de su cuerpo atraído por la fuerza de la gravedad, los apoyos y superficies en contacto con el suelo, mediante una gran concentración interior aislándose del medio exterior y logrando, al mismo tiempo una gran pasividad muscular. La relajación, ejercicio activo que requiere de un entrenamiento personal físico- psicológico, hace falta una gran carga de paciencia, perseverancia y prudencia, nuestro objetivo es conseguir una relajación relativa. En estos ejercicios la persona no pierde el control de sí mismo, sino que con su control deja a un lado sus preocupaciones parásitas que le provocan las angustias y preocupaciones, es un proceso de distensión muscular para lograr una progresiva calma mental. Se recomienda centrar el pensamiento sobre un cierto número de imágenes agradables, incluso podemos tratar de imaginarlas en diferentes colores. Una persona logra estar relajada cuando muestra como síntomas: disminución del ritmo cardíaco hasta 50 pulsaciones por minutos, descenso de la temperatura central del cuerpo y aumento de la cutánea que puede ascender hasta 7° C por encima de lo normal.

La respiración, es una función natural y espontánea, pero puede responder a un control constante y voluntario. Los ejercicios están dirigidos a tomar conciencia de ese proceso natural, mejorar y ampliar la capacidad respiratoria y la ventilación pulmonar, facilitar su control durante el movimiento, corregir anomalías referentes a esa función., y deben ejercitarse los cuatro tipos de respiración: abdominal, torácica, clavicular e integral. Justificación o postura justificada, será cuando se adopta una postura determinada y para mantenerla solo estarán en tensión los músculos necesarios y el resto deben estar relajados. Puede hacerse un tratamiento individual según las debilidades que presenten los estudiantes en este sentido. Colocación de los segmentos o independización, se trabaja el conocimiento y exploración de las posibilidades de movimiento de cada segmento corporal, percibiéndose de forma independiente con una ejercitación que conduzca al mejor dominio y relación con un todo, es decir, los diferentes movimientos del cuerpo en su interacción con el medio. Conciencia del cuerpo en situaciones inhabituales, conocimiento del cuerpo, ya sea estático o en movimiento en situaciones diversas no comunes. Ej. tener conciencia del cuerpo estando tumbado boca abajo(decúbito prono), o delante de un espejo...Representación mental del cuerpo en movimiento, es tener la imagen de nuestro cuerpo cuando realizamos un movimiento, para saber cómo y dónde tenemos cada uno de los segmentos corporales y así poder modificarlos en

función de la situación. Concentración. Se relaciona con la atención y el interés los cuales deben estar presente, se activa o ejercita centrando el foco de nuestra atención en el objeto, por ejemplo en un cuadro o lámina para descubrir todos los detalles, resolver mentalmente problemas sencillos, tratar de seguir un sonido entre una confusión de ruidos, fijarse detenidamente en cómo va vestido alguien y tratar de reproducir la imagen mentalmente con el mayor número de detalles... existen miles de ejemplos que se les puede ocurrir a los alumnos y al profesor.

El trabajo del esquema corporal también se dirige a: Rostro, es importante que los niños reconozcan y sientan los músculos faciales y sus posibilidades de aislamiento, disociación y combinación, creando una rica gestualidad. La sensibilización partiría de aislar gestos comunes y sencillos encontrando los músculos que lo accionan: p.e: las actividades y juegos que proponemos para trabajar este aspecto u otras que se propongan. A partir de la búsqueda de combinaciones de gestos, los niños darán la máxima movilidad y flexibilidad al rostro. Se continúa con la parte expresiva, sintiendo la reacción emocional ante las diferentes modulaciones del gesto facial. Manos: Las manos tienen una motricidad fina y un lenguaje propio muy ligado al ser íntimo del individuo y exteriorizan los rasgos característicos de cada persona. La gestualidad manual es esencialmente expresiva y puede alcanzar matices de gran sutileza. Las manos consuelan, inspiran miedo o confianza, imploran, piden, amenazan, tranquilizan, pueden ser firmes o suaves vacilantes o decididas, etc. Pies: Se encargan de la sustentación y locomoción del cuerpo. Tienen su propia expresividad en las posturas y diferentes tipos de locomoción, por sus diferentes tipos de apoyo y desplazamiento. Su ejercitación debe estar dirigida a fortalecerlas y darles elasticidad, como buena base de sustentación para el paso y el salto, en este aspecto también proponemos algunas actividades y pueden sugerirse otras.

A partir de una buena organización mental del esquema corporal se logrará primero sentir el cuerpo en sí y luego sentir el cuerpo moviéndose en el espacio, sobre una determinada estructura de tiempo en secuencias rítmicas.

Para trabajar la toma de conciencia del espacio, se parte del conocimiento del espacio próximo y del espacio total. El espacio próximo, también llamado espacio individual, se define como aquel que rodea al cuerpo, demarcado por el movimiento corporal sin desplazamiento. Primero se debe sentir y conocer el espacio individual (kinesfera); viviendo la conexión de las diferentes partes del

cuerpo con ese espacio propio, siendo una experiencia primaria vital para dar sentido a la imagen interna, y una conciencia externa del movimiento o la postura. El espacio total es el que se interpone entre las personas y los objetos. Cualquier diálogo gestual abstracto entre dos o más personas se realiza a través del espacio y este es el medio que permite esa conexión, esa relación. El espacio acerca, separa, limita, expande, oprime, libera, es comunitario o individual, es decir según el sentido que se le de a las cosas cambia el sentido entre las personas. El espacio total se trabaja a través de trayectorias, direcciones, orientaciones, focos, etc., es decir: en qué punto del espacio se origina, cual es su recorrido y donde termina, en resumen, la relación del cuerpo con el espacio debe ser investigado primero en su proceso individual para luego llegar a la percepción del espacio total, donde se relaciona con los cuerpos de los demás y con los objetos.

Para realizar la exploración racional del espacio próximo es útil un sistema de coordenadas fijas, ej: usando un objeto pequeño(cubo) como referencia, el cual hará coincidir su centro de gravedad con el del objeto, y a partir de esta posición se puede trabajar las diferentes direcciones, ejes, planos, niveles y sirve como estímulo para la vivencia y exploración de ese espacio parcial y a partir de aquí se pueden hacer infinidad de combinaciones. En este contenido se incluye la expresión de sentimientos; existe en el cuerpo una especie de musculatura afectiva que corresponde a las localizaciones físicas de los sentimientos¹. Los centros corporales planos, paralelos u opuestos, tensión y relajación, actitudes corporales básicas (cuerpo abierto-cuerpo cerrado), y sus combinaciones son los elementos primordiales que hay que tener presentes a la hora de expresar sentimientos y emociones.

Donde más claro se puede ver la dimensión emocional del espacio es trabajando sobre las diferentes direcciones y amplitudes de las posturas: Postura abierta: todos los miembros de nuestro cuerpo tienden hacia arriba y se abren los brazos. Aparece cuando expresamos sentimientos de alegría, optimismo, aceptación, admiración. Postura cerrada: para la expresión de este sentimiento los miembros del cuerpo se contraen, tienden hacia abajo, se doblan, se cierran. Aparece cuando expresamos tristeza y abatimiento, reflexión, pesimismo, dolor. Postura hacia atrás: Todos los miembros del cuerpo se retrasan como para

¹ Motos, T.(1983) Op. cit. P.105.

protegerse y se ponen en tensión más o menos rígidos. Ej. terror. Expresa un sentimiento general de rechazo y temor, repugnancia. Postura hacia delante: Todos los miembros del cuerpo se proyectan hacia delante y en tensión más o menos rígida, expresando sentimientos de agresividad, cólera, rabia. Trabajar los diferentes tipos de postura se pueden narrar situaciones dramáticas, cuentos, vivencias etc.

La toma de conciencia del tiempo se ve en cualquier tipo de movimiento, siempre el movimiento tiene una dimensión temporal, rítmica; es decir que posee una dimensión temporal para las distintas fases que la componen: contracción, distensión, acción/ pasividad, equilibrio/ desequilibrio. La percepción temporal es la función más importante de la ejecución motriz, más que otros aspectos espaciales. Tiene una estructura compuesta por el orden y la duración. El orden viene impuesto por el exterior y no necesita ninguna actividad perceptiva, se considera el aspecto cualitativo, y la duración es el tiempo físico medido en segundos, en minutos..., es decir se considera, el aspecto cuantitativo.

Es importante apuntar que cada persona tiene su propio tiempo personal, conocido como tempo y viene siendo la velocidad que cada individuo considera como la más cómoda, natural y agradable para realizar sus actividades. La percepción temporal no puede separarse de la espacial y viceversa, porque todas las situaciones y movimientos se dan en un tiempo y un espacio determinado. Es conveniente experimentar y explorar los aspectos temporales de los ritmos orgánicos, fisiológicos y anímicos. Ej. escuchar el ritmo de la respiración propia, hacer visible este ritmo a través de los movimientos, el pulso., el lenguaje hablado, combinando varias palabras en una frase, tomando como base la sucesión temporal y variedad rítmica que confieren las diferentes acentuaciones, duraciones de palabras y sílabas y las pausas naturales del lenguaje.

La dimensión expresiva del tiempo (dinamorritmos), será la encargada de dramatizar la acción. Se plantea que un movimiento o composición cobra vida cuando aparecen las variaciones en los dinamorritmos, es como los signos de puntuación en el lenguaje verbal que sin los cuales la expresión oral sería una gran monotonía. Existen varios tipos, ellos son: explosión o "toc": cuando conociendo su punto de salida y su punto de llegada, no sabríamos describir su trayectoria por la velocidad de su ejecución. Ej. parpadear, fundido: es un movimiento a la misma velocidad uniforme y lenta. Ej.: caricia, vibración: son

movimientos localizados o no, pequeños y rápidos, de ida y vuelta, ej.: temblor, aceleración: cuando el movimiento pasa de una velocidad de ejecución lenta a una rápida. Ej.: cuando un auto se pone en marcha, desaceleración: es lo contrario del anterior, cuando pasa de una velocidad de ejecución rápida a una velocidad más lenta. Ej.: final de una carrera, retracción: cuando el movimiento de aceleración / desaceleración, de breve duración y a una distancia corta; un pinchazo en un dedo.

La toma de conciencia de la energía es la forma en que fluye un movimiento, que en dependencia del grado de tensión puede ser un movimiento fuerte, suave o relajado y a la vez pueden ser combinados, es decir, un movimiento fuerte puede ser continuo o entrecortado de igual manera suave...; la energía escénica aparece cuando se dramatizan las acciones escogidas. La energía forma parte de los contenidos expresivos-comunicativos básicos (cuerpo, espacio, tiempo y energía), de los cuales, gracias a una combinación más específica surgen los contenidos expresivos-comunicativos resultantes.

Para que la dimensión afectiva del movimiento se desarrolle debe trabajarse la energía cuantitativa y cualitativa. Cuando la energía que se aplica a un movimiento es regular y constante estamos trabajando una energía de fluidez continua, en cambio cuando la energía que se aplica al movimiento es irregular, provocando sensación de movimiento y pausa, estamos trabajando una energía de fluidez discontinua.

La tonicidad, es fundamental dentro de la toma de conciencia del cuerpo y se puede manifestar a través de la relajación o tensión muscular.

La relajación es el medio para borrar tensiones y se puede lograr de muchas formas, pero la más importante es tomar conciencia y llevar a la persona a vivir el peso de su cuerpo atraído por la fuerza de gravedad, los apoyos y superficies en contacto con el suelo, mediante una gran concentración interior y aislamiento del medio externo, procurando al mismo tiempo la mayor pasividad muscular.

Tema III.

Las acciones básicas del esfuerzo para la percepción del cuerpo- espacio-

tiempo- energía a la exploración expresiva global de la cualidad del movimiento suman un total de ocho acciones, ellas son:
golpear, presionar, torcer, azotar, deslizarse, flotar, oscilar y golpetear.

Para una mejor interpretación profundizaremos en la explicación de cómo el cuerpo como instrumento principal, que se siente más o menos atraído por la fuerza de la gravedad, establece sus diferentes relaciones con el tiempo, el espacio, y la energía, para dar lugar a las 8 acciones básicas del esfuerzo.:

Factores de energía: se plantea que es el dinamorritmo aplicado a la acción, y pueden ser:

Fuerte (resistente, poderoso,...): en la que es necesario impregnar el movimiento de un alto potencial energético.

Suave (delicado, fino, leve,...): en el que la tensión es esencialmente sensitiva es decir la tensión debe ser altamente regulada a lo largo de todo el movimiento.

Factores temporales (tiempo durante el cual sucede la acción) pueden ser:

Rápido: (instantáneo, súbito,...): cuando se da en forma de descarga; si los movimientos se repiten regularmente se transforman en balanceo, vibración o fluctuación.

Lento:(lento, prolongado, sostenido, sustentado,...):cuando se mantiene la intensidad energética durante algún tiempo.

Los factores espaciales (espacio en el cual se desarrolla la acción), se manifiestan en:

Trayectoria directa: Normalmente, en movimientos rectilíneos bien marcados.

Trayectoria flexible: En movimientos ondulantes o curvos, con definición poco nítida.

Como se puede apreciar anteriormente cada una de ellas tiene sus propias características atendiendo a la intensidad, gravedad, espacio, y tiempo en resumen pueden ser :

Intensidad,(cantidad de energía utilizada para el movimiento): fuerte o suave.

Gravedad: pesado y liviano.

Espacio: directo y flexible(curvo).

Tiempo: rápido y lento.

Tema IV.

En este tema, trataremos las orientaciones y sugerencias para aplicar los contenidos específicos, danza y dramatización, así como sus técnicas expresivo-comunicativas. Comencemos por la dramatización; como ya sabemos incluye los juegos simbólicos, juegos dramáticos(roles individuales y colectivos) y los juegos escénicos.

Juego Simbólico.

Estos juegos están especialmente indicados para niños de 3- 6 años que al final de esta llamada 2da infancia, desde el punto de vista afectivo- social el juego es simbólico y empiezan las dramatizaciones y en el área motriz hay un incremento en la variedad de movimientos, aun estos niños no distingue entre la realidad y la fantasía. Sugerimos que pueden ser utilizados en el primer grado en la etapa de familiarización según la estructura didáctica del programa vigente para el grado. Es bueno indicar que estos juegos no son exclusivos de estas edades(3- 6 a.), sino que se pueden utilizar en edades más avanzadas haciéndolos más “estructurados” al proponer el tema de trabajo.

Juego Dramático

Como contenido de la Expresión Corporal el juego dramático es espontáneo, imita la realidad pero la deforma según sus necesidades, se inventa y se improvisa a partir de personajes y temas elegidos o propuestos, utilizando tanto el lenguaje corporal como el oral. Este tipo de juego está indicado para niños entre 6-10 años. Es un juego social y se deben respetar unas reglas básicas. Desde el

punto de vista motriz aparece la representación mental antes del movimiento y desde el punto de vista cognitivo resuelven problemas con los objetos delante y aparece la objetividad. Este tipo de juego se caracteriza por tener reglas, por lo cual el grupo debe tener una mínima organización y su estructura dramática se crea partiendo de una intención previa o elemento motivador (el tema, personaje...); que puede ser propuesto por el profesor o los propios alumnos. A partir de este momento se discuten las posibilidades de acción, se construye un argumento, se eligen los papeles, se ensaya momentáneamente y se juega simultáneamente dejando lugar a la espontaneidad e improvisación. Es conveniente realizar una evaluación una vez realizado el juego, en ella los niños deben expresar sus vivencias, reacciones, descubrimientos expresivos y material utilizado, buscando actitudes críticas y la toma de conciencia de los medios expresivos utilizados a nivel de grupo e individual. Se persigue provocar cierta liberación corporal y emotiva a través de estos juegos, es decir apunta hacia una toma de conciencia de los participantes sobre los personajes y una dialéctica de los diálogos y situaciones dramatizadas. El papel del profesor será ayudar a coordinar los estímulos de los participantes y estimular el juego durante todo momento, incluso participando como un personaje más.

Juego escénico-

Es un juego teatral que combina diferentes elementos dramáticos para ser mostrados a los demás y del cual podemos destacar las siguientes características. Torre (2001:93):

Tiene un carácter colectivo, escénico y artístico mucho más marcado, y por tanto, exige de un cierto tiempo para poder cumplir todas las fases del proceso creativo: preparación, incubación, iluminación, formulación y verificación; esta última, se ultima con los ensayos pertinentes. El resultado final de nuestra creación podrá ser mostrado a un público más o menos cercano.

- El lenguaje gestual y verbal es más técnico.
- Es un trabajo colectivo en el que entre todos se deciden cuáles van a ser los elementos dramáticos: el tema, los personajes, el argumento y el conflicto.
- Los elementos desencadenantes son los mismos que en la fase anterior pero ahora nos decantamos por los que denominamos no estructurados,o

lo que es lo mismo, aquellos elementos sonoros, orales, dramáticos, textos escritos, objetos e imágenes que parten de nuestra propia elaboración, participando por ello en el proceso de creación de los mismos, sin tener que acudir a los que nos vienen impuestos de antemano.

- Existe un soporte musical que apoya la representación y del que surge también el concepto de danza dramática creativa, entendida como la capacidad de crear una danza en la que se contemplen los diferentes elementos dramáticos: tema, argumento, personaje y conflicto. Concretamente en esta fase del proceso, una propuesta que la ejemplifica sería la comedia musical.
- Los roles se intercambian continuamente desempeñando indistintamente las funciones de autor, actor, espectador, director, escenógrafo, coreógrafo y crítico. Este último rol, es entendido desde una perspectiva constructiva en la que el grupo observa y reflexiona acerca de sus propios montajes y el de los demás, enriqueciéndose de las aportaciones del grupo.
- Se incide bastante en el binomio cuerpo y voz y se plantean propuestas creativas en las que el alumnado tenga que trabajar las diferentes cualidades del sonido y los conceptos que de ellas se derivan, como por ejemplo, la línea melódica.
- El escenario, vestuario, maquillaje, efectos musicales y la iluminación corren a cargo del alumnado y adquieren bastante relevancia, tratándolo más desde un punto de vista creativo que técnico. Por tanto, para diseñar el escenario se buscarán recursos que nos sean cercanos y no estén estructurados, como puede ser el papel de embalar, pinturas (ceras, rotuladores, pintura de dedos...), los cartones, las colchonetas, los sprays de colores, los plintos, los bancos suecos.

Danzas.

El trabajo de la danza se abordará metodológicamente empezando con unos juegos rítmicos que asentarán las bases necesarias para profundizar posteriormente en los diferentes tipos de danzas.

Juegos rítmicos

Se utilizan para ejercitar y al mismo tiempo permiten experimentar ritmos diferentes, descubrirlos, crear otros nuevos o sencillamente utilizarlo como elemento lúdico. El ritmo de las canciones con movimientos determinados u otras que podemos crear nosotros mismos son buenos elementos para este tipo de juego. Siempre en estos tipos de juegos se deben proponer acciones rítmicas diferentes que puedan complicar más los movimientos, así surgen juegos a partir de:

La misma letra de una canción.

Seguir movimientos siempre iguales asociados a una canción.

Seguir movimientos diferentes asociados a una canción.

Se hacen movimientos rítmicos imitando una canción.

Movimientos arrítmicos o contrarios al de una canción o un ritmo marcado.

Se sugiere comenzar con juegos donde las acciones no reciban estímulos sonoros, se continúa con juegos donde la voz sea el estímulo para asociar y responder al ritmo de la palabra y sucesivamente se aumentará el nivel de dificultad con acciones más complejas como son las asociadas a la duración, la acentuación y los diferentes cambios en el ritmo de los movimientos de manera tal que el cuerpo se convierta en intermediario entre los sonidos y el pensamiento.

Los juegos rítmicos se apoyarán para su desarrollo en la rítmica y en el repertorio musical, a través de los cuales se enriquecerá la dinámica física de los niños siendo cada vez más libre y creativa.

Para abordar el origen y evolución de las danzas, debemos partir del hecho de que forman parte de la cultura de los pueblos, y adoptan formas y manifestaciones muy diversas: verbenas, juegos, carnavales, danzas, festivales etc., por su origen se derivan de espectáculos o ceremonias de adultos y por su carácter buscan el placer, la alegría el entretenimiento, la creatividad, etc.; características que comparten con otras manifestaciones populares. Todas estas actividades de la cultura popular se han manifestado en una doble dimensión: las que suponían una visión jocosa y paródica de la realidad social (sociedad señorial), y las caracterizadas por las manifestaciones y glorificaciones religiosas y políticas que conformaban la jerarquía- monárquico señorial.

El origen de éstas y otras actividades motrices tradicionales es muy impreciso, pero siguiendo la literatura se recomienda que el estudio de estas manifestaciones tradicionales de la cultura popular deben hacerse desde la etnomotricidad referido al campo y la naturaleza de las prácticas motrices. También se recomienda acudir a la antropología social o cultural de una determinada comunidad siguiendo los procesos conocidos como: enculturación, aculturación y sincretismo.

Un breve recorrido histórico por las diferentes formaciones económicas sociales, es importante para conocer como se han manifestado las danzas en cada una de ellas. En las culturas primitivas variaba de unas tribus a otras pero con los mismos fines: para purificar el cuerpo, celebrar victorias, ritos de iniciación, cultos a los muertos, dioses magia etc.

Se puede comenzar a trabajar con danzas no estructuradas como un medio más de Expresión y Comunicación, ellas ayudan a que los participantes descubran su propio cuerpo, sus posibilidades de movimientos y las posibilidades de ritmo, lo cual favorecerá la relación con sus compañeros. Puede pedírsele la improvisación libre utilizando diferentes vivencias de la vida, ej. imitar a un bailarín, esto posibilitaría además desarrollar la imaginación porque debe crear movimientos con su cuerpo. También se pueden utilizar danzas creadas, las cuales se harían bajo la dirección del profesor, previa selección de la música. Es un trabajo más elaborado, vinculado a un proceso de creación conjunta y que puede vincularse a la asignatura de Educación Musical.

Posteriormente nos iniciaremos en danzas conocidas, que denominamos semiestructuradas como es el caso de los bailes modernos, bailes de salón etc., en las que los pasos básicos están estructurados pero la forma de coreografiarlos evolucionando por el espacio, el tiempo, la energía, los objetos y los otros no están previamente establecidas.

Por último, trabajaremos en torno a las danzas populares y tradicionales viendo en ellas un medio que nos ayuda a lograr los objetivos educativos que nos hemos propuesto. Al trabajar este aspecto el profesor debe tener presente además, las diferentes partes de la danza (A, B, C, D,...), distribución general (formaciones para cada parte), desarrollo (acciones a realizar en la estructura rítmica de cada una de las partes, pe. Talón- punta, 4 tiempos + doble paso

lateral, 4 tiempos hacia la derechas y 4 tiempos hacia la izquierda), pasos básicos (galop), tipo de agarre (frontal, cruzado, etc.), desplazamiento (lateral, circular etc). Después de aprender una parte de la danza (A,...), se añade la siguiente, únicamente cuando la primera esté bastante integrada.

Contenidos.

Tema I. La comunicación y la Expresión Corporal.

Objetivos.

Conocer los conceptos básicos sobre la Comunicación y la Expresión.

Demostrar los conocimientos necesarios para desarrollar la Comunicación y la Expresión Corporal.

Contenidos de la Comunicación Corporal:

Definición.

Elementos fundamentales del sistema de Expresión y Comunicación.

Tipos de comunicación y de expresión.

Modalidades de Expresión y Comunicación Corporal.

Contenidos de la Expresión Corporal:

Definición y características.

Pilares básicos que la sustentan.

Finalidades educativas.

Principios pedagógicos.

Tratamiento curricular.

Dimensiones de la motricidad expresiva

Tema II. Contenidos expresivo- comunicativos básicos.

2.1 Objetivos.

Conocer las emociones básicas y sus distintos registros.

Desarrollar la dimensión corporal a través de sus diferentes elementos corporales, en el espacio, el tiempo y la energía .

Fomentar la creatividad y sus diferentes indicadores.

Desarrollar los procesos cognitivos potenciando las capacidades de atención, concentración y observación.

2.2 Contenidos expresivos-comunicativos básicos:

2.2.1 El cuerpo como medio de expresión y comunicación.

El lenguaje corporal: los gestos, las miradas y las posturas.

La ortoestática.

La palabra, la voz y el sonido.

Educación Sensorial: discriminación visual, auditiva y táctil.

El movimiento expresivo: movimiento independizado, movimiento disociado, movimiento global.

Los contrastes corporales.

El cuerpo escénico.

2.2.2 El espacio como medio de expresión y comunicación.

El espacio próximo.

El espacio total.

El espacio escénico y el espacio dramático.

Los contrastes espaciales.

El espacio escénico.

El tiempo como medio de expresión y comunicación.

El ritmo interno y su estructuración libre y métrica.

El tiempo externo y su estructuración libre y métrica.

El tiempo de ficción y el tiempo dramático.

Variaciones temporales.

Los contrastes temporales.

Tiempo escénico.

2.2.4. La energía como medio de expresión y comunicación.

La tonicidad.

La fluidez del movimiento.

Los contrastes energéticos.

La energía escénica.

Tema III. Contenidos expresivo- comunicativos resultantes.

3.1 Objetivo.

1. Expresar, comunicar y crear, a través de todos los movimientos posibles relacionados con gestos y posturas corporales, con la utilización de la tríada tiempo- espacio- energía, en función de lograr una adecuada comunicación individual y con los otros de manera espontánea.

La kinesfera o espacio personal(cuerpo y espacio)

Cuerpo estático.

Cuerpo dinámico sin desplazamiento.

El ritmo(cuerpo y tiempo).

Estructuras rítmicas periódicas y no periódicas.

Estructuras rítmicas sonoras y de movimiento.

Elementos rítmicos.

Calidades del movimiento(cuerpo y energía).

Cuerpo + Energía

Espacio y Energía

Tiempo y energía.

Acciones básicas del esfuerzo(cuerpo, espacio, tiempo, energía).

golpear (directo, rápido y fuerte)

deslizarse (directo, lento y suave)

azotar (curvo, rápido y fuerte)

flotar (Curvo lento y suave)

golpetear (directo, rápido y suave)

presionar (directo, lento y fuerte)

oscilar (curvo, rápido y suave)

torcer (curvo, lento y fuerte)

Tema IV. Contenidos expresivo- comunicativos específicos y sus técnicas.

4.1 Objetivo.

1. Expresar las posibilidades y recursos corporales a través de danzas, mimos y representaciones

Dramatización.

Juegos simbólicos.

Juegos dramáticos (asumir roles individuales y colectivos).

Juegos escénicos.

Danzas.

4.3.1 Origen y evolución.

4.3.2 Juegos rítmicos

Danzas no estructuradas

Libres (improvisadas)

Creadas o formales (proceso de creación con patrones de movimiento y estructuras aprendidas por imitación.)

Danzas Semiestructuradas.

Danzas estructuradas:

Universales

Folclóricas

Sociales

Relación entre los bailarines.

La composición coreográfica.

Técnicas.

Técnicas relacionadas con la dramatización: mimo, sombras chinescas, teatro negro, match de improvisación.

Técnicas relacionadas con la danza: cabaret, danzas del mundo.

Técnicas que combinan la dramatización y la danza: el musical.

Tema V. Pautas y recursos metodológicos.

Con respecto a la información que recibe el alumnado.

Con respecto a la técnica de enseñanza empleada.

Con respecto al estilo de enseñanza.

Con respecto a la organización del alumnado.

Con respecto a los recursos materiales.

Con respecto al papel del educador.

Con respecto a los principios metodológicos.

El tratamiento de este tema se realiza de una manera integrada al resto de los temas, de tal modo que durante la práctica de los mismos, se insiste y se analizan cada uno de los aspectos citados anteriormente.

5.1 Tratamiento Metodológico y Principios Pedagógicos de la Expresión y Comunicación Corporal.

En el tratamiento metodológico de la asignatura vamos a establecer una progresión didáctica a partir de las diferentes dimensiones que definen a la motricidad expresiva y que se resumen en: dimensión motriz, dimensión cognitiva, dimensión social y afectiva, sin obviar la oportunidad que le brindamos al alumnado al retomar la esencia del juego infantil y adolescente, con independencia de la edad que tengan, en forma de juego simbólico, dramático, escénico y rítmicos.

La dimensión motriz estará dirigida fundamentalmente al dominio de los contenidos básicos (cuerpo, espacio, tiempo y energía), para pasar posteriormente al desarrollo de los contenidos resultantes, fruto de la combinación de los anteriores y, por último, al estudio de los dos contenidos específicos de la expresión y comunicación corporal: la danza y la dramatización.

Con respecto a la dimensión cognitiva, y más concretamente a la capacidad creativa, la mayor o menor complejidad en el desarrollo de la misma residirá el grado de presencia que el profesorado exija con respecto a los indicadores que la definen:

Fluidez: consiste en la producción de la mayor cantidad posible de respuestas bien en forma de palabras, ideas, asociaciones o expresiones corporal. Es el aspecto cuantitativo.

Flexibilidad: es la variedad de soluciones dadas a un problema; es el aspecto cualitativo.

Originalidad: es la capacidad de tener ideas y hallar soluciones fuera de lo común. Las cuatro cualidades que la caracterizan son: novedad, impredecibilidad, unicidad y sorpresa.

Elaboración: es la capacidad para elaborar, desarrollar ideas y llegar a una realización.

Evaluación: es la capacidad de examinar críticamente y valorar las soluciones y propuestas planteadas.

Por lo tanto, en lo que respecta a la creatividad, comenzaremos con propuestas de imitación que posteriormente darán paso a las de creación envolviendo al alumnado en un proceso divergente en el que, partiendo de un estímulo (elemento desencadentante), se proponen posibles respuestas; de entre éstas se elegirán aquellas que consideren más adecuadas por lo novedosas e inusitadas que puedan llegar a resultar, sin olvidar que además, deben seleccionar el mejor camino para finalmente expresarlo.

En la dimensión social entendida como la capacidad comunicativa que establece lazos interactivos entre los miembros del grupo, partimos del principio de individualidad en la que el alumnado se desenvuelve en pequeños grupos elegidos libremente que le ofrecen cierta confianza y seguridad en esa comunicación “con” los otros, para evolucionar posteriormente hacia grupos más numerosos, menos conocidos en los que abordaremos el concepto de “público” entendido como el grupo de personas que van disfrutar la comunicación que se establece “con los otros” y “hacia los otros”.

En relación a la dimensión afectiva evolucionamos hacia una expresividad centrífuga, lo cual quiere decir que los sentimientos, ideas, sensaciones que el alumnado expresa arrancan de su interior, vivenciando realmente lo que se desea transmitir para conseguir que el mensaje llegue al exterior con toda claridad y, por otro lado, que sea global involucrando a todo el cuerpo en aquello que se pretende

transmitir combinando las expresiones faciales con la mirada, los gestos, la postura y la palabra como si de un todo se tratara.

Por otro lado, la asignatura propuesta de Expresión y Comunicación Corporal deberá responder a los siguientes principios pedagógicos:

Constructivismo: enseñar constructivamente, participando en la elaboración de los aprendizajes y propiciando aprendizajes funcionales y significativos.

Funcionalidad: impulsando aprendizajes aplicables a la vida y favoreciendo las transferencias entre los mismos.

Significatividad: seleccionando los contenidos significativos y partiendo de sus conocimientos previos, lo cual repercutirá en el nivel de motivación.

Globalidad: planteando propuestas interdisciplinarias y estableciendo como punto de partida, los centros de interés.

Por último, y fruto de todo lo expresado anteriormente, el tratamiento metodológico de la expresión corporal vamos a tender fundamentalmente hacia estilos de enseñanza basados en la búsqueda e indagación desechando todos aquellos estilos que se basan exclusivamente en la pura imitación.

VI. Evaluación.

Esta debe definirse y balancearse dentro del colectivo de disciplina de la carrera a partir de nuestra propuesta. Consideramos que el sistema de evaluación incluye evaluaciones frecuentes y parciales, clases de práctica docente y un examen final que por su puesto, tenga un carácter eminentemente práctico y puede ser individual o en grupo, además se incluye dentro de este sistema la entrega de tareas teóricas relacionadas con la origen y evolución de la expresión y el análisis curricular crítico de la Expresión Corporal desde la Educación Física en los programas vigentes.

VII. Bibliografía.

La bibliografía es insuficiente para esta asignatura en el país, será necesario apoyarse en textos complementarios y elaborar un texto básico que satisfaga los objetivos de esta asignatura.

Textos complementarios:

Comunicación y lenguaje corporal, Colectivo de autores. Proyecto sur de ediciones Granada, España, 2000.

Danhausen, A. Teoría de la música.

Fennádez, M.T. y otros. Danza 2. Ed: Pueblo y educación. Ciudad de la Habana, 1981.

Menció, T. Introducción a la Educación Musical y Danzaria: Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1993.

I Congreso internacional de Expresión Corporal y Comunicación. Expresión, Creatividad y Movimiento:Ed.Amarú. Salamanca,2003.

Mateu,M., Durán, C. y Troguet,M. 1000 Ejercicios y Juegos aplicados a las actividades Corporales de Expresión:Ed. Paidotribo. Barcelona, 1997.

Omeñaca,R y Vicente, J. Juegos cooperativos: Ed. Paidotribo. Barcelona,1999.

Orovio, H. Diccionario de la música cubana. Ed: Letras Cubanas. Ciudad de la Habana, 1981.

Textos auxiliares.

Programas de Educación Física. Colectivo de autoras. INDER: Ed. Deportes, Ciudad de la Habana, 2001.

II Propuesta didáctica de Expresión y Comunicación Corporal para su integración en el currículum de Educación Física:

Enseñanza Primaria: I Ciclo

La Expresión Corporal en el ámbito educativo cubano y específicamente en el I Ciclo de la enseñanza primaria, como hemos dicho antes, se ha caracterizado por una estructura muy incierta en los diferentes componentes del proceso docente educativo, en proporción, una gran vaguedad en su práctica.

Con el afán de reconocer su auténtico valor en el campo de la Educación Física para edades tempranas, hemos investigado en la definición de contenidos y las formas que le dan identidad, con la modesta intención de dar un primer paso, introducir la Expresión y Comunicación Corporal en el lugar más adecuado: La Didáctica de la Educación Física.

Pretendiendo facilitar el trabajo de los profesores de Educación Física que laboran en el I Ciclo de la enseñanza primaria y teniendo en cuenta las diferentes consideraciones teórica, proponemos para esta asignatura la siguiente estructura y tratamiento didáctico:

- Objetivos generales y específicos.
- Contenidos básicos de la Expresión y Comunicación.
- Orientaciones metodológicas para enseñar y ejercitar estos contenidos.
- Orientaciones generales para su evaluación.

La propuesta en términos de finalidad educativa, se resume en:

- Objetivos generales.
- Objetivos específicos .

Y posteriormente nos adentramos en el desarrollo conceptual de los contenidos expresivo-comunicativos y en las orientaciones metodológicas sugeridas para la enseñanza y ejercitación de estos contenidos.

Finalidad educativa:

Que los educandos puedan expresarse, comunicarse y crear con una finalidad estética mediante la toma de conciencia de su cuerpo, el tiempo, el espacio y la energía.

1.2 Objetivo general dirigido a:

(Lo afectivo: sentimientos, sensaciones e idea; Lo Social: comunicación con los otros y hacia los otros; Lo cognitivo: creatividad, simbolización, imaginación, improvisación y Lo motriz: cuerpo, espacio, tiempo y energía).

Estimular la sensopercepción y la sensibilidad individual y colectiva de los educandos para que aprendan progresivamente a descubrir, conocer y utilizar el cuerpo y el movimiento en función, de su capacidad de comunicación a través de la expresividad espontánea y creativa de sentimientos, sensaciones, situaciones, estados de ánimo, ideas y conceptos.

Objetivos específicos.

Para lograr el desarrollo de la capacidad motriz, expresiva-comunicativa, los niños deben saber:

Expresar las posibilidades y recursos corporales a través de danzas, mimos y representaciones (dimensión motriz y cognitiva)

Interiorizar las sensaciones corporales internas y la percepción de los estímulos externos a través de los órganos de los sentidos.(dimensión afectiva).

Lograr la exploración e integración de la calidad del movimiento en cada ejecución motriz manifestando y comunicando sentimientos, estados de ánimo sensaciones, situaciones, ideas y conceptos.(dimensión afectiva y comunicativa).

Participar en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad y creatividad (dimensión social y cognitiva)

II. Contenidos Básicos.

2.1 Toma de conciencia del Cuerpo.

Objetivo.

Percibir el cuerpo estático y en movimiento, favoreciendo así su dinámica gestual y postural, permitiendo comunicar sensaciones, sentimientos, estados de ánimos, ideas y comprender mensajes expresivos.

2.1.1 Lenguaje Corporal Dinámico

2.1.1.1. Lenguaje gestual

Tipos de gestos

Centros corporales expresivos:

cabeza y rostro (expresión facial)

tronco*

brazos y manos(*dan lugar a otros tres centros: fuerza, personalidad y expresividad)

piernas y pies

combinaciones de 4 centros.

2.1.2 Lenguaje Corporal Estático.

2.1.2.1 Lenguaje postural (individual)

Atendiendo a la actitud corporal (individual).

abierta

cerrada

hacia delante

hacia atrás

Atendiendo a la forma (individual)

redondeadas

agrupadas

lineales

alejadas

2.1.2.2. Lenguaje postural con otros/as

Atendiendo a la orientación.

frontal

paralelo

espalda.

2.1.3 Motricidad específica.

2.1.3.1 Independización y disociación:

Movimientos paralelos, opuestos, sucesivos.

(p.e. olas).

movimiento de las articulaciones.

movimiento de los segmentos corporales.

movimiento de los centros corporales.

Centros corporales:

cabeza y rostro (expresión facial)

tronco.

brazos y manos

piernas y pies.

combinaciones los centros corporales

4. Educación Sensorial.

educación visual.

educación auditiva.

educación táctil.

(en cada una de ellas se trabaja: la memoria, la agudeza y seguimiento y se utilizan diferentes tipos de juego).

5. Habilidades Básicas Generales: Motricidad General

saltos

giros

desplazamientos.

6. Ortoestática o equilibración

iconografías individuales

iconografías colectivas

Palabra, voz y sonido.

7.1 Sonido

1.7.1.1. Voz

Gestos vocálicos

Onomatopéyicos

expresivos: emociones expresivas (hayyy!!!, huff!!!,
jajaja... viva!!!, hurra!!!...

Palabra

poemas

cuentos

rimas

trabalenguas

canciones, etc.

1.7.1.2. Percusión corporal.

usando las diferentes partes del cuerpo(se pueden hacer combinaciones
marcando pulso y acento).

8. Educación y ejercitación de la respiración.

a) Familiarización.

inspiración por la nariz

espiración por la boca

inspiración y espiración nariz- boca

(se recomienda utilizar juegos: ej. "Soplando",
"sube y baja", "La pirámide").

b Educación y ejercitación.

torácica o diafragmática.

abdominal.

clavicular

integral

inspiración y espiraciones profundas nariz- boca.

emisión de sonidos ligados a la intensidad (haciendo sonidos al entrar y
salir el aire, suaves, rápido y lento, etc.

emisión de sonidos mantenidos

ejercicios de burbuja.

ejercitar todo lo anterior , tomando conciencia.

ejercitación lúdica (se puede utilizar materiales, ej. barquitos de papel, etc.)

9. El cuerpo con los otros:

- a) Contactos corporales.
- b) Manipulaciones.

10. Juegos Corporales de:

a) Educación Sensorial

Busco a mi pareja.

Llegar juntos

El tren ciego.

Guíame bien.

La tarántula.

El dibujo.

b) Lenguaje postural.

Entre dados.

Somos bolos.

El escudo.

El sol.

El paseo del aro.

El ascensor.

La silla.

En busca del tesoro.

La corona.

Auxilio por favor.

1,2,3 pollito inglés.(individual y grupos)

Estatuas por grupos.

Fotógrafo y modelos.

Formar estatuas al parar la música.

En cada marca una postura: alegría, dolor, agresividad y miedo.

c) Motricidad específica.

El pasadizo.

Rodamos la tierra.

Pasando el balón.

Los gemelos.

La estrella.

El cordel.

El sube y baja.

d) Ortoestática o Equilibrio.

La escultura.

Los funámbulos.

El paso del río.

Los flamencos.

e) Juegos de Control respiratorio.

Soplando.

Soplando voy en zig-zag.

f) Juegos de Motricidad General

A gatas!!!.

Vehículos.

Todos en el aro

Arre caballo!!!

Gira aros.

Cambio!!!.

Pegados. Pegados.!!.

La oruga.

El gran gusano.

La suiza saltarina. 175p.

El charco. P.243.

El tronco móvil.

Puerto transporte. 178.

Las parihuelas.

En camilla.

g) lenguaje gestual.

Dimensiónate.

La jirafa y el ratón.

El enano.

Estiraditos y encogiditos.

El espejo.

La silla.

El sol.

Ordeno y mando

La huella.

Puñetazo.

h) palabra, voz y sonido.

Ordeno y mando.

Trabalenguas.

El líder

i) cuerpo con los otros.

Imitación de animales

El más feo.

Rodando, rodando.

Toma de conciencia del Espacio.

Objetivo.

Desarrollar el sentido del espacio total y personal gradualmente, e interiorizar un adecuado orden espacial donde intervengan elementos físicos, afectivos y simbólicos.

Contenidos.

1. El espacio.

1.1 Espacio individual (kinesfera).

Cuerpo estático

Cuerpo dinámico sin desplazamiento

1.2 Espacio total (entre objetos y personas.)

Foco

Ejes: sagital, longitudinal y transversal

Planos: sagital, longitudinal y transversal

Orientación

Dirección y Diagonales

Sentido

Niveles: Superior, medio e inferior

Trayectorias: Directas e Indirectas

Amplitud lanzamientos.

Trazados

Figuras espaciales

2. El espacio con los otros

ocupaciones.

cruzamientos.

distancias

agrupaciones y movimientos conjuntos.

formaciones.

distancias.

orientación.

dispersiones

orden espacial

3. Juegos Espaciales

La rueda.

Los aros musicales.

Vamos todos dentro.

El caracol gigante.

Todos ordenados por...

El periscopio.

Ahora pasamos(el martillo).

8.3.3. Toma de conciencia del Tiempo.

Objetivo.

Expresar y comunicar a través del tiempo interno y externo atendiendo a una estructuración libre y métrica.

Contenidos.

1. Tiempo interno y externo.

Estructura libre.

movimiento

lento

rápido

acelerado

desacelerado

parado

Estructura métrica.

Pulso

Tempo o frecuencia

acento

Velocidad

compás

frase

serie

2. Tiempo con los otros.

2.1. Unísono.

lo mismo que el otro.

lo diferente que el otro: contrario, diferente y complementario.

2.2. Alternativo.

eco

pregunta-respuesta.

Consecutivo o Sucesivo

Canon (entrar 2 o 4 tiempos atrasado.)

3. Juegos de tiempo.

8.3.4. Toma de conciencia de la Energía.

Objetivo.

Interiorizar y comunicar los diferentes grados de energía atendiendo a su aspecto cuantitativo (tensión) y cualitativo (fluidez) en correspondencia con los sentimientos, emociones y estados de ánimos.

Contenidos.

Elementos Cuantitativos.

Grado de tensión muscular

Movimientos fuertes

Movimientos suaves

Relajación

Elementos cualitativos.

Grado o fluencia de energía (fluidez)

Movimientos continuos

Movimientos discontinuos (entrecortado).

3.Juegos energéticos (relajación)

Tente en pie.

La rueda de masaje.

La marioneta.

El hombre de hielo

Amasa la masa

Masaje redondo

Masaje telegrama.

Muñeco de trapo.

8.3.5 Contenidos Resultantes.

Objetivo.

Expresar, comunicar y crear, a través de todos los movimientos posibles relacionados con gestos y posturas corporales, con la utilización de la tríada tiempo-espacio-energía, para lograr una adecuada comunicación individual y con los otros de manera espontánea.

Contenidos.

Kinesfera (espacio + cuerpo sin desplazamiento).

Cuerpo estático.

Cuerpo dinámico sin desplazamiento.

Juegos de Kinesfera.

La estatua

El fotógrafo

El escultor y la escultura

El espejo y el contraespejo

El juego de los errores

Ritmo (cuerpo + tiempo)

Tiempo interno con estructuración métrica.

Tiempo externo con estructuración métrica.

Juegos rítmicos

Late mi corazón.

A ritmo de marcha.

Baile de adornos.

Las campanas.

Ding-dong

Pasos sordos.

El eco.

Hacer palmas

El Elefante.

La señorita

El patio de mi casa

Calidades del Movimiento

Cuerpo + Energía.

Aspecto cuantitativo y cualitativo de la energía combinado con movimientos en contra y a favor de la fuerza de la gravedad: movimiento fuerte y pesado, movimiento fuerte y liviano, movimiento suave y pesado y movimiento suave y liviano. Movimiento fluido y pesado, movimiento fluido y liviano, movimiento entrecortado y pesado y movimiento entrecortado y liviano.

Espacio y Energía.

Aspecto cuantitativo y cualitativo de la energía combinado con movimientos con trayectorias rectilíneas y curvilíneas: movimiento directo y fuerte, movimiento directo y suave, movimiento flexible y fuerte y movimiento flexible y suave. Movimiento fluido y directo, movimiento fluido y flexible, movimiento entrecortado y directo y movimiento entrecortado y flexible.

Tiempo y energía.

Aspecto cuantitativo y cualitativo de la energía combinado con la duración del movimiento: movimiento súbito y fuerte, movimiento súbito y suave, movimiento mantenido y fuerte y movimiento mantenido y suave. Movimiento fluido y súbito, movimiento fluido y mantenido, movimiento entrecortado y súbito y movimiento entrecortado y mantenido.

Calidades de movimiento

Juegos simulando elementos de la naturaleza: agua, tierra, fuego y aire

Juegos simulando materias: arcilla, hielo, metal, lodo, etc.

Juegos simulando animales: serpiente, león, pájaro, peces

Juegos simulando sentimientos o estados de ánimo: tristeza, alegría, rabia, indiferencia, etc.

Acciones básicas del esfuerzo.

Cuerpo (fuerza de gravedad) + Espacio (trayectoria) + Tiempo (duración) + Energía (tensión y fluidez).

Golpear: fuerte, fluido, pesado, directo, rápido o súbito.

Deslizarse: suave, fluido, liviano o pesado, directo y sostenido.

Azotar: fuerte, entrecortado, pesado, flexible y rápido o súbito.

flotar : suave, fluido, liviano, flexible y sostenido.

Golpetear: suave, entrecortado, liviano, directo y rápido o súbito.

presionar: fuerte, fluido, pesado, directo, lento o sostenido.

oscilar u ondular: suave, fluido, liviano o pesado, flexible y rápido o súbito.

Retorcer: fuerte, fluido, liviano o pesado, flexible y lento o sostenido.

Juegos de acciones básicas del esfuerzo.

Juegos simbólicos:

Golpear.

Deslizar.

Azotar.

Flotar.

Golpetear.

Presionar.

Oscilar.

Retorcer

Juegos dramáticos:

Golpear.

Deslizar.

Azotar.

Flotar.

Golpetear.

Presionar.

Oscilar.

Retorcer.

Contenidos específicos.

Objetivo.

Utilizar el cuerpo como vehículo expresivo-comunicativo en el desarrollo de los juegos, la danza, el mimo y las representaciones.

Contenido.

Dramatización.

Juego Simbólico.

Juego Dramático.

Juego Escénico.

Juegos Simbólicos.

La orquesta animal.

Los oficios

¿Qué hacen los animales?

El manjar de frutas.

Juegos Dramáticos.

Las Cartas.

Mimos con relevos.

Los payasos.

Al levantarse.

Sentir y expresar.

El vecino.

Juegos Escénicos

Pinocho

La caperucita roja

Blanca Nieve y los siete enanitos

Don Quijote de la Mancha, etc.

Danzas

Juegos rítmicos.

Danzas no estructuradas.

Libres (improvisadas)

Creadas (proceso de creación)

Danzas semiestructuradas.

Danzas estructuradas:

Danzas regionales

Danzas populares

Danzas del mundo

BIBLIOGRAFÍA

**BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y
ESPECÍFICA UTILIZADA EN
LA INVESTIGACIÓN**

- AA. VV. (1987). *Investigación cualitativa*. Madrid: MEC.
- AA. VV. (1988). *El Currículum: Fundamentos y Modelos. El modelo Ecológico* (2^{da} edición). Málaga: Innovare.
- AA. VV.(1982). *Modelos de investigación educativa*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.
- ABREU GUERRA, E. (1990). *Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ACEVEDO, J.A. (1995). Educación tecnológica desde una perspectiva CTS. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 3 (2), 75-84.
- AEBLI, H. (1991). *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ , V. (1984). *Diagnóstico Pedagógico*. Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1998). *La pedagogía como ciencia*. La Habana, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M (1999) La escuela en la vida. *La Habana: Ed Pueblo y Educación*, 15, 176-178p.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- ÁLVAREZ, A. (1987). Aproximación al enfoque integrador para el análisis de la actividad escolar. *Investigación en la Escuela*, 1, 13-17.
- ÁLVAREZ, C. (1992). *La Escuela en la Vida. Colección Educación y Desarrollo. Ciudad de La Habana*. Pueblo y Educación.
- ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- ÁLVAREZ, MÉNDEZ, J. M. (1987). *Didáctica, Currículo y Evaluación: ensayos sobre las cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- ALVES MATTOS, L. (1999). *Compendio de didáctica general (adaptación)*. Teruel. Ed. Ramos García.

- ALLAL, L. (1994). Estrategias de Evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 11, 4-22.
- AMAT, N. (1983). *Técnicas documentales y fuentes de información*. Barcelona:Vox.
- ANDER- Egg, E. (1973) *Hacia una metodología del trabajo social*. Editorial ECRO, Argentina.
- ANGUERA, M^a.T.(1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.
- ANGULO RASCO, F. (1996). La Evaluación del Profesorado Universitario: de Servicio Público a Ejercicio de Autocomplacencia. Reforma y evaluación de la universidad. G. Quintás. Valencia, Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia: 165-188.
- ANGULO RASCO, J. F. (1990b). *El problema de la credibilidad el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico*. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (E.d.) (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 95-110.
- ANGULO RASCO, J. F. (1994a). *Enfoque tecnológico del currículum*. EN ANGULO RASCO, J. F. y BLANCO GARCÍA, N. (Coords.) . *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 79-109.
- ANGULO RASCO, J. F. y BLANCO GARCÍA, N. (Coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ANTSIFEROVA, L.I. (1978). *Principio de la relación entre psiquis y actividad*. En APPLE, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARNAL, J. DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARNAUS I MORRAL, R. (1994). Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 29-31.
- ARTEAGA, M. (2003). *Fundamentos de la Expresión Corporal. Ámbitos Pedagógico*. Granada:Grupo Editorial Universitario.
- ARROYO, M. (1980). El significado del valor educativo en la estructura axiológica. En *Actas del VI Congreso Nacional de pedagogía: La investigación pedagógica en la formación de profesores*. Madrid.

- AUSUBEL, D.P. (1977). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- AVENDAÑO, R. y MINUJIN, A. (1989). Ideas fundamentales e independencia cognoscitiva. En COLECTIVO DE AUTORES. *Temas de Psicología Pedagógica para maestros II*; Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 14, 78-92.
- BAIN, L.L. (1990). Physical education teacher education. En *Handbook of Research on Teacher Education. A project of the Association of Teacher Educators*. Macmillan Publishing Company. Nueva York; pp. 757-781.
- BAIN, L. (1990). The impact and implications of research on teaching and education in physical education. Ponencia presentada en la *American Educational Research Association*. Boston.
- BABANSKI, Y.K. (1982). *La optimización del proceso de enseñanza*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. Y. HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (2000). Delimitando uno de los puntos de partida en la formación del profesorado: Aproximación al proceso de socialización y a la cultura previa del alumnado que inicia los estudios de Magisterio - EF. La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. O. R. Contreras Jordán. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 1: 587-598.
- BARCO, S. (1986). *Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica*. Chile. Dialogando, 11 63-71.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1986). La investigación cooperativa. *Revista Educar*, 10, 51-78.
- BASSIS, H. (1982). *Maestros ¿Formar o transformar?*. Barcelona: Gedisa.
- BELTRÁN, J. (1985). *Psicología de la Educación*. Madrid: EUEMA.
- BENLLOCH, M. (1984). *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. Valencia: Promolibro.
- BENNETT, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progresos de los alumnos*. Madrid: Morata.
- BERNAL, J. (1979). *Historia Social de la Ciencia, 1*. Barcelona: Península.
- BEST, J. W. (1972). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.

- BIDDLE, B, J. y ANDERSON, D. S. (1986) Teorías, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK, M. C. (E. d.). (1989). La investigación en la enseñanza, Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós: M.E.C., 93-184.
- BIRDWHISTELL, R.(1979) *El lenguaje de la Expresión Corporal*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 217 p.
- BISQUERA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- BLANCHET, A.; GHIGLIONE, R., MASSONNAT, M y TROGNON, A. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos. Observaciones. Entrevista. Cuestionario*. Madrid: Narcea.
- BOSSU, H. y CALAGUIER, C. (1987). *La expresión corporal: método y práctica*. Barcelona, España.
- BRAGA , G. M.(1995). Proyecto docente de Didáctica General. Universidad de Oviedo, Inédito.
- BRAGA , G. M.(1996). Investigación Acción y desarrollo profesional en la enseñanza universitaria. Un estudio de casos: En *Revista Cubana de Educación Superior* –32-58--(La Habana).—Vol. 2, no 3, 1966.
- BRAGA, G. y CASCANTE, C. (1992). Entrevista: Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 56-60.
- BRENNAN, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRITO, H. (1984). Hábitos, habilidades y capacidades. *Revista Científico Metodológica Enrique José Varona*. La Habana, 6, 73-78.
- BRITO, H. Y otros. (1987). *Psicología General para los ISP (Tomo 2)*. Ciudad Habana.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- BUENDÍA EISMAN, L. (2001). Reflexiones en torno a los indicadores de calidad universitaria. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. L. Inaugural. Granada.
- BUENDÍA, L. COLÁS, P. Y FUENSANTA HERNÁNDEZ (2001). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- BUENDÍA, L. y CARMONA, M. (1984). *La investigación educativa*. Granada: Urbano.
- BUYSE, R. (1937). *La experimentación en pedagogía*. Barcelona: Labor.
- CÁCERES MESA, M. (1998). Propuesta metodológica para la atención de las
- CAIVANO, F. (1987). Otro modo de producción de conocimientos. Investigación sobre la investigación en la escuela. *Investigación en la Escuela*, 1, 5-11.
- CANDELA, M. A. y MARTÍN TOSCANO, J. (1991). Entrevista a Wilfred Carr. *Investigación en la Escuela*, 14, 99-106.
- CAÑAL, P. (1988). Un marco curricular en el modelo sistémico alternativo. En PORLÁN, R. Y otros. *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada. 137-156.
- CAÑAL, P. y PORLÁN, R. (1987). Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo. En ÁLVAREZ, A. (1987). *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: MEC. 486-495.
- CAPARRÓS, J.A. (1985). *Los paradigmas en Psicología*. Barcelona: Horsori.
- CARIDE, J. A. y TRILLO, F. (1983). El paradigma ecológico en la investigación didáctica. *Enseñanza*, 1, 337-351.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Ediciones Martínez Roca SA Barcelona - España.
- CASANOVA, M. A. (1988). Evaluación del diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía*. 157: 5.
- CASTAÑER BALCELLS, M. y CAMERINO FOGUET, O. (1992). *Unidades Didácticas para Primaria I: Bailando en la escuela, El cuerpo expresivo y Material alternativo y percepción*. INDE, Barcelona.
- CASTAÑER, M. (1991) La Educación Física en la Enseñanza Primaria. En Castañer, O. Camerino. __ [s.l]: [s.n], __ 178p.
- CASTELLS, M. e IPOLA, E. (1975). Metodología y epistemología de las Ciencias Sociales. Madrid: Ayuso.

- CASTILLO VIERA, E. Y DIAZ TRILLO, M. (2004). *Expresión Corporal en Primaria*. Universidad de Huelva. España.
- COHEN, L y MARION, L.(1990) *Métodos e investigación cualitativa*. Madrid, Editorial La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M. P y BUENDÍA EISMAN, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS BRAVO, M. P. (1985). La formación investigadora del docente. *Cuestiones Pedagógicas*, 2, 75-83.
- COLECTIVO DE AUTORES. MINED. (1984). *Pedagogía*. Ciudad de La Habana. Pueblo y Educación.
- COLECTIVO DE AUTORES. MINED. (1986)a. Documentos directivos para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- COLL, C. (1992). Un modelo de currículum para la enseñanza obligatoria, en *Psicología y Currículum*. México, Piados.
- COLL, C. (Comp.) (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- COLL, C. PALACIOS, J y MARCHESI A. (1993). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, C. Y otros. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, de Serveis Pedagógica.
- COLL, C., GIMENO, J., SANTOS, M. A. y TORRES, J. (1988). *El marco curricular de una escuela renovada*. Madrid: M. E. C.-Popular.
- COLLAZO DELGADO, B. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana. Pueblo y Educación.
- CONDE, J L. Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas/ José Luis Conde, Virginia Visiana._ Granada: Algibes, 1997.pp273-275.
- CONDE, J. L. Y VICIANA, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Ediciones Aljibe.

- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991) ¿El pensamiento o el 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*, nº 277, 5-28.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R. (2000). El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. O. R. Contreras Jordán. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R. Y GIL MADRONA, P. (2000). Investigación evaluativa contextual e inicial de los modelos de enseñanza y profesorado en iniciación deportiva que se siguen en el ámbito extraescolar en la provincia de Albacete. La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. O. R. Contreras Jordán. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. I: 561-565.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza currículum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria.
- CONTRERAS, J. (1991). El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 61-67.
- CRATTY, B.J. Desarrollo perceptual y motor en los niños/ B.J. Cratty._Barcelona: Ed Paidos, 1982, pp:246-248.
- CUBA,MINED. (1988) Programa de Primer Grado/ Ministerio de Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.,pp:124.
- CUBA. MINED. (1988) *Psicología*. La Habana:Ed Pueblo y Educacion,pp:460.
- CHAVEZ RODRIGUEZ, J. (1990). La Tradición pedagógica cubana. Coincidencias de las ideas con educadores latinoamericanos. Ponencia presentada en el *Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor*. Pedagogía 90. Ciudad de La Habana.
- DARWIN, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- DAVIDOV, V. (1978). *Tipos de Generalización en la Enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- DAVIDOV, V.V. (1982). "Las bases teórico metodológicas de la investigación psicológica de la actividad docente". En LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A.K.; DAVIDOV, V.V. (1987). Formación de la actividad docente de los escolares Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación. 10-28.

- DAVIDOV, V.V. (1988). *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- DE MIGUEL, M. (1988). "Paradigmas de la investigación educativa española". En DENDALUCE, I. (Coord.) (1988). *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea. (Ponencias y Comunicaciones del II Congreso Mundial Vasco), 61-67.
- DE MIGUEL, M., PASCUAL DIEZ, J., SAN FABIÁN MAROTO, J.L. y SANTIAGO MARTÍNEZ, P. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DECROLY, O. (1980) *El juego Educativo. Iniciación a la acción motriz intelectual*. Madrid: Monchamp
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1991). *Los Estilos de enseñanza en Educación Física. Una propuesta para la reforma de la Enseñanza*. I.C.E. de la Universidad de Granada.
- DEL CARMEN, L. (1990). Desarrollo Curricular y formación permanente del profesorado. En GIL PÉREZ, D. *Formación de Formadores en Didáctica de las Ciencias*. Valencia: Nau Llibres. 45-58.
- DELVAL, G. (1984). *Crecer y pensar la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Herder.
- DELVAL, J. (1983). La investigación Educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 100, 71-77.
- DENIS D., (1980). *El cuerpo enseñado*. Ediciones Piados, Barcelona.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (1994). Introduction: entering the Fiel of Qualitative Research. En DENZIN, N.K.y LINCOLN, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage ,1-18.
- DIAZEA, J.(1995) *El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona, INDE.
- DIBAR URE, M.C. (1990).". *Enseñanza de las Ciencias*. 8 (2), 140-143.
- Dirección Docente metodológica. (1985). Documento Base para la elaboración de los Planes de Estudio "C".Habana, Cuba.
- DOBZHANSKY, A. y STEBBINS, V. (1980). *Evolución*. Barcelona: Omega.

- DOMÍNGUEZ ESTRADA, G. I. (2000). Análisis de programas de formación del profesorado de la Universidad Veracruzana: Valoración del Programa de Especialista en Docencia. *Didáctica Organización Escolar y Didáctica Especial*, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DURASIEVICH, Y. (1977). *Algunos problemas sobre la teoría y la práctica de los métodos de la enseñanza en la escuela de la Educación General Media*. La Habana: Ministerio de Educación.
- EISENHART, M.T. Y HOWE, K.P. (1992). Validity in educational research. En. LeCOMPTE, M.D y. MILLROY, W.L (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Nueva York: Academic Press, 543-680.
- EISNER, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- EISNER, E.W. y VALLANCE, E. (1997). Cinco orientaciones sobre el currículum; sus implicaciones para la planeación curricular. *Revista DIDAC*, 11 23-31.
- ELKONIN, D. (1986). *Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- ELKONIN, D.B. (1984) *Psicología del juego*. La Habana: Ed Pueblo.
- ELLIOT, J. (1992). ¿Son los indicadores de rendimiento, indicadores de la calidad educativa?. *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 44-47.
- ELLIOTT, J. (1991) *Actuación profesional y formación del profesorado. Cuaderno de pedagogía*. Barcelona: Fontalba.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994). *Didáctica e Innovación curricular*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- FAJARDO DEL CASTILLO, J J (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- FARIÑAS, G. (1995). *Maestro una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Academia.
- FARIÑAS, G., GONZÁLEZ, O y OTROS. (1989). *La formación de habilidades generales para la actividad de estudio*. La Habana: CEPES.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.R. (1986). Desarrollo de la Educación en Cuba. *Revista de Educación*, 61, 34-51.

- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1984). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Getafe.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). *Poder y participación en el Sistema Educativo*. Barcelona: Paidós.
- FESTINGER, L. y KATZ, M. (1973). *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- FLAVELL, J. (1985). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor Distribuciones.
- FLODEN, R.E. & BUCHMAN, M. (1989) Philosophical inquiry in teacher education In Houston, W.R.; Haberman, M & Sikula, J. (editors). *Handbook of research on teacher education*. New York. (1990). MacMillan Co.
- FONT, JOSEPH M^a. (2000). *La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir*. Ambit Maria Coral. Universitat Ramon Lluch.
- FORTEZA MÉNDEZ, J. A., SÁNCHEZ LÓPEZ, M.P. y QUIROGA ESTEVEZ, M.A. (1987). Los estilos cognitivos y los controles cognitivos: *Panorama actual. Investigaciones Psicológicas*, 5, 7-16.
- FRAILA ARANDA, A. (2000). Revisión y propuesta de la formación de los maestros en Didáctica de la Educación Física. La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. O. R. Contreras Jordán. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 177: 192.
- FRANCIA, A. (1976), *Psicología y dinámica de grupo*, Madrid, citado por Corpas Rivera, F. y otros(1991), en *Educación Física manual para el profesor*, Málaga, Ed. Aljibe.
- FREEDMAN, M. (1981). *Corrientes de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1978). "Investigación y Metodología de la investigación del tema generador". En TORRES NOVOA, C.A. (Eds.). *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Gernika.
- FREIRE, P. (1979). *Educación y acción cultural*. Madrid: Zero.
- FREIRE, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad* (5^a edición). España: S.A.

- FREIRE, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2001) *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- GAGLIARDI, R. (1986) Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), 30-35.
- GAGNÉ, R.M. (1975) *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.
- GAGNÉ, R.M. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- GALPERIN, P. YA. (1969) Hacia la investigación del desarrollo intelectual del niño. *Revista de Psicología*, (1), 12-23.
- GALPERIN, P. YA. (1982) *Introducción a la Psicología*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- GALPERIN, P. YA. (1986) Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales, En GALPERIN, P. YA. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 114-117.
- GALTON, M., y MOON, B. (Ed.) (1986) *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, A. (1885) *Nuevo manual de escuelas primarias, medianas y normales*. La Habana: Gobierno y Capitanía General.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G; Y GALÁN VALLEJO, M. (1999) *Evaluación de los planes de estudios. Guía para la autoevaluación*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- GARCÍA RUSO, H. M. (1997) *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. España: INDE.
- GARCÍA, E.; GIL, J. y RODRÍGUEZ, G. (1994) Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferencia educativa. *Revista de Investigación Educativa*, (23), 179-213.
- GARDNER, F. (1982) *Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- GELLNER, E. (1984) El rango científico de las Ciencias Sociales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36 (4), 601-622.

- GERVILLA CASTILLO, A. (1988) El currículum: necesidad de una fundamentación teórica. En AA. VV. *El currículum: fundamentación y modelos*. Málaga: Innovare.
- GIL MADRONA, P. (1997) Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículo de Maestro Especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete. *Didáctica y Organización Escolar*, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GIL PÉREZ, D. (1993) Contribución de la Historia y de la Filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*. 11(2), 197-212.
- GIL, J. (1994) *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982) *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (4ta ed.). Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989) Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Investigación en la escuela*, 7, 7-21.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994) Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 30-33.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989) *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (3^{ra} ed.). Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIORDAN, A. (1982) *La enseñanza de las ciencias*. Madrid: Closas-Orcoyen.
- GOETZ, J P. y LeCompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Editorial Morata. S.A. Madrid.
- GOETZ, J. y LeCOMPTE, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.

- GONZÁLEZ GARZA, A.M. (1988) *El niño y la educación. Programa de desarrollo humano: niveles primaria y secundaria*. México: Trillas.
- GONZÁLEZ REY, F. (1989) *Psicología, principios y categorías*. Ciudad de La Habana: Ciencias Sociales.
- GONZÁLEZ REY, F. (1995) *Comunicación personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- GONZALEZ REY, F.(1975) Comunicación, personalidad y desarrollo. En F. González Rey. *La Habana: Pueblo y Educación*, 360p.
- GONZÁLEZ VALDÉS A. Como propiciar la creatividad/ A. González Valdés._ *La Habana: Ciencias Sociales, 1990. __263p.*
- GONZÁLEZ, O. (1989) *Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la Educación superior*. La Habana: CEPES, Universidad de La Habana.
- GRAMSCI, A. (1967) *La formación de los intelectuales*. México: Mondadori.
- GRUNDY, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1991) Investigación naturalista y racionalista. En HUSÉN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona: Vicens-Vives-M.E.C., Vol. 6, 3337-3343.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*: Sage Publications, 105-117.
- GUIMÒN, J. (1999) *Los lugares del cuerpo. Neurobiología y psicología de la corporalidad*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1990). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social* (2^{da} ed.). Madrid: Tecnos.
- HELMER OLAF (1983). En using Delphi Tech www.voctech.org.bn/virtud lib/
- HELMER OLAF and NORMAN DALKEY. The Delphi Process: chapter3. www.winona.msun.edu/advising/lcchapter3.htm .
- HERNÁNDEZ SANTANA, J. J. (1999). Sistema de evaluación de la formación del profesional, una guía para el mejoramiento continuo de la calidad. Experiencias

- de la Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas. *Revista de Educación Superior Cubana*. XIX: 43-53.
- HODSON, D. (1985). Philosophy of science and science education. *Studies in Science Education*, 12, 25-57.
- HODSON, D. (1988). "Filosofía de la ciencia y educación científica". En PORLÁN, R. y otros. *Construtivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada, 5-22.
- HOLLY, P. (1990). La estrategia de la investigación en la acción como una estrategia para la práctica. *Revista de innovación e Investigación Educativa*. 11, 23-57
- HOPKINS, D. (1987). Hacia una mejora de la validez de la Investigación en la Acción. *Revista de Innovación Educativa*, 3 (7), 61-84. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 75 - Agosto de 2004. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 42 - Noviembre de 2001.
- I SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (1985) *Los Planes y Programas de la Educación Física escolar*. La Habana, INDER.
- IBÁÑEZ, S. y MEDINA, J. (2000) Aportaciones desde la formación del profesor de educación física hacia la formación del entrenador deportivo. *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 5. N° 24. Agosto 2000.
- ILIASOV, J.J. y LIAUDIS, V. YA. (1986) *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México, Trillas.
- JONHNSON, H. (1982) *Currículum y educación*. Barcelona: Paidós.
- K.MUJINA, TRAVIATA. Conferencias sobre psicología pedagógica/ Traviata. K. Mujina, Nadieshda Cherk-Zade, Vasili Rechednikov. _ La Habana: Los libros para la educación, 1981. _ :200p
- KEMMIS, S. (1985). Action Research. En HUSENT, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.), *The International Enciclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 35-42.

- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1990). Introducción. En CARR, W. (Eds.). *Hacia una ciencia crítica de la educación*; Barcelona: Laertes.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988) *The action research-reader*. Victoria Deakin University.
- KLAFKI, W. (1988) ¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación?. *Revista de Educación*, 286, 97-113.
- KLAKKI, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, 280, 37-79.
- KLINGBERG, L. (1978) *Introducción a la didáctica general*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- KNAPP, M.L. (1992) *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona:Ed Paidos.
- LABARRERE SARDUY, A. (1994) *Pensamiento: análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles Editores.
- LAGARDERA OTERO, F. (1999) *Diccionario paidotribo de la actividad física y el deporte*. Barcelona. Paidotribo.
- LAGARDERA OTERO, F. (1993) Hablemos de Juego. *Revista de Educación Física Escolar*.(Canarias)(5):4- 59.
- LAMOUR, H.(1991) *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva*. Barcelona: Paidos.
- LAPIERRE, ANDRE. (1985) *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico Medico.
- LAWTER, J.D. (1993) *Aprendizajes de las habilidades motrices*. Barcelona:Ed Paidos.
- LE BOULCH, J. (1978) *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidos.
- LE BOULCH, J. (1990) *La educación por el movimiento en edad escolar*. Barcelona: Paidos.

- LE BOULCH, J. (1981) *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- LE BOULCH, J. *La educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Buenos Aires : Paidós,1984.
- LeCOMPTE, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1, (1), 34-52.
- LENIN, V.I. (1964). *Cuadernos Filosóficos*. La Habana: Editora Política.
- LEONTIEV, A.N. (1975). *La formación de capacidades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- LEONTIEV, A.N. (1979). *La actividad en la Psicología*. Ciudad de La Habana: Libros para la Educación.
- LEONTIEV, A.N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- LEWIN, K. (1988). Action research and minority problems. En KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (Eds.). *The Action research reader*. Victoria: Deakin University Press, 41-46.
- LISTON, D. y ZEICHNER,K. (1990). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254.
- LOMPSCHER, J.; MARKOVA, L. y DAVIDOV, V. (1987) *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Pueblo y Educación.
- LOMPSCHEV, J. (1987) *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Pueblo y Educación.
- LÓPEZ, J. (1989) La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En *Temas de Psicología Pedagógica para maestros II*; Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 56-71.
- LÓPEZ, J. y otros. (1982) *Psicología General*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- LÓPEZ, M. (1986) La dirección de la actividad cognoscitiva. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

- LÓPEZ, M. (1989) *Cómo enseñar a determinar lo esencial*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- LORA RIZCO, J.(1984) *La educación corporal*. Barcelona: Paidotribo.
- LORD, M. Y BRUNEAU, M. (1983). *La Parole Est á la Danse*. Les Editions La liberté, Québec.
- LUNDGREN, U.P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- LURIA, A.; LEONTIEV, A.; y VYGOTSKI, L.S. (1979) *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- LLUÍS I FONT, J. (1987) *Psicología diferencial*. Barcelona: Limpergraf.
- MAJMUTOV, M. (1983) *La enseñanza problémica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- MARCELO, C. (Ed.) (1992) *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Irala: Cincel.
- MARCO, B. y OTROS. (1990) *La actualidad científica en el diseño curricular de las ciencias experimentales*. Madrid: Narcea.
- MARRERO, J. (1990) Panorama de la Investigación Curricular. *Currículum*, 1, 7-30.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1988) El profesor como investigador. *Cuadernos de Pedagogía*, 160, 82-83.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1991) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. (1993) *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos Teóricos*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- MARTÍNEZ LLANTADA, M. (1981) La enseñanza problémica. *Educación*, 43, 21-59.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (E.d.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- MARTÍNEZ, A. (1992) El desarrollo profesional cooperativo. Estudio de una experiencia. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 93-108.
- MARTINEZ, E. El juego infantil. Análisis y aplicación escolar/ E. Martínez._ Zaragoza:[s.n.],1983._ _179p
- MATEU SERRA, MERCÉ. 1000 Ejercicios y juegos Aplicados a la Actividad Corporal de Expresión / Mercé Mateu Serra, Conxita Duran Delgado, Magrita Troquet Toull._ _España: Editorial aidotribo, 1984._ _2T.
- MATEU, M. Actividades corporales de expresión: de la expresión espontánea a la expresión artística/ M.Mateu._ [s.l.]: [s.n.],1999_ _163p
- McTAGGART, R. (Eds.) The action research reader; Victoria: Deakin University, 78-91.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1989) *Diseño curricular Base*. Educación Primaria. Madrid: MEC.
- MEDINA, A.; y SEVILLANO, M.L. (Ed.) (1991). Didáctica-Adaptación. Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación (Tomo II). (2^{da} ed.). Madrid: U.N.E.D.
- MESONERO VALBONDO, A.(1987) *La educación psicomotriz: Necesidad de base en el desarrollo personal del niño*. Universidad de Oviedo.
- MIRANDA, J. (1992) Juego Motriz: Sus valores educativos y socioculturales. *Revista de Educación Física*.(43): 2.
- MIRAS, M. (1997). Piaget, Vygotski y la ministra de Educación. *Revista Aula*, 61, 77-82.
- MONEREO, C. (1994). *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Imprimeix SCCI.
- MORALES DEL MORAL, ANTONIO Y GUZMÁN ORDÓÑEZ MANUEL (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Málaga. Editorial Auguval.
- MORENO, M. (1983). *La pedagogía operatoria*. Barcelona: Laia.
- MORENO, M. y SASTRE, G. (1980). *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona: Gedisa.
- MORÍN, E. (1984) *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.

- NAVARRO GARCÍA, M. J. (1987) *El estilo cognitivo impulsividad-reflexividad y otras variables del sujeto*. Madrid: Universidad Complutense.
- NOVAK, J.D. (1982) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- NOVAK, J.D. (1988) "El constructivismo humano: Hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos". En PORLÁN, R. y otros. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada, 23-40.
- NOVAK, J.D.y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OMEÑACA CILLA, R. (1999) *Juegos Cooperativos y Educación Física*. España: Paidotribo.
- OÑA CECILIA, A. (1994) *Comportamiento Motor: Bases Psicológicas del Movimiento Humano*.Granada:E.Ugr.
- ORTIZ CAMACHO, M. M. (2000). *Comunicación y Lenguaje Corporal: Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo/ María del Mar Ortiz Camacho.* Granada[s.n.],2000. __385p.
- PASCUAL BAÑÓS,C. (1996) La negociación del currículum en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Un ejemplo. *Actas XIV Congreso Nacional de EF de EU. Magisterio*. Guadalajara. Universidad de Alcalá (309-316).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 95-138.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. *Signos*, 8/9, 42-53.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1988). *Currículum y Enseñanza: análisis de componentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- PEREZ SERRANO, P. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, Editorial La Morata.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Muralla.
- PETROVKI, A. (1985) *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Moscú: Progreso.

- PETROVSKI, A. V. (1986) *Psicología evolutiva y pedagógica*/ A. V. Petrovski._
_Moscú.
- PETROVSKI, A. V. (1988) *Psicología pedagógica y de las Edades*. La Habana:
Pueblo y Educación.
- PIAGET, J. (1977) *La formación de símbolos en los niños*. México:
- PIDKASISTI, P. I. y KOROTIEV, V. (1980) *Fundamentos teóricos de la impartición de los conocimientos y de la enseñanza de los métodos empleados en la actividad cognoscitiva*. *Educación Superior Contemporánea*, 10, 21-34.
- PIERON, M. (1988) *Pedagogía de las actividades corporales*. Málaga. Unisport.
- PINILLOS, J. L. (1978). *Principios de la Psicología* . Madrid: Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.(1987) *Plan de estudio del Licenciado en Cultura Física.*. Cuba. Documento inédito.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2001) *Plan de estudios “C” para el Licenciado en Cultura Física*. Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Fajardo”. Cuba. Documento inédito.
- POPE, M.L. y SCOTT, E.M. (1988) *La epistemología y la práctica de los profesores*. Buenos aires: Anagrama.
- POPKEWITZ, T.S. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- POPKEWITZ, T. (1990) *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica*. Valencia: Universidad de Valencia
- PORLÁN ARIZA, R. (1993) *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza –aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- PORLÁN ARIZA, R. (1996) *Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas*. Alambique. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 8, 23-32.
- PORTAL GALLARDO, J. A. (2000) *Un enfoque deductivo participativo para la determinación, satisfacción y evaluación de necesidades educativas en los profesores de Educación Física*. Ciencias de la Educación. Oviedo:Universidad de Oviedo.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER. (1973) *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.

- POZO, J. I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- QUINTANILLA, M.A. (1978) La responsabilidad social del investigador científico. *Sistema*, 22, 107-114.
- RAMÍREZ GONZÁLEZ, Y (2003) *Evaluación de la implementación del currículo de educación física de 4to grado. Un estudio de casos*. Tesis de grado. Cienfuegos, Cuba.
- RAMO TRAVER, ZACARÍAS Y GUTIÉRREZ BALLARÍN, RICARDO. (1995). *La evaluación en la educación primaria. Teoría y Práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- Reglamento sobre los aspectos de organización docente de los cursos regulares de la Educación Superior. Ministerio de Educación Superior. 86/98: 16. (1998).
- REICHARDT, C. (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación-Acció*. Madrid: Morata.
- REID, W.A. (1978) *Thinking about de curriculum*. Londres: Sas
- RIVADENEYRA SICILIA, M. L. (1997). Perspectivas laborales y formación inicial de los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada. Evaluación del Plan de Estudios. Educación Física y deportiva. Granada, Universidad de Granada.
- RIVAS FLORES, J. I. (1990) La investigación naturalista en Educación. Una revisión crítica. Valencia: Promolibro.
- RIVIERE, A. (1984) La Psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 7-86.
- RIVIERE, A. (1985) *La psicología de Vygotski*. Madrid: Morata.
- ROBBINS, S.B., LEE, R. Y WAN, T.H. (1994) Goal continuity as a mediator of early retirement adjustment: Testing a multidimensional model. *Journal of Counseling Psychology*, 41(1) pp.18-26.
- RODRÍGUEZ Y.(2003) *Un estudio de casos Los contenidos curriculares de la Enseñanza Primaria*. Universidad de Cienfuegos, Cuba.
- RODRÍGUEZ, F. y GROSSI, J. (1994) Marco de Estudio de las Diferencias Individuales. Perspectiva de la individualidad. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- RODRÍGUEZ, G, GIL, J. y GARCIA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga; Aljibe.
- RODRÍGUEZ, G.(1995) *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona, Ppu.
- ROJAS CABRERA, M. (1998) *Procedimiento para la determinación y satisfacción de necesidades profesionales de la Cultura Física*. Cienfuegos, Universidad de Cienfuegos: 128.
- ROMÁN, M.; DÍEZ, E. (1989) *Currículum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma* (3^{ra} edic.). Madrid: Morata.
- ROMBERG, T. A.(1993) *Cómo uno aprende: modelos y teorías del aprendizaje de las matemáticas*. *Sigma*, 15, 3-17.
- ROMERO CEREZO, C. y ORTIZ CAMACHO, M. M. (2001) Las decisiones del docente de Educación Física como un componente de su intervención didáctica. *Revista Digital Buenos Aires - Año 7 - N° 37- Junio de 2001*.
- ROS, N. (2003) Expresión Corporal en educación. Aportes para la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°6, pp:34-36.
- ROZADA, J. M. (1989) Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico. En ROZADA, J. M.; CASCANTE, C.; ARRIETA, J. J. (Eds.). *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón: Cyan, 41-85.
- ROZADA, J. M. (1991) Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza. *Signos*, 2, 4-15.
- ROZADA, J. M.; CASCANTE, C. y ARRIETA, J. J. (1989) *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón: Cyan.
- RUBINSTEIN, S. L. (1967) *Principios de Psicología General*. México: Grijalbo.
- RUE, J. (1992). *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I. y ISPÍZUA, M^a. A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ, A. y OTROS (1985) *Teoría y Metodología de enseñanza de la Educación Física*. La Habana, Pueblo y Educación.
- SACRISTÁN LUCAS, A. (1987) *Currículum oculto y discurso ideológico*. Madrid: OEI.

- SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1999) *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- SALAZAR GONZÁLEZ, J. (1991). Concepciones Epistemológicas en investigación curricular. *Investigación en la Escuela*, 13, 22-28.
- SANCHO GIL, J. M. (1987). *Los profesores y el currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- SANTIAGO, P. (1985). Un método de observación. En SANTIAGO, P. De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Madrid: Narcea, 94-154.
- SANTIAGO, P.(1985) *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SÁNZ, T. “Concepción histórico-cultural” en la planificación pedagógica de la enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.
- SARABIA, B. (1985). Historias de vida. *Revista de Investigaciones sociológicas*, 29,165-185.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SCHUKINA, G. I. (1978). *Los intereses cognoscitivos de los escolares*. Ciudad de La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- SMITH, P. K. (1992) *El papel del juego en el currículum de Preescolar y de la escuela primaria*. Barcelona: Piados.
- SOLBES, J. y VILCHES, A. (1989). “Interacciones Ciencia/Técnica/Sociedad: Un instrumento de cambio actitudinal”. *Enseñanza de las Ciencias*. 7 (1), 14-20.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston. New York.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- STENHOUSE, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, 69-85.
- STENHOUSE, L. (1985) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STRESIKOSIN, V. (1970) *La organización del proceso didáctico*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- TABA, H. (1983) *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- TALIZINA, N. F. (1980). *La actividad cognoscitiva como objeto de dirección*. En TALIZINA, N. F. (Eds.). *Superación para profesores de psicología*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 37-52.
- TALIZINA, N. F. (1985) Conferencia sobre los fundamentos de la enseñanza. La Habana: CEPES, Universidad de La Habana.
- TALIZINA, N. F. (1986) Las vías y problemas de la actividad cognoscitiva del hombre. En TALIZINA, N. F. (Eds.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 75-92.
- TALIZINA, N. F. (1987) *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. La Habana. CEPES. Universidad de La Habana.
- TALIZINA, N. F. (1988) *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- TYLER, R. (1949) *Basic principales of Curriculum and Instruction*. University Chicago. Chicago, Press.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- TORRE, E. (2001) La dramática creativa. *Revista Tandem*, 3, 93-109.
- TORRE, E. (2001) La expresión corporal y sus elementos curriculares. *Revista Espacio y tiempo*, 31-32, 8-12.
- TORRE, E. (2002) La comunicación educativa. *Retos*, 3, 37-43.
- TORRES, J. (1988). "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación". En GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 82-129.

- TORRES, J. (1991) *El currículum oculto* (2^{da} ed.). Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1994) *Globalización e interdisciplinaridad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TORRES GUERRERO, J. (1999). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada: Poyecto Sur.
- TUROFF, M., & HILTZ, S. R. (1999) Computer based Delphi processes. Invited book chapter in Adler, M., & Ziglio, E. (Eds.) *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Kingsley. Retrieved January 29, 1999, from the World Wide.
- TYLER, R. (1949) *Principios básicos del currículum y la instrucción*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TYLER, R. (1974) *Principios básicos del currículo*. Troquel. Buenos Aires.
- UNESCO, (1973) *Nuevo manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias*. Barcelona: Edhasa.
- VAN DALEN, D. B. y MEYER, W. J. (1983). *Manual de técnicas de investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- VÁZQUEZ, G. (1982) *El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y pedagogos*. Madrid: Bordon.
- VECINO ALEGRET, F. (1997) La Educación Superior en Cuba: Historia, actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Educación Superior*. XVII: 19.
- VICIANA RAMÍREZ, J. (1998) Procedimiento de una investigación-acción colaborativa entre docentes de secundaria en servicio de educación física y la universidad de granada. *Revista Digital*. Año 3. N° 12. Buenos Aires, Diciembre 1998.
- VISAUTA VINACUA, B. (1989) *Técnicas de investigación social*. Barcelona: P.P.U.
- VYGOTSKI, L. S. (1982) *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- VYGOTSKI, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L.S. (1984) *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Infancia y aprendizaje. Barcelona: Crítica.

VYGOTSKI, L.S. (1985) *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.

VYGOTSKI, L.S. (1991) *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor/M.E.C.

VYGOTSKY, L.S. (1982) *El papel del juego en el desarrollo*. Barcelona: Ed Crítica.

WALKER, R. (1989) *Método de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WALLON, H. (1980) *La evolución psicológica del niño* H.Wallon: Buenos Aires: Psique.

WARD, B. y TIKUNOFF, W. (1982) Collaborative research. Washington: National Institute of Educational Teaching and Learning.

Web Dictionary of Cybernetics and Systems: DELPHI METHOD PRINCIPIA
CYBERNETICA Web -© URL=
http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html

Web: [http: www.acaedu.edu.ar](http://www.acaedu.edu.ar)

Web: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delpfhi3.html>

Web: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

WINTER, R. (1989). *Learning from experience*. Londres: Falmer Press.

WITTRUCK, M. (1989). *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

WONG GARCÍA, E. (1987) La formación y perfeccionamiento de maestros y profesores en Cuba. *Educación*, 64, 3-23.

WOODS, P. (1989) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/M.E.C.

ZABALZA, M. A. (1987) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZHUKOVSKAIA, R. L.(1982) *El juego y su importancia pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.

ANEXOS

ANEXO 1: MODELO DE CUESTIONARIO

**ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE
DISCUSIÓN**

ANEXO 1: MODELO DE CUESTIONARIO

UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS.

Cuestionario sobre

NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE EXPRESIÓN CORPORAL.

Estimado profesor /a:

Pedimos tu colaboración para realizar un estudio sobre la formación en Expresión Corporal.

Este cuestionario es anónimo, por lo que no tienes que escribir tu nombre, y deseamos que lo contestes de forma individual y sincera.

Gracias por tu colaboración.

INSTRUCCIONES PARA LA REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO.

- Antes de contestar asegúrate que comprendes claramente la pregunta, y después respóndela tranquilamente.
- Todas las respuestas son válidas, no hay unas soluciones mejores que otras.
- Recuerda que debes contestar siempre con sinceridad.
- Hay varios tipos de preguntas que tendrás que contestar: marcando con una X donde creas más oportuno.

CAMPO 1.
DATOS IDENTIFICATIVOS.

1. Género.

- Hombre Mujer.

2. Edad.

- Menor de 25 Años entre 26 y 35 entre 36 y 45
 entre 46 y 55 de 56 en adelante.

3. Nivel de estudios realizados

- Nivel de estudios realizados.
 Licenciados en Educación Física.
 Técnico medio en Educación Física.
 Licenciado en Educación Primaria.
 Técnico medio en Educación Primaria
 Otros cuáles?.....

**4. Años de experiencia docente como profesor de Educación Física.
 Marque con una X donde corresponda.**

	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREUNIVERSITARIO	UNIVERSITARIO
De 0 a 2 años				
De 3 a 5 años				
De 6 a 10 años				
De 11 a 15 años				
De 16 a 20 años				
Más de 20 años				
Total de años				

CAMPO 2.
FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA.

1. Indique las asignaturas realizadas durante su formación inicial sobre Expresión Corporal.

ASIGNATURA	Curso(1°,2°,3°,4°,5°)	DURACIÓN (ANUAL, SEMESTRAL,...)	CALIFICACIÓN OBTENIDA

1.1 ¿Utilizó libro de texto para estas asignaturas?.

- Si. Era bastante apropiada.
 Sí. No era muy apropiada.
 No.
 Otras

1.2 ¿ Que opinión tiene sobre los conocimientos del profesor que impartió dichas asignaturas?

- Eran bastante apropiados todos.
 Eran bastante apropiados solo algunos.

- No eran los más apropiados.
- Otras.....

1.3 ¿Ha tenido alguna otra asignatura no relacionada específicamente con la Expresión Corporal pero que le aportase conocimientos parecidos?

- No.
- Sí. ¿Cuáles?.....

1.4 ¿Los recursos materiales o instalaciones de los que disponía eran suficientes?

- No.
- Sí.

2. Cursos, Seminarios, Congresos... realizados durante el período de duración de la formación inicial relacionadas directamente con la Expresión Corporal.

CURSO, SEMINARIOS CONGRESOS	O AÑO	DURACIÓN EN HORAS	TITULACIÓN OBTENIDA

2.1 ¿Le fue de utilidad el curso, Seminario o Congreso para su práctica profesional?

- Si. Era bastante útil.
- Sí. Un poco.
- No, nada.
- Otra.....

2.2 ¿Qué tipos de juegos aprendió en el Cursos, Seminarios o Congresos para su práctica profesional? (Señale todas las que corresponda).

- Juegos para el mejoramiento del esquema corporal.
- Juegos para mejorar la movilidad segmentaria.
- Juegos para mejorar la respiración y relajación.
- Juegos para el desarrollo sensoperceptivo.
- Juegos para mejorar la postura.
- Juegos de imitación de acciones
- Juegos dramatización de cuentos.
- Juegos para mejorar la voz.
- Juegos para el mejorar la confianza en el otro.
- Otros ¿cuáles?.....

2.3 Evalúa su formación actual en Expresión Corporal.

- Excelente.
- Buena.
- Regular.
- Insuficiente.
- Otras.....

CAMPO 3

FORMACIÓN CONTÍNUA RECIBIDA.

3.1 Curso/s recibidos en Enseñanza de postgrado relacionados o no con la Expresión Corporal.

CURSO/S	AÑO	DURACIÓN EN HORAS	TITULACION OBTENIDA

3.1.1. Actividades realizadas en el tiempo de ocio de manera periódica o con cierta continuidad relacionadas con la Expresión Corporal, en las que intervienes como participante en horario extraescolar. Marca aquellas que se han realizado o se están realizando.

- grupos de teatro.
- danza
- bailes tradicionales o locales.
- aeróbic.
- tablas gimnásticas.
- Otras.....

3.1.2 De las siguientes actividades, marque aquellas en las que tenga algún tipo de dirección o participación de actividades extraescolares o talleres sobre Expresión Corporal.

- grupos de teatro.
- danza
- bailes tradicionales o locales.
- aeróbic.
- tablas gimnásticas.
- Otras.....

3.1.3 ¿Le gustaría recibir algún Curso práctico relacionado con la Expresión Corporal?.

- No, nada.
 - Sí. Especificar que contenidos le gustaría que tuviera el curso.
-
-

3.1.4 En el caso de tener la suficiente formación de los contenidos de Expresión Corporal, ¿le gustaría aplicar un programa de intervención en sus clases de Educación Física?.

- No.
- Sí. Pero solo en primer grado.
- Sí en todos los grados del primer ciclo.

- Si considera que solo en primer grado ¿en qué momento?
 - Etapa de aprestamiento.
 - Etapa de adquisición.
 - Etapa de ejercitación.
 - En todas las Etapa.

CAMPO 4.

REALIDAD EDUCATIVA EN SUS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

4.1 ¿Qué importancia cree que tiene la Educación Física en su centro?.

- Mucha importancia.
- Bastante importancia.
- Normal.
- Poca importancia.
- Ninguna importancia.

4.2 ¿Qué importancia le da a los aspectos teóricos(conceptuales), prácticos (procedimentales) y valores (actitudinales), dentro de sus contenidos de Educación Física?

- **Conceptuales.**

- Mucho.
- Normal.
- Poca.

- **Procedimentales.**

- Mucho.
- Normal.
- Poca.

- **Actitudinales.**

- Mucho.
- Normal.
- Poca.

4.3 ¿Cómo son las relaciones sociales entre el profesor y los alumnos en las clases de Educación Física?.

- Muy buenas
- Bastante buena.
- Normal.
- Regular.
- Mala.

4.4 ¿Qué problemas se presentan a menudo en las clases de Educación Física?.

- Actitudinales entre los alumnos.
- De participación en las actividades.
- De comprensión de las actividades.
- Ningunos.

Otros.....

4.5 ¿Trabaja contenidos de Expresión Corporal en sus clases de Educación Física?.

- Bastante contenidos.
- Algunos contenidos.
- Muy pocos contenidos.
- Ningún contenido.
- Otros.....

4.6 ¿Cree importante incluir un bloque de contenidos de Expresión Corporal para los alumnos de primaria?.

- Mucha importancia.
- Bastante importancia.
- Importante.
- Poco importancia.
- Nada importancia.

4.7 El impartir los contenidos lúdicos de Expresión corporal que aparecen dentro de la unidad de Gimnasia Rítmica en los programas de Educación Física del I Ciclo, usted observa que:

- los niños se sienten motivados y disfrutan de la experiencia.
- los niños tienen dificultades para introducirse en estas actividades ya que no están habituados..
- no les resultan atractivas.(prefieren otras).
- Otros motivos ¿cuáles?.....

Muchas gracias .

ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.

