

Situación de la Expresión Corporal en el grado en Educación Primaria. Opinión del profesorado

Situation of Corporal Expression in the degree in Primary Education. Teachers' opinions

*José Manuel Armada-Crespo, *Juan de Dios Benítez-Sillero, **Elena Pérez-Calzado, **Javier Gil-Ares

*Universidad de Córdoba (España), **Universidad Politécnica de Madrid (España)

Resumen. La Expresión Corporal es uno de los contenidos de la Educación Física que más particularidades presenta en la formación del profesorado, pudiendo mostrar carencias formativas en la formación inicial del profesorado de Primaria. La opinión del profesorado universitario de esta disciplina se plantea como una evaluación a tener en cuenta para comprender la situación actual y poder mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con el objetivo de conocer la opinión que tiene sobre la Expresión Corporal el profesorado universitario que imparte la asignatura vinculada en el Grado en Educación Primaria, se utilizó un cuestionario elaborado ad hoc y validado mediante juicio de expertos. Está compuesto de 32 preguntas cerradas, analizadas mediante el programa SPSS, y siete preguntas abiertas, analizadas mediante el programa QSR Nvivo. En los resultados destaca un alto grado de acuerdo entre el profesorado en referencia a la escasa presencia de la Expresión Corporal en los planes de estudios. También se encontró un alto grado de heterogeneidad, pese a lo que pueden encontrarse ciertos puntos de encuentro en la mayoría de las opiniones, destacando la valoración positiva de la actitud del alumnado y su adecuada formación tras cursar la asignatura vinculada. La opinión general suele coincidir con los estudios previos, destacando la poca proyección de la materia sobre el ámbito educativo en favor del artístico, pese a considerarse una disciplina que desarrolla la mayor parte de las Competencias Clave.

Palabras clave: Enseñanza superior, Expresión Corporal, Competencias, Educación física, Educación Primaria

Abstract. Corporal Expression is one of the contents of Physical Education that presents more particularities in teacher training, being able to show formative deficiencies in the initial training of Primary School teachers. The opinion of the university teaching staff in this discipline is considered as an evaluation to be taken into account in order to understand the current situation and to be able to improve the teaching and learning process. In order to find out the opinion of the university teaching staff who teach the related subject on the Degree in Primary Education about Corporal Expression, an ad hoc questionnaire was used, validated by means of expert judgement. It consists of 32 closed questions, analysed using the SPSS programme, and seven open questions, analysed using the QSR Nvivo programme. The results show a high degree of agreement among the teaching staff with regard to the scarce presence of Corporal Expression in the curricula. A high degree of heterogeneity was also found, despite the fact that certain points of agreement can be found in most of the opinions, highlighting the positive assessment of the students' attitude and their appropriate training after taking the related subject. The general opinion tends to coincide with previous studies, highlighting the lack of projection of the subject in the educational field in favour of the artistic field, despite being considered a discipline that develops most of the Key Competences.

Keywords: Higher education, Corporal Expression, Competences, Physical Education, Primary Education.

Fecha recepción: 24-05-24. Fecha de aceptación: 04-09-24

Juan de Dios Benítez Sillero

eo1besij@uco.es

Introducción

Contextualización histórica de la Expresión Corporal

La Expresión Corporal (EC) nació como contenido integrado en la formación académica, bajo la Ley General de Educación de 1970 (LGE), como parte de la *Expresión Dinámica*. Esta materia englobaba “la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc.” (Comisión Ministerial de Planes, 1970-1971, p. 36), dando reconocimiento a los movimientos que dentro de la educación, buscaban otras corrientes didácticas más allá de las manifestaciones basadas en el deporte y la gimnasia, aunque quizá no gozase del mismo reconocimiento popular que estas (Vázquez Gómez, 1989).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), consideraba a la EC como contenido propio y específico del área de Educación Física (EF) en las etapas educativas de Primaria, Secundaria y Bachillerato, manteniendo esta especificidad en las siguientes leyes educativas. Esto supone que la EC es un contenido que el profesorado debe incorporar en las clases de EF, siendo necesario que la formación de estos profesionales incluya a esta

disciplina como parte de su formación inicial. El enfoque polivalente y ambiguo con el que fue considerada inicialmente dificultaría la concreción de su corpus teórico, que no llega hasta principios del Siglo XXI (Gil-Ares, 2016). La EC encontró su espacio dentro de la EF como alternativa a las manifestaciones corporales tradicionales y por extensión a las metodologías directivas (Barbero González, 2005), generalmente basadas en modelos preestablecidos. Por su parte, la EC suele asociarse a metodologías cooperativas (no directivas) o *creativas*, mayoritariamente desde una perspectiva vivencial, basando su evaluación en aspectos procedimentales sobre aquellos orientados al rendimiento (producto). Asimismo la EC responde al concepto de disciplina que representa la capacidad del ser humano de expresar el mundo interno del sujeto mediante un lenguaje corporal propio, sin necesidad de la utilización del lenguaje verbal, con intención expresiva, comunicativa, creativa y estética (Gil-Ares, 2016).

Así, la EC resulta ser una parte de la EF que adolece de una tradición consensuada en su corpus teórico, en la que los aspectos metodológicos y evaluativos presentan características particulares y donde las vivencias personales y el desarrollo socioafectivo contribuyen en la formación holística del alumnado (Armada-Crespo et al, 2020; Garcías de

Ves et al., 2022). Numerosos estudios registran una falta de desarrollo de estos contenidos en las clases de EF debido, entre otros motivos, a la falta de formación del profesorado (Archilla, 2013; Canales-Lacruz y Sanagustin, 2019; Montávez, 2011; Villard, 2014). Esta falta de tradición coincide con su escasa presencia, registrada en los estudios anteriores, y por lo tanto supone un reto formativo para el profesorado que debe desarrollar este contenido como parte de la EF.

La Formación de Maestros en EF, desde su origen hasta el EEES

En referencia a los docentes y a su formación inicial, para impartir EF en la etapa de Primaria, desde la entrada en vigor de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), deberá estarse en posesión del Grado en Educación Primaria (GEP), siendo obligatorio cursar la *mención en Educación Física*. Este grado ofrece una formación generalista para todos los perfiles y una mención específica que suele oscilar entre 24 y 30 créditos (4 o 5 materias) del total de 240 que comprende el grado.

Antes del proceso de convergencia EEES, la titulación específica en este ámbito era la *Diplomatura en Magisterio: especialista en Educación Física*, cuya formación era diferente de la Diplomatura en Magisterio (genérica), con mayor carga de formación específica que el GEP con mención. La formación de la *Diplomatura en Magisterio: especialista en Educación Física* contaba con una mayor carga específica tanto de contenidos como de implementación de aspectos didácticos y/o metodológicos (34 créditos de materias troncales y hasta 52 créditos de materias optativas y de libre elección).

Recientemente se comparaba la formación en EC entre el plan del GEP y de la antigua diplomatura concluyendo que la formación del actual grado y mención resulta menos extensa, en muchos casos asociada a otras materias y en otros incluso como parte introductoria en una asignatura genérica sobre la EF. Por lo que no se garantiza, al menos tras el análisis de los planes de estudio, una adecuada formación en este grado para el desempeño de las obligaciones profesionales derivadas de la docencia en la etapa de Primaria (Gil-Ares y Armada-Crespo, 2023).

En este sentido, se considera cardinal recoger la opinión que el profesorado universitario; encargado de formar al alumnado de este grado y mención; tiene sobre aspectos relacionados con la propia titulación (plan de estudios), los contenidos, metodología, criterios de evaluación, así como del alumnado que asiste a sus clases.

El docente como informante dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el ámbito universitario

Desde las primeras aproximaciones a un sistema educativo estructurado (etapa Pre-Tyleriana) (Stufflebeam y Shikfield, 1987), la evaluación del proceso de Enseñanza Aprendizaje (EA) ha ido adquiriendo una importancia creciente, destacando en el modelo constructivista (Guba y Lincoln, 1989) la importancia de involucrar a todas las partes implicadas (Stakeholders) en la evaluación del proceso

EA.

Se justifica desde este interés, la incorporación del profesorado universitario, siendo este colectivo uno de los Stakeholders menos consultado. Esto supone plantear cuestiones sobre cómo valora este colectivo el plan de estudios que debe implementar, qué consideración tiene sobre la importancia de la materia concreta a impartir en la titulación de GEP y cuál es la valoración que realiza del propio alumnado no tanto desde un punto de vista académico, sino sobre su actitud hacia la EC como materia de estudio.

Así, el objetivo de este trabajo es *Conocer la opinión que tiene sobre la EC el profesorado universitario que imparte la asignatura vinculada en el Grado en Educación Primaria*. De este objetivo general se derivan preguntas de investigación relativas al mismo:

- ¿Cuál es la percepción del profesorado respecto a la presencia de la EC en los planes de estudios actuales pese a ser un contenido obligatorio en la mención de EF?
- ¿Qué opina el profesorado respecto a la pertinencia de la EC a la EF?
- ¿Cuál es el grado de consenso respecto al corpus teórico, metodología y/o evaluación de la EC?
- ¿Cómo percibe el profesorado la actitud del alumnado en relación a la EC antes y después de cursar la materia?

Método

Diseño de investigación

El enfoque es descriptivo mixto, tratando de obtener en una misma herramienta información de carácter cuantitativo y cualitativo sobre los temas de interés indicados.

Muestra

Se planteó obtener información de todos los centros donde se impartía el GEP en España con una asignatura con contenidos específicos de EC. En el curso académico 2021/22 se impartió el GEP en 76 centros universitarios (universo muestral) en los que hubiera, al menos, una asignatura que impartiese de forma específica contenidos de EC en su plan de estudios. El criterio de selección de la muestra es que fuera coordinador o delegado de la asignatura con contenido específico de EC en el GEP. El contacto se realizó mediante correo electrónico a la cuenta de correo institucional del profesorado (contacto septiembre de 2022, cumplimentación en octubre).

Cuatro de los docentes responsables de esas asignaturas lo eran en varios centros, por lo que el total de informantes potenciales fue 72. Respondieron al cuestionario un total de 37 (51.4%) docentes universitarios (20 mujeres y 17 hombres), mayoritariamente de entre 45 y 54 años (32.4%), seguido de mayores de 55 años (27%), entre 35 y 44 años (24.3%) y menores de 34 años (16.3%).

Hubo representación de 12 Comunidades Autónomas (Tabla 1). Todos los centros, excepto uno, impartían la mención en EF siendo el 64 % de titularidad pública.

Tabla 1.

Número de centro y porcentaje de respuesta por Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	Porcentaje de respuesta(%)
Andalucía	24.3%
Aragón	5.4%
Castilla y León	13.5%
Castilla la Mancha	2.7%
Cataluña	10.8%
Comunidad Valenciana	5.4%
Galicia	5.4%
La Rioja	5.4%
Madrid	13.5%
Murcia	2.7%
Navarra	5.4%
País Vasco	5.4%

En cuanto a la titulación de los/as informantes se encuentran Licenciatura o Grado en Ciencias de las Actividad Física y el Deporte, Magisterio en Educación Física o GEP con Mención en EF, titulaciones vinculadas con el ámbito educativo y otras titulaciones diferentes a las anteriores (Tabla 2).

Tabla 2.

Titulaciones de los y las informantes

Titulaciones profesorado	Porcentaje
Licenciatura o Grado en Ciencias de las Actividad Física y el Deporte	73%
Magisterio en Educación Física o Grado en Educación Primaria con Mención en EF	11%
Otras titulaciones relacionadas con el ámbito educativo	8%
Otras titulaciones	8%

Respecto a la figura contractual, destaca el elevado número de profesorado con contrato eventual, mayor que la suma de profesorado titular y contratado doctor, y la ausencia de catedráticos/as (Tabla 3).

Tabla 3.

Figura contractual de los y las informantes

Figura contractual	Porcentaje
Profesorado eventual	51.35%
Profesorado titular o agregado	43.24%
Contratados doctores	5.41%
Catedráticos/as	0%

Aunque el 72.9% llevan impartiendo docencia en la universidad más de 5 cursos académicos, solo el 59.4% lleva más de 5 cursos impartiendo EC.

Herramienta

Para obtener información sobre los *informantes cualificados*, se utilizó el cuestionario (Corbetta, 2010) por ser la herramienta más eficiente debido al número de informantes.

Se empleó un cuestionario *ad hoc* mediante *Google Forms* facilitando la cumplimentación, accesibilidad, recogida de datos, anonimato de los informantes e informando de su consentimiento. Previamente fue sometido al proceso de revisión y validación por grupo de expertos/as.

Validez interna del cuestionario

Al tratarse de un cuestionario *ad hoc* resultó conveniente establecer su validez lógica, en referencia al contenido (Corbetta, 2010), mediante un grupo de expertos/as ajenos

a la investigación que determinó si los ítems resultaban pertinentes y claros.

Los criterios de inclusión para la selección del grupo de expertos/as fueron:

- Profesorado universitario con titulación de doctor/a.
- Experiencia mínima de 5 años de docencia en ámbito universitario.
- Publicaciones de impacto sobre EC y/o sobre implementación de cuestionarios.
- No formar parte de la muestra sobre la que realizar la consulta.

De los 13 expertos/as contactados/as, aceptaron participar 10, ocho expertos/as en EC y dos expertos/as en implementación de cuestionarios como herramienta de investigación social.

Para determinar la relevancia de los/as jueces, se analizó el *coeficiente de competencia experta (K)* (Cabero-Almenara y Barroso-Osuna, 2013), sobre su conocimiento de la EC, de la docencia universitaria y del cuestionario como herramienta, obteniendo puntuaciones superiores a 0,8 ($M=.87$; $DT=0.08$) en al menos dos de los tres indicadores del coeficiente de conocimiento (Kc). Mientras que en el coeficiente de argumentación (Ka) todos, excepto uno de los expertos, manifestaron una influencia media o alta en todos los ítems ($M=.91$; $DT=0.14$). Se registraron unos valores totales para K ($M=.89$; $DT=0.09$) altos para ocho de los expertos/as (entre 0.88 y 1) y medio para otros/as dos (.70 y .78 respectivamente), por lo que finalmente todos/as ellos/as fueron aceptados/as como expertos/as para el proceso de validación (Tabla 4).

Tabla 4.

Coeficiente de conocimiento, Coeficiente de argumentación y Coeficiente de Competencia experta, obtenidos del juicio de expertos

Experto/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M	DT
Kc	1.00	0.83	1.00	0.90	0.80	0.77	0.87	0.87	0.87	0.83	0.87	0.08
Ka	0.8	1.0	1.0	1.0	0.6	0.8	1.0	1.0	0.9	1	0.91	0.14
K	0.90	0.92	1.00	0.95	0.70	0.78	0.93	0.93	0.88	0.92	0.89	0.09

Nota: Kc = coeficiente de conocimiento; Ka = coeficiente de argumentación; M = Media; DT =desviación típica.

Sobre cada uno de los ítems del cuestionario se solicitó una valoración, mediante escala tipo Likert, de la pertinencia y la claridad del mismo, además de una pregunta abierta para poder opinar o proponer una reformulación alternativa. A los resultados obtenidos se aplicó el coeficiente *V de Aiken* (Aiken, 1985), considerando que había alto grado de acuerdo inter-jueces con puntuaciones superiores a .80 (acuerdo pleno), entre .70 y .80 determinaba un acuerdo medio (susceptible de revisión) y una puntuación inferior a .70 obligaba a reformular el ítem o eliminarlo por falta de acuerdo (Tabla 5). De la misma manera, valoraciones medias inferiores a 4 establecen al ítem como susceptible de reformulación o eliminación, mientras que valoraciones inferiores a 3, obligan a una reformulación o eliminación. La determinación de modificar o suprimir alguno de los ítems se estableció en base a la interpretación de las opiniones ma-

nifestadas por los/as jueces sobre cada ítem. Aquellos comentarios de mejora o reformulación planteados en los ítems con valoraciones medias superiores a 4, también fueron tomados en consideración.

Finalmente se solicitó una valoración global respecto del cuestionario, obteniéndose valoraciones medias de 4.2 (DT=0.63; V=.80) en suficiencia y 4.5 (DT=0.53; V=.88) en relevancia.

Atendidas las sugerencias del grupo de expertos/as se estableció el cuestionario definitivo compuesto por 11 preguntas de identificación, tres ítems sobre el plan de estudios, cuatro sobre la EC como contenido de EF, siete sobre el tipo de contenidos de EC a trabajar en el grado, cinco sobre metodología, tres sobre evaluación y cinco sobre el alumnado. También se incorporó una pregunta final abierta para opinar sobre cualquier cuestión no tratada en el cuestionario.

Tabla 5.
Valoración de ítems por los expertos y coeficiente de acuerdo V de Aiken

Ítem nº	Pertinencia			Claridad		
	Media	Desviación Típica	V	Media	Desviación Típica	V
12	4.7	0.67	.93	4.2	1.14	.80
13	4.6	0.97	.90	4.3	0.82	.83
14	4.5	0.85	.88	3.4	1.26	.60
15	4.7	0.48	.93	4.8	0.42	.95
16	4.4	0.84	.85	4.4	0.70	.85
17	4.4	1.26	.85	4.8	0.42	.95
18	4.1	0.88	.78	3.6	1.51	.65
19	4.8	0.42	.95	4.7	0.67	.93
20	4.3	1.06	.83	4.0	1.25	.75
21	4.3	0.67	.83	3.2	1.55	.55
22	4.8	0.63	.83	4.1	0.99	.78
23	3.4	1.35	.60	2.9	1.37	.48
24	4.5	1.08	.88	4.4	1.07	.85
25	4.9	0.32	.98	4.6	0.97	.90
26	4.4	0.84	.85	4.0	1.01	.86
27	4.9	0.32	.98	4.6	0.52	.90
28	4.4	1.07	.85	3.8	1.40	.70
29	3.1	1.33	.61	4.0	1.25	.75
30	4.5	0.97	.88	4.9	0.32	.98
31	4.6	0.97	.90	4.1	1.52	.78
32	4.9	0.32	.98	4.5	1.49	.83
33	4.9	0.32	.98	4.9	0.32	.98
34	4.3	1.25	.83	4.5	0.97	.88
35	4.5	0.97	.88	4.5	0.97	.88
36	4.7	0.67	.93	4.4	1.07	.85
37	4.0	1.33	.75	3.7	1.70	.68
38	4.9	0.32	.98	4.1	1.52	.78

Nota: los ítems 1 a 11 no fueron analizados por ser preguntas de identificación de la muestra

Análisis de los datos

Las preguntas cerradas se trataron mediante el programa informático SPSS (V.27), mientras que las preguntas de respuesta abierta se categorizaron mediante el programa informático QSR Nvivo (V.12), clasificando las respuestas de manera emergente para su análisis y tratamiento. Sobre las características demográficas de la muestra se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) para determinar la existencia de diferencias significativas.

En las preguntas cerradas se realizó un agrupamiento polarizado de las respuestas para establecer porcentajes sobre manifestaciones a favor, en contra o neutras sobre cada afirmación propuesta en el cuestionario. Con respecto a las preguntas abiertas se ha realizado un procedimiento de categorización emergente en base a las opiniones formuladas por los informantes, realizado en un sistema doble ciego y posterior contraste de los resultados obtenidos.

Resultados

Percepción del profesorado universitario. Análisis cuantitativo

Sobre cada una de las afirmaciones, el profesorado podía responder en base a una escala tipo Likert, pudiendo optar por no opinar sobre alguna de ellas (figura 1). Dicha escala presenta un rango de respuesta de 0-5, donde 5 es totalmente de acuerdo, 4 muy de acuerdo, 3 de acuerdo, 2 en desacuerdo, 1 muy desacuerdo y 0 totalmente en desacuerdo. Las respuestas 2 y 3 se consideraron neutras.



Figura 1. Opinión del profesorado universitario sobre las afirmaciones planteadas

Aplicando un análisis de varianza (ANOVA) con un índice de confianza del 95%, se han encontrado diferencias significativas en las variables de género, figura contractual y cursos de experiencia impartiendo EC en ámbito universitario.

- Presencia de la EC en el plan de estudios

El 91.7% manifestó una opinión favorable sobre la EC como una competencia a desarrollar en el profesorado, más allá de la mención en EF. En cuanto a que haya una adecuada

representación de la EC en el plan de estudios, no hay una opinión claramente diferenciada (56.7% en contra; 43.2% a favor).

Se observan diferencias significativas en función del género ($p < .001$) (Ítem 14), manifestándose más en desacuerdo las mujeres que los hombres; así como en función de la experiencia impartiendo contenidos de EC, manifestándose más a favor en el ítem 13 ($p = .026$) y más en contra en el ítem 14 ($p = .033$), los de mayor experiencia (Tabla 6).

Tabla 6.

Presencia de la EC en el plan de estudios. Análisis por experiencia y por género

	Experiencia impartiendo EC	Media	Desviación estándar	p
13. La EC, además de como materia, debería ser una competencia a desarrollar en la formación del profesorado de Educación Primaria, no solamente en la mención en Educación Física (EF).	Primer curso	3.50	0.707	.026
	Entre 2 y 5 cursos	4.69	0.630	
	Entre 6 y 15 cursos	4.33	1.211	
	Más de 15 cursos	4.93	0.258	
14. La EC está adecuadamente representada en número de créditos y/o asignaturas que la desarrollan, en el plan de estudios del Grado en Educación Primaria de su centro	Primer curso	3.50	0.707	.033
	Entre 2 y 5 cursos	3.38	1.557	
	Entre 6 y 15 cursos	1.71	1.380	
	Más de 15 cursos	1.80	1.656	
	Género	Media	Desviación estándar	p
	Femenino	1.55	1.432	<.001
Masculino	3.47	1.375		

- EC como contenido de EF

La mayoría tienen una opinión desfavorable sobre considerar a la EC como un contenido propio y exclusivo de la EF (51.3% en contra; 13.5% a favor).

Con respecto a la idoneidad de la EC para abordar aspectos sociales, afectivos y/o emocionales respecto de otros contenidos de EF, un 44% se mostraban favorables, frente a una opinión desfavorable del 13.5%.

El 78.4% opinan que la EC debe ser considerada como un contenido dentro de la EF frente a un 8.1% que no lo cree así.

- Contenidos a trabajar desde la EC

Respecto a la necesidad de abordar contenidos teóricos relacionados con fundamentos, antecedentes u orientaciones de la EC, el 48.6% está totalmente de acuerdo y el 16.2% muy de acuerdo (66.8% a favor).

En cuanto a trabajar los aspectos prácticos desde las manifestaciones artísticas (danza, dramatización, circo u otras), el 78.4% se manifiestan totalmente o muy de acuerdo.

Sobre el enfoque de los contenidos de EC, no hay un posicionamiento común sobre si debe orientarse al trabajo sobre actitudes e interacción social o sobre la mejora en la competencia comunicativa, obteniendo un 50% de opiniones neutras (22.3% hacia la competencia comunicativa y un 26.7% hacia la interacción social).

Con respecto a la permanencia de contenidos, un 13.5% se muestra a favor de mantenerlos inalterados, frente a un 45.9% que se posiciona contra dicha inalterabilidad. Mayor es el acuerdo al considerar que deben desarrollarse contenidos accesorios (juego simbólico, creatividad, desinhibición o sensopercepción), con un 86.5%.

- Metodología y evaluación de los contenidos de EC

Hay una opinión contraria (45.7%) a considerar que la metodología a emplear en EC sea similar a otros contenidos de EF. Aun así, se encuentran diferencias significativas, con una opinión más desfavorable por parte de las mujeres ($p=.021$) y del profesorado con más experiencia impartiendo contenidos de EC ($p=.013$) (Tabla 7).

Tabla 7.

Metodología. Análisis en función de la experiencia y el género

	Experiencia impartiendo EC	Media	Desviación estándar	p
27. La metodología que debe utilizarse en EC es similar al resto de contenidos a desarrollar en EF	Primer curso	1.50	0.707	.013
	Entre 2 y 5 cursos	1.62	1.502	
	Entre 6 y 15 cursos	1.83	1.169	
	Más de 15 cursos	.67	1.113	
	Género	Media	Desviación estándar	p
	Femenino	1.56	1.097	.021
	Masculino	2.59	1.417	

Se registra un 66.7% de opiniones contrarias a que deban prevalecer los modelos preestablecidos respecto de la experimentación y el desarrollo de vivencias personales en las clases de EC. Aparecen diferencias significativas en función

de la figura contractual ($p=.019$), ya que el profesorado permanente, manifiesta un rechazo prácticamente unánime al ítem 28 (Tabla 8).

Tabla 8.

Metodología. Análisis en función de la figura contractual

	Figura contractual	Media	Desviación estándar	p
28. La adquisición de técnicas basadas en modelos preestablecidos debe prevalecer sobre la experimentación y las vivencias personales	Profesor Asociado	2.27	1.489	.019
	Ayudante/sustituto/colaborador (Interino)	0.33	0.577	
	Ayudante Doctor	1.25	0.957	
	Contratado Doctor	0	0	
	Titular de Universidad	0.82	0.619	

La variedad de propuestas parece ser otra apuesta metodológica sobre la que tienen una opinión favorable el 38.9% del profesorado (un 52.8% puntuó 3=de acuerdo). Hay una

tendencia contraria a no dar a conocer previamente al alumnado los contenidos a trabajar en cada sesión como estrategia metodológica (38.2% desfavorable, 17.7% favorable)

En referencia a la evaluación, el 77.8% se decantan a favor de considerar el proceso creativo sobre el producto artístico.

En la evaluación de aspectos teóricos y prácticos hay un ligero acuerdo a favor de ponderar ambos de manera similar (35.4%) frente a la opinión de que unos deban tener mayor peso que los otros (22.8%), siendo neutra la opinión mayoritaria (42.8%).

- Alumnado del grado

Respecto a si el profesorado considera que, antes de cursar la asignatura, el alumnado tiene una idea clara de qué es la EC, el 34.4% se manifiesta en contra, frente a un 8.4% que sí consideran que el alumnado tenga esa idea clara.

El 80.5% del profesorado opina que, tras cursar su asignatura, el alumnado ya tiene una idea clara de qué es la EC, sin registrarse una sola opinión contraria. Dicho porcentaje se repite en referencia a la importancia concedida a la EC por el alumnado tras cursar la asignatura. Asimismo, el 54.3% del profesorado considera que la formación en EC adquirida por el alumnado resulta suficiente para impartir estos contenidos en su futuro profesional frente a un 5.7% que se muestra totalmente en desacuerdo.

Percepción del profesorado. Análisis cualitativo

- Plan de estudios

Sobre la valoración del plan de estudios vigente, numerosas opiniones señalan una escasa presencia de la EC, aunque también se registraron opiniones puntuales que sí la consideran adecuada e incluso excesiva.

Comparando el actual plan de estudios con la Diplomatura en Magisterio: especialidad EF, un 28% afirma desconocer el anterior plan. De los que sí lo conocían, el 50% considera que ha empeorado la formación en EC respecto al plan anterior, un 22.2% la considera similar, mientras que el 27.8% afirman que ha mejorado.

- EC como manifestación de la Motricidad

Para establecer un sistema categorizador en esta cuestión, se ha utilizado como referencia las Competencias Clave propuestas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020). La *Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender* es la más destacada por parte del profesorado, atendiendo fundamentalmente a aspectos emocionales y socioafectivos.

Con una elevada presencia se encuentra la *Competencia Ciudadana*, donde también aparecen aspectos emocionales, pero desde una perspectiva fundamentalmente de relación interpersonal; y *Competencia en Comunicación Lingüística*, donde se señalan las capacidades de comunicarse con otras personas a través del lenguaje corporal. Menor presencia ostentan la *Competencia Emprendedora*, referida fundamentalmente al aspecto creativo, y la *Competencia en Conciencia y expresión Cultural*, en relación con aspectos artísticos. El resto de competencias no fueron consideradas en sus respuestas.

- Contenidos en el GEP

Se han señalado cuatro grandes bloques: Prerrequisitos,

Conceptos teóricos, Lenguaje Corporal y Ámbitos de aplicación (Gil-Ares, 2016).

Se recoge una escasa mención del profesorado sobre los Prerrequisitos, concretamente en aspectos como desinhibición, la creación de clima, la toma de consciencia y sensibilización con el propio cuerpo y su expresividad o el esquema corporal.

Respecto a los Conceptos Teóricos, que son mencionados de manera muy escueta, exclusivamente se hace referencia a las dimensiones de la EC, sin considerar otros aspectos como la definición, los antecedentes u orientaciones.

Mayor importancia se le concede al Lenguaje Corporal, destacando los contenidos referidos al cuerpo por encima de aquellos vinculados con el tiempo o el espacio. Con menos relevancia se mencionan otros vinculados con el movimiento (energía, calidades del movimiento).

Respecto a los Ámbitos de Aplicación, destaca claramente el artístico, en el que se plantean diferentes técnicas y manifestaciones vinculadas principalmente con la dramatización, la danza y el circo (en ese orden), aparte de mencionarse otras técnicas variadas sin clara vinculación a una manifestación artística concreta. Por otra parte, destaca el ámbito de desarrollo creativo y la relación social, siendo el ámbito menos considerado precisamente el ámbito educativo.

- Metodología en las clases de EC

En cuanto a la estructura de las sesiones, la mayoría de las aportaciones coinciden en utilizar metodologías con una progresión hacia la mayor autonomía del alumnado, exposición ante los compañeros y complejidad en las propuestas, con una especial incidencia sobre el proceso de retroalimentación al final de las sesiones, así como una presencia destacada de las diferentes dimensiones a desarrollar que varían a lo largo del curso.

Sobre el tipo de agrupaciones, hay un amplio consenso en utilizar grupos grandes en las primeras sesiones, pasando al trabajo en grupos reducidos, que evoluciona desde agrupaciones libres a trabajar con compañeros/as no habituales, utilizando las propuestas individuales como último eslabón en la progresión metodológica o en las actividades de evaluación y/o reflexión.

Respecto a la presentación de las tareas, la mayoría plantea metodologías activas, destacando el aprendizaje por proyectos y el desarrollo de la creatividad, aunque también se incide sobre el trabajo colaborativo y la importancia de la vivencia percibida del alumnado. Las metodologías directivas se emplean predominantemente en las fases iniciales del proceso de aprendizaje.

- Métodos y criterios de evaluación

La mayor parte del profesorado considera tanto la coevaluación como la autoevaluación del alumnado mediante diferentes herramientas (rúbricas, dianas), omitiendo (se entiende que por obvia) la heteroevaluación que realiza el propio profesorado.

Hay una mayor incidencia sobre la evaluación de aspectos prácticos, ya sea mediante diferentes pruebas, exposiciones y reflexiones; o como aplicación de los aspectos más

teóricos. Estos últimos, cuando son evaluados de forma aislada, suele realizarse mediante exámenes o trabajos escritos.

Las herramientas de evaluación más destacadas son las creaciones de carácter artístico (composiciones o montajes). En un segundo lugar, herramientas de desarrollo cognitivo (exámenes, trabajos de investigación o diseño de unidades didácticas), seguido de propuestas de participación activa (prácticas, reflexiones, exposiciones e incluso la asistencia a clase). Destaca también la utilización de diarios de registro como herramienta de retroalimentación.

- Actitud del alumnado hacia la materia

La actitud percibida por el profesorado respecto de su alumnado ha sido considerada como *favorable* o *desfavorable* hacia la materia, registrando como *neutra* aquellas manifestaciones de desconocimiento hacia los contenidos. En general, se percibe una actitud mayoritariamente favorable del alumnado (más del doble de registros respecto de las desfavorables).

Entre las actitudes favorables, hay un predominio a la hora de percibir actitudes positivas en general, seguidas de actitudes participativas, reflexivas y expectantes.

De las negativas, destacan las actitudes irreflexivas (basadas en prejuicios o estereotipos), seguidas de actitudes de bloqueo o inhibición. Hay pocas manifestaciones sobre rechazo explícito o actitudes negativas genéricas sobre la materia.

Entre las actitudes neutras o de desconocimiento, se plantean actitudes de sorpresa o duda, justificadas por la falta de experiencias previas en las anteriores etapas escolares.

- Otras reflexiones del profesorado

Finalmente, el profesorado señala una mayor demanda en la formación continua del profesorado egresado, mayor investigación, más recursos didácticos o la generación de una red colaborativa. Paralelamente se registra un aumento de créditos y asignaturas, mayor interconexión entre las diferentes materias, reducción de las ratios de alumnado o mayor número de horas prácticas dentro de la asignatura.

Discusión

Plan de estudios

La mayoría de informantes consideran a la EC como una competencia a desarrollar en los futuros docentes, lo cual contrasta con la escasa relevancia y presencia en los vigentes planes de Estudio (Canales-Lacruz y Sanagustin, 2019; Gil-Ares y Armada-Crespo, 2023; Montávez, 2011; Sánchez-Sánchez y López-Pérez, 2019). Lo que si queda reflejado es que el profesorado femenino y el profesorado con mayor experiencia en el contenido consideran escasa la presencia de la EC en el plan de estudios (Gil-Ares y Armada-Crespo, 2023). Esto coincide con lo planteado recientemente por Gil-Ares y Armada-Crespo (2023), que señalaban en su estudio un retroceso en la formación, dentro del GEP con mención en EF, de los y las docentes de EF en referencia a los contenidos de EC. Esto se materializa en la ausencia de

asignaturas específicas, en algunos casos, lo que supone que la formación en dicho contenido pueda no ser adecuada.

Pese al desconocimiento de la anterior titulación por casi un tercio del profesorado, la mayoría de los que sí valoran ambas realidades coinciden en percibir ese detrimento sobre su materia coincidiendo con Dopico (2016) en lo referente a la EF. Igualmente, este factor se agrava en EC, tal y como recogían Cuéllar y Pestano (2013), en relación a la escasa dedicación crediticia hacia la EC.

La EC en la EF

La mayor parte de docentes coinciden en considerar la EC como un contenido perteneciente a la EF, destacando su capacidad de desarrollar Competencias Clave (LOMLOE, 2020) y abordar aspectos socioafectivos (Armada-Crespo et al., 2020; Garcías de Ves et al., 2022). En este sentido, Sánchez-Sánchez y López-Pérez (2019) también destacan a la EC como una disciplina que favorece y potencia el conocimiento del propio mundo interior y su expresión, conectando no solo con aspectos de las definiciones clásicas de la EC como la de Gil-Ares (2016), sino con el desarrollo emocional y socioafectivo de la EC que abordan Armada-Crespo et al. (2020), Garcías de Ves et al. (2022) o Palomar y Arévalo (2023). De esta forma, la EC se posicionaría con una relevancia transversal en la formación en el GEP, considerándola como una “disciplina integradora de saberes” (Sánchez-Sánchez y López-Pérez, 2019, p. 442).

Contenidos a trabajar

Partiendo de la clasificación de contenidos de Gil-Ares (2016) la mayoría considera que el bloque de Prerrequisitos debe trabajarse como parte de la asignatura, aunque la presencia es escasa al concretar la propuesta de trabajo en sus centros. Situación muy similar a la ocurrida con los conceptos teóricos.

Respecto al Lenguaje Corporal, es un contenido plenamente integrado en la mayoría de propuestas prácticas, no dejando claro si debe orientarse hacia una mejora en la competencia comunicativa o hacia el desarrollo socioafectivo (Armada-Crespo et al., 2020). Este último aspecto, el desarrollo socioafectivo, es un aspecto destacado en las investigaciones recientes en EC, aludiendo a las posibilidades de esta disciplina respecto a las Habilidades Socioafectivas en diferentes poblaciones (Armada-Crespo et al., 2020; Garcías de Ves et al., 2022; Palomar y Arévalo, 2023).

Pese a que el ámbito educativo debería ser preponderante en estos estudios, predomina el artístico, seguido del desarrollo creativo y la relación social. Este aspecto puede estar relacionado con la intención del profesorado de diferenciarlo de otros contenidos. En este sentido, esta cuestión puede determinar la respuesta del alumnado en relación a tener experiencias positivas al recibir contenidos de EC (Lafuente, 2022).

Destaca la idea de adaptar los contenidos concretos en función de las diferentes tendencias frente a su inalterabilidad, coincidiendo con Lafuente (2022).

Metodología y Evaluación

Se evidencia una opinión en muchos de los aspectos planteados coincidente con una metodología análoga a la propuesta por Montesinos (2004) y con las conclusiones de investigaciones similares (Arribas-Galarraga et al., 2019; Villard, 2014).

No existe consenso sobre si resulta adecuado o no dar a conocer previamente qué se va a trabajar, o si la evaluación debe ponderar equitativamente aspectos teóricos y prácticos. Aparece de forma relevante el trabajo de las dimensiones de la EC (Coterón et al., 2008), siendo estas claves respecto a la estructuración y comprensión de la materia. Dichas dimensiones se concretan en Expresiva, Comunicativa, Creativa y Estética (Coterón et al., 2008).

En cualquier caso, aparece como elemento destacado la opinión de las mujeres y del profesorado con más experiencia en EC aludiendo a las diferencias metodológicas de la EC respecto a otros contenidos de la EF. También se subraya, por parte del profesorado permanente, la necesidad de experimentación y de la vivencia personal frente a la adquisición de técnicas basadas en modelos.

El alumnado y su actitud

La mayor parte del profesorado considera que, tras haber cursado su asignatura, el alumnado ha adquirido una noción clara sobre la EC, valora como importante el contenido y está preparado para impartirlo, opiniones que no encuentran respaldo en los estudios previos (Archilla, 2013; Gil-Ares y Armada Crespo, 2023; Lafuente, 2022; Sánchez-Sánchez y López-Pérez, 2019). En este sentido, trabajos como el de Lafuente (2022) señalan que, aun siendo recibidos por el alumnado de manera positiva, algunos contenidos en EC les puede resultar complejos a la hora de impartir. El trabajo de Lafuente (2022), unido a lo encontrado por Gil-Ares y Armada-Crespo (2023) respecto a la escasa presencia de la EC en los planes de estudio, supone uno de los puntos de discrepancia entre los resultados obtenidos en este trabajo y lo hallado en estudios recientes.

Conclusiones

A modo de conclusión se puede considerar que existe

un alto grado de acuerdo entre el profesorado en referencia a la escasa presencia de la EC en los planes de estudios. Esto coincide con su percepción sobre una peor formación recibida por el alumnado respecto a la titulación anterior.

Igualmente coinciden en aspectos como contenidos, metodología, consecución de objetivos formativos, la vivencia sobre técnicas preestablecidas y en señalar a la EC como un contenido transversal importante en la formación de futuros docentes al facilitar el desarrollo de las Competencias Clave. Estos elementos coincidentes indican una base sólida respecto al corpus teórico y metodológico de la materia. Asimismo, se aprecia desacuerdo en la orientación del trabajo de Lenguaje Corporal y en aspectos metodológicos y/o evaluativos.

Así, parece preciso reforzar aquellos elementos donde existe acuerdo entre el profesorado, además de revisar, en futuros estudios, los puntos de discrepancia encontrados. Esto no solo permitiría encontrar las causas que generan estos desacuerdos y reforzar en las que existe acuerdo, sino que aportaría aún más solidez y relevancia a un contenido que cuenta con escasa presencia en los planes de estudios, como se recoge en anteriores trabajos, con la correspondiente mejora en la formación del alumnado de GEP y su repercusión en el ámbito educativo. Este contexto no solo tiene interés en referencia a futuras líneas de trabajo, sino como aplicación práctica para el profesorado universitario.

La principal limitación del estudio se centra en la voluntariedad de las respuestas, que pese a abarcar más de la mitad del universo muestral, pudiera tener un sesgo de compromiso entre aquellas personas que decidieron colaborar. Asimismo, la ausencia de instrumentos validados para el estudio del estado de la cuestión también supone una limitación.

Agradecimientos

Deseamos agradecer a la Universidad Politécnica de Madrid el apoyo brindado a través del programa de ayudas a la recualificación del sistema universitario español para 2021-2023 (RD 289/2021), otorgado por el Ministerio de Universidades y financiado por la Unión Europea-Next Generation EU (ref. UP2021-035).



Figura 2. Logotipos institucionales de entidades financiadoras

Referencias

Aiken, L. R. (1985). Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0013164485451012>

Archilla, M. T. (2013). *Dificultades del profesorado de educación física con los contenidos de expresión corporal en secundaria* [Tesis, Universidad de Valladolid]. Segovia. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4082/TE_SIS400-131211.pdf;jsessionid=32D3C85A4B61A3D242A0F3612CF82490?sequence=1

- Armada Crespo, J. M., Montávez Martín, M., & González López, I. (2020). Influência da Expressao Corporal no desenvolvimento de habilidades socioafetivas no ensino médio. *Movimento*, 26(0), e26080. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104634>
- Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I., Luis-de Cos, G., & Urrutia-Gutierrez, S. (2019). Aprendizaje cooperativo: un proyecto de Expresión Corporal en el Grado de Educación Primaria. *Journal of Sport Health Research*, 11, 156-166. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSJR/article/view/80940>
- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. *Revista iberoamericana de Educación*, 39, 25-51. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie390803>
- Cabero Almenara, J., & Barroso Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(2), 25-38. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65202>
- Canales-Lacruz, I., & Sanagustin, E. (2019). La visión del profesorado de Primaria de Educación Física sobre la Expresión Corporal. *REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES*, 424, 21-32. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi424.720>
- Comisión Ministerial de Planes, P. d. E. y. E. (1970-1971). Educación General Básica: nueva orientación pedagógica. *Vida escolar*(124-126).
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A., & Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla, & K. Ruano (Eds.), *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica* (pp. 145-155). Amarú.
- Cuéllar, M. J., & Pestano, M. A. (2013). Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física. *Retos*, 24, 123-128. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34542>
- Dopico, M. (2016). Estudio descriptivo sobre la formación inicial de los/as maestros y maestras de Educación Física escolar. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(2), 188-205. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1429>
- Garcías de Ves, S., Mateu Serra, M., Spadafora, L., & Armada Crespo, J. M. (2022). Sentimientos y aprendizajes que emergen del Encuentro Interuniversitario de Expresión Corporal (Feelings and learnings that emerge from the Interuniversity Meeting of Corporal Expression). *Retos*, 45, 1076–1086. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91461>
- Gil-Ares, J. (2016). *Los contenidos de la Expresión Corporal en el título de Grado en Ciencias del Deporte* [Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Madrid. http://oa.upm.es/39652/1/JAVIER_GIL_ARES.pdf
- Gil-Ares, J. & Armada-Crespo, J. M. (2023). Analysis of Corporal Expression in the Degree in Primary Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 152, 13-21. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.02)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE.
- Lafuente, J. C. (2022). Valoración de los contenidos de Expresión Corporal por parte de los futuros maestros en la asignatura de Actividades Físicas Artístico-expresivas de la mención de Educación Física. *Retos*, 43, 205-214. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87553>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 12525-12546 (1970). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *BOE-A-1990-24172*, 28927-28942.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *BOE-A-2020-17264*, 122868-122953.
- Montávez, M. (2011). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba* [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. Córdoba.
- Montesinos, D. (2004). *La Expresión corporal: su enseñanza por el método natural evolutivo*. INDE.
- Palomar, L. y Arévalo, M. (2023). Expresión Corporal y salud mental en Educación Física: actividades para su reconocimiento y kit de primeros auxilios emocionales. En S. Garcías de Ves, E. Pérez-Calzado y J. M. Armada-Crespo (Eds.), *La Mar de talleres. Innovación y aplicación de la Expresión Corporal* (pp. 51-68). AFYEC.
- Sánchez-Sánchez, G., & López-Pérez, M. (2019). Análisis de los contenidos de Expresión Corporal impartidos en la formación inicial de los docentes de Primaria. *Educación XXI*, 22(1), 425-447. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/educxx1.20058>
- Stufflebeam, D. L., & Shikfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós Ibérica.
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Gymnos.
- Villard, M. (2014). *Percepciones del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria sobre el papel de la Expresión Corporal en el Currículum en Andalucía* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12681/Percepciones%20del%20profesorado.pdf?sequence=2>

Datos de los/as autores/as:

José Manuel Armada-Crespo
 Juan de Dios Benítez Sillero
 Elena Pérez-Calzado
 Javier Gil-Ares

m62arcj@uco.es
 eo1besij@uco.es
 elena.perezc@alumnos.upm.es
 javier.gil@upm.es

Autor/a
 Autor/a
 Autor/a
 Autor/a