

Emo-indicadores: hacia lo más íntimo del profesor de educación física ante la expresión corporal

Emo-indicators: going deeply into physical education teacher faced with body expression

M^a Teresa Archilla Prat*, Darío Pérez Brunicardi**

*Consejería de Educación Comunidad de Madrid, **Universidad de Valladolid

Resumen: Este artículo recoge una de las aportaciones de la tesis doctoral «Dificultades del profesorado de educación física con los contenidos de expresión corporal en Secundaria». Los emo-indicadores se han presentado como una interesante herramienta para categorizar al profesorado que ha colaborado en la investigación. Este estudio ha contado con la participación de diez profesores de E. Secundaria de diferentes comunidades autónomas, seis de los cuales concluyeron el estudio en su totalidad. Concebido como un estudio multicaso, estos profesores y profesoras han pasado por dos fases de introspección para analizar sus dificultades y facilidades ante el desarrollo de los contenidos de expresión corporal en educación física (EF). Hemos podido comprobar que existen unas señas identificativas ligadas a aspectos emocionales que resultan claves a la hora de enfrentarse a un contenido tan complejo y con tanta implicación personal como la expresión corporal (EC). Exponemos las bases teóricas en las que se fundamenta este concepto y su vinculación con el estudio que nos ocupa.

Palabras clave: expresión corporal, educación física, profesorado, formación, emociones.

Abstract: The present review is about some conclusion of our doctoral thesis named «Teacher difficulties working Body Expression in Physical Education in secondary school». We found the «emo-indicators» like signals of the teacher's emotions while try to teach Body Expression in Physical Education. This case study has involved the collaboration of ten secondary school teachers. They reflected about their difficulties to teach Body Expression in two different studio phases, since 2003 to 2012. The high personal implication, few experiences in their life and poor teacher training are the main reason for little emphasis on physical education classes. The «emo-indicators» show us were we having the problem and the solution. We explain the theoretical bases underlying this new concept and report some result of that study about «emo-indicators».

Key words: body expression, physical education, teacher, formation, emotions.

1. Procesos de introspección del profesorado sobre la expresión corporal

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

Este estudio ha buscado comprender e interpretar el pensamiento del profesorado, no sólo como docente, sino también como persona. Así, cuando hablamos de pensamiento del profesorado en EC nos referimos al conjunto de ideas y formulaciones que él mismo elabora y construye cuando realiza estos procesos de reflexión, comprensión y análisis de su realidad profesional y personal. Su pensamiento dependerá de diversos aspectos: la propia personalidad, los principios y valores de ese docente, sus experiencias previas estudiando en el instituto, del modelo de formación inicial y permanente de EC, de las emociones que hayan aflorado en él y que haya vivido con ese tipo de experiencias, de sus experiencias profesionales y de sus experiencias personales fuera del ámbito escolar.

Son esas emociones las que consideramos más relevantes para que el docente confíe en sí mismo cuando desarrolla estas actividades, consiguiendo que pueda generar con su alumnado el clima de seguridad afectiva necesario para el desarrollo de las propuestas de EC.

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

Este proceso de introspección sobre la EC creemos que tiene una serie de ventajas para el propio docente:

- Aumenta la comprensión de los procesos didácticos que lleva a cabo en el aula, como todos los procesos implícitos en ello: la planifica-

ción de las propuestas en EC, su forma de interacción con el alumnado, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, la organización de las competencias específicas de este contenido, etc.

- Favorece la comprensión del tipo de formación permanente que aun demanda el propio profesorado, ya que se analizan las posibles carencias que existen, tanto personales como en su práctica docente, las razones, sus posibles causas y los medios para solucionarlas.

- Ayuda a aumentar la capacidad de perfeccionamiento personal y profesional.

- Mejora el propio conocimiento personal ante estas situaciones de su realidad docente. Les permite reflexionar sobre la superación de posibles bloqueos e inhibiciones, tratando de entender de dónde provienen. Sitúa al profesorado ante lo que de verdad siente ante los contenidos de EC.

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

El pensamiento del profesorado en lo referente a la EC está en continuo cambio debido a todas las experiencias que va teniendo a lo largo de su vida, tanto profesional como personal. Serán necesarios estos procesos de autorreflexión y autocrítica, buscando siempre nuestra mejora profesional y, sobre todo, para afianzarnos en la búsqueda de la seguridad personal que tanto necesitamos al desarrollar la EC en Secundaria. Como nos muestra el estudio de Montávez (2012:16) se identifican como limitadoras de su intervención didáctica: «su timidez, la inseguridad y el miedo al trabajo con las emociones», entre otras. En la misma línea, el estudio de Archilla y Pérez (2012:9) nos muestra la «inhibición ante ciertas actividades, inseguridad ante su falta de recursos personales y didácticos, resistencias o miedos por la implicación que precisa». También se encuentran similitudes en esta línea con el estudio de Álvarez y Muñoz (2003).

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

a) **Las creencias educativas del profesorado** respecto a los contenidos de la EC son diversas y variadas, predominando la falta de vivencias propias en este ámbito, lo cual genera una falta de afinidad o acercamiento a estos contenidos.

b) **Las creencias educativas influyen en la conducta del docente en clase**, tienen relación directa entre sí. Por lo que surge una escasa consideración de este tipo de prácticas dentro de la EF. Aunque parece que, en el caso de nuestros colaboradores con suficiente madurez profesional y formativa en el campo de la EC, se van modelando y transformando.

c) **El alumnado y el rol del profesor son los constructos más frecuentes**. El alumnado y su actitud en las prácticas de EC determina muchas veces la actuación del profesorado, le influye y le condiciona. La implicación que tengan ambos en la enseñanza-aprendizaje en este tipo de actividades será decisiva para la consecución de sus finalidades.

d) **La propia persona (del profesor) y las concepciones educativas le influyen en las innovaciones curriculares**. Las sensaciones, sentimientos y emociones del profesor de EF son el filtro ante todas sus experiencias. Le proporcionan una forma particular y personal de ver las propuestas que realiza en sus clases, así como las innovaciones educativas que llevará a cabo. Es importante resaltar la validez del proceso de introspección como medio de solucionar sus problemas (personales en primer lugar y como docente seguidamente) siendo ellos mismos quienes llegan a conclusiones como la necesidad de mayor formación (tanto inicial como permanente), mayor difusión de la EC a todos los niveles y la necesidad de mejorar acercamiento al alumnado en estas propuestas, superando juntos sus propios temores.

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

Entonces, gracias a estos procesos de introspección realizados por el profesorado, se consigue que se replantee su propio comportamiento, se cuestiona lo que hace, organiza los principios didácticos en sus clases y se acerca más al alumnado. Así, creemos que en el ámbito de la EC, influyen enormemente en el proceso de toma de decisiones en el aula las experiencias personales vividas y sentidas por el docente.

2. La figura del profesorado en las propuestas de EC

«Cuando la actitud del profesor es de suma seriedad y de confianza profunda en lo que siente y propone, nadie se siente ridículo, transmite a sus alumnos esa actitud, les ayuda a centrarse en sí mismos y a extraer de sí lo que no imaginaban. (...) Cuando la actitud denota inseguridad, desgana, falta de explicaciones o referencias inadecuadas o escasas, se ve reflejado en la vivencia superficial y pobre del trabajo (...) o esa sensación de incomodidad» (Vallejo, 2003: 467).

El profesorado de EF durante las actividades de EC, debe convertirse en un mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, donde el alumnado es el centro de todas las cuestiones a plantear y es el propio alumnado quien tiene que resolverlas a su modo y forma. Pero, para ello, el docente debe mostrar una actitud segura y confiada en lo que lleva a cabo. Por ello, para comprender cómo actúa y se comporta el docente en estas clases, debemos comprender cuáles han sido sus experiencias anteriores en el ámbito de la EC, tanto en la formación como a nivel personal.

Queremos destacar la importancia de la calidad de la educación en EC, al igual que Montávez (2011), comprendiendo que esta calidad depende directamente de la actitud y conducta del profesor de EF. La figura del profesor de EF y lo que siente con la EC en el contexto de este estudio son los emo-indicadores que le hacen tomar un determinado papel ante su grupo de clase, ante su propia conducta y frente al contenido en concreto. Esta es razón suficiente para nombrar el tipo de profesorado que podemos encontrar en EF frente a este tipo de prácticas expresivas, como han estudiado y desarrollado con mayor precisión

Montávez (2011) y Pérez-Roux (2010). Para diferenciar las tipologías de profesorado, ha sido clara la influencia que han tenido tanto las experiencias previas vividas y la formación recibida, como su propia experiencia docente y las características concretas de su realidad educativa. Esto también nos ayudará a entender el tipo de actividades que plantearán en sus clases, así como el modelo educativo o tendencia que se realiza en el tratamiento de este tipo de propuestas. Según Montávez (2011) y Pérez-Roux (2010) y añadiendo los emo-indicadores encontrados en nuestro estudio, podemos diferenciar entre:

- Docentes Paralizados o profesores no partidarios: Suelen ser docentes con carencias vivenciales y formativas en EC. En su actitud al tratar estos contenidos se reflejan ciertos emo-indicadores negativos (prejuicios, miedo al fracaso, bloqueos e inseguridad), pero tienen una actitud respetuosa hacia la EC.

- Docentes Confusos: Puede que hagan EC puntualmente pero dejan la dimensión creativa y expresiva en un segundo plano. También su actitud en la clase muestra algunos de los emo-indicadores negativos (inseguridad, algo de vergüenza, miedo al ridículo, etc.).

- Docentes Motivados: Dentro de este perfil hay dos tipologías según Montávez (2011): los Expresivos y los Técnicos. En nuestros colaboradores de este perfil se denota ilusión por la EC y han sentido emo-indicadores positivos (alegría, cohesión de grupo, sorpresa, etc.).

- Docentes Pioneros y Atrevidos: Han participado en proyectos educativo-creativos, reflejan que han sentido los emo-indicadores positivos en este ámbito (alegría, satisfacción, etc.) habiendo superado los emo-indicadores negativos sentidos en sus inicios de su experiencia docente. Dan protagonismo al proceso creativo del alumnado.

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

3. El papel del profesorado: superando resistencias

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

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

Por otro lado, sobre la propia metodología utilizada por el docente, en el estudio de Montávez (2011) se pone de manifiesto la importancia de la labor que éste realiza para la planificación, la intervención didáctica y la evaluación. Estos procesos parecen requerir mayor reflexión por parte del profesorado, siendo más costosos en EC que en el resto de contenidos de la EF. Aunque todos son aspectos que dependen de la labor docente, nos centraremos en lo que alude a la intervención del profesorado en las propias clases de EC, a su implicación personal, por ser de gran interés en nuestro estudio y por parecernos un aspecto clave

que define la aparición de dificultades en el desarrollo de la EC.

Creemos que la actitud y las intervenciones que nuestros docentes realizan en las clases de EC son originadas por posibles carencias de autoconocimiento e interiorización de sus propias emociones, al sentimiento de miedos, dudas o inseguridades en algunos aspectos, tanto profesionales, como de formación o personales. Esto se muestra en estudios de Álvarez y Muñoz (2003), Learreta (2004) y Montávez (2011). Por ello, trataremos de definir aquí cuál es, a nuestro parecer, el papel y el lugar del profesor ante el alumnado al realizar propuestas de EC en sus clases de EF.

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

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

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

Estos autores también afirman que es el profesorado el encargado de conseguir y favorecer un clima de confianza en el grupo, siendo él parte integrante del mismo. Y es ahí donde nuestros colaboradores encuentran sus posibles dificultades, y afloran sus emo-indicadores. Por ello, creemos que el papel del docente en estas sesiones será especial en cuanto «el docente es un ejemplo vivo en cada una de sus intervenciones» (Learreta, Sierra y Ruano, 2006:46). Pero, ¿si el docente no es capaz de ser el *ejemplo vivo* en estas prácticas? Su papel en estas sesiones incluye que el propio docente pueda manifestarse con naturalidad, con su lenguaje corporal único, como espera que sea la respuesta de su alumnado. Para ello, el docente deberá tener interiorizado esas experiencias para poderlas transmitir cómodamente, con confianza y con seguridad. Su labor personal será superar esas resistencias, reconocer esos emo-indicadores que modifican y bloquean su posible conducta. Sólo así podrá dar paso a su expresividad y espontaneidad, por lo tanto conseguirá eso mismo de su alumnado.

El propio docente tendrá que reflexionar sobre qué siente con estas actividades – ¿Por qué puedo jugar al baloncesto con mi alumnado, puedo mostrar mi cuerpo moviéndose en una acrobacia pero me siento «diferente» si tengo que mostrarme en las actividades de EC?

4. Buscando a la persona dentro del profesor de educación física, hacia lo más íntimo: emo-indicadores

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

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

Autores:	Ideas sobre las emociones en la expresión corporal
Álvarez y Muñoz (2003)	Quiénes analizan las sensaciones y sentimientos del profesorado en la práctica de la EC en sus primeros años de docencia.
Bisquerra (2003)	En su artículo muestra la importancia que tiene la educación emocional y su trabajo desde la educación para favorecer otras competencias en la vida.
Campos, Castañeda y Garrido (2011)	Tratan una experiencia de trabajo sobre las emociones entre el alumnado de secundaria y su profesorado, fundamentado en propuestas de trabajo cooperativo.
Canales (2006)	Su tesis doctoral trata de la influencia de la mirada y el tacto en los sentimientos del alumnado en formación inicial y su influencia en el trabajo de la EC.
Devís y Antolín (2001)	Exponen cómo manifiesta el docente sus emociones, cómo innova y va evolucionando en su labor.
Fernández, Serradilla y Bruña (2008)	Este estudio trata sobre los sentimientos, dificultades y motivaciones en las prácticas de EC aunque en el alumnado, pero nos parece interesante resaltarlo aquí debido a la escasez de estudios que existen sobre esta dimensión de la persona del profesorado al realizar EC.
Motos (2003)	En sus reflexiones muestra la importancia del trabajo de las emociones dentro de la EC, donde el docente tiene mucho que explorar y vivir en ella.
Rogers (1991)	Trata de exponer sus creencias sobre cómo educar en libertad y creatividad, donde tiene un gran papel el docente y aquello que este siente en su labor.
Ruano (2003 y 2004)	En artículos y en su tesis nos muestra una relación de las emociones más asociadas y sentidas por el alumnado en formación, que deben reforzarse desde el trabajo de la EC.
Siéenz-López, Camacho, Moreno (2009)	En su trabajo muestran las diferencias en cuanto a género sobre las sensaciones y emociones vividas en las prácticas de la EC en la formación inicial.

Creemos que ésta es una importante aportación que realiza este estudio al campo de la EC: el análisis e interpretación de los sentimientos personales de nuestro profesorado colaborador al realizar las actividades de EC en sus clases. En nuestros estudios de caso nos centramos en las sensaciones y emociones que se producen en la persona (el docente) cuando tiene que manifestar libremente y expresar sus sentimientos, pensamientos y emociones por medio de su lenguaje corporal, en sus clases y frente a su alumnado. También esto se refleja en la investigación de Álvarez y Muñoz (2003) en el profesorado novel. También se observa en el trabajo de Fernández, Serradilla y Bruña (2008) interesantes resultados sobre las emociones que el alumnado experimenta, como miedo, vergüenza, poco control sobre su cuerpo, entre otras y que son muy similares a las que manifiestan sentir y experimentar el profesorado de nuestro estudio. Así pues, se deben tener en cuenta estos cambios del desarrollo personal del profesorado ya que pueden producir diferentes conductas en la enseñanza de la EC, o en su propia destreza para usar el lenguaje corporal propio, ya que aquí se realiza la auténtica relación emocional con otras personas: con su alumnado.

En esta educación emocional del docente, o en sus habilidades sociales personales, el profesorado puede no estar suficientemente formado ni acostumbrado a analizar ni comprender las emociones y sentimientos que puedan surgir cuando introduce en sus clases propuestas de EC. Quizá esto se refleja en el mayor número de actividades de tendencia reproductiva o estereotipada, algo que podría encubrir esa falta de conocimiento y recursos personales. El docente se siente perdido o no consigue superar sus propias resistencias (Archilla y Pérez, 2003, 2012; Montávez, 2011) a veces negativas o no agradables.

Estamos seguros que la experimentación de actividades de EC por parte del profesorado será de gran valor para: a) liberar bloqueos e inhibiciones, b) liberar ciertas tensiones acumuladas al manifestar sus propios sentimientos, c) acercarle hacia su sensibilidad y capacidad de comunicación (Navajas y Rigo, 2008; Ruano, 2004).

Basándonos en estas ideas sobre el control emocional del profesorado y sobre el conocimiento que tiene de sus emociones durante su labor en las clases de EC, queremos definir un concepto que hemos estado utilizando en nuestro estudio. Nos parece interesante a la hora de

entender qué le influye al docente en estas clases, qué es lo que condiciona y perfila su conducta. Para ello, hemos adoptado un término procedente del campo de la ecología. Al igual que en el medio natural se utilizan unos *bioindicadores* que nos dan información de cómo se encuentra la naturaleza en cada momento o que ha podido acontecer en ella, hemos querido aplicar esta misma idea a nuestro estudio, creando el término: **emo-indicadores**. Con él queremos denominar a aquellos sentimientos o emociones que el docente tiene en algunas situaciones o momentos de sus clases de EC y que serán responsables de sus reacciones, cambios de actitud y posible comportamiento en sus intervenciones en el aula. Podrán provocar la aparición de bloqueos y resistencias o, por el contrario, animarle a continuar con su labor en el campo expresivo. Así, nos servirán de indicadores del propio estado del docente en estas prácticas concretas y podrán ser reflejo de las características de su actuación. Al igual que Ruano (2004), quien nos muestra que existen dos grandes grupos de emociones (positivas y negativas), según las experiencias que generan en quien las siente dentro de estos emo-indicadores, diferenciamos entre:

- **Emo-indicadores positivos:** aquellos sentimientos y emociones que afloran en el profesorado y nos indican que tendrá una intervención y actitud más relajada y confiada con este tipo de contenidos. También le ayudan a que realice su actividad con mayor confianza y le hacen sentir bien, encontrándose cómodo con las intervenciones prácticas con su alumnado, lo que le permite repetir ese tipo de actuaciones y experiencias con ellos. El profesorado que muestra estos emo-indicadores positivos suele sentir seguridad, tranquilidad, entusiasmo y alegría en al conseguir realizar las actividades de EC con su alumnado.

- **Emo-indicadores negativos:** son aquellos sentimientos o emociones que muestran en el docente sentimientos que entorpecen y dificultan su labor en las clases de EC, ya que generalmente se asocian a situaciones que le producen rechazo. Con ellos suelen surgir bloqueos o resistencias y es por lo que, consciente o inconscientemente, rehúye de la EC, o al menos de propuestas de gran implicación personal. Esto puede llevarle a pasar por alto el desarrollo de estos contenidos o a introducirlos con unas prácticas donde se sienta más cómodo, aunque se deje en un segundo plano la creatividad y la expresividad del alumnado. En este caso, el profesorado suele sentir miedo al ridículo, vergüenza e inhibición, falta de confianza, inseguridad o incomodidad.

Según el profesorado sienta un tipo u otro de emo-indicadores en sus experiencias personales, en sus vivencias con la EC como persona o en sus clases con su alumnado, así organizará y vivirá sus intervenciones, sus acciones docentes o sus resistencias en este ámbito. Las actividades de EC podrán ser un elemento con el que disfrutar y enriquecerse junto a su alumnado, un elemento a intentar superar por reto personal o incluso a evitar en sus clases.

También se ha encontrado alguna referencia en estudios como el de Sáenz-López, Camacho y Moreno (2009) sobre las diferencias en cuanto a género en la percepción y sensaciones vividas en el profesorado con las prácticas de EC. En base a este estudio analizamos que será más habitual la presencia de emo-indicadores positivos en el género femenino. También ocurre así en el estudio de Labrado, Mendizábal, Sánchez y Sánchez (2008), en cuanto a cómo vive el alumnado estas actividades corporales, siendo más cercanas y mejor recibidas en el sector de alumnado femenino. Aunque no ha sido así en nuestro estudio, apareciendo ambos emo-indicadores en los profesores colaboradores de ambos géneros indistintamente.

Dicho esto, hemos seleccionado aquellos términos más representativos de nuestro estudio, tratando de buscar la relación con estos emo-indicadores (positivos o negativos) que influyen y definen la actuación y comportamiento docente. Las definiciones están sacadas tanto del Diccionario de la R.A.E., del Diccionario de Psicología (Saz, 2000) como de los trabajos realizados por Canales (2006) y Ruano (2004). Ambas autoras incidieron en el desarrollo de algunos aspectos de las emociones y la EC con alumnado en formación inicial. Tras una breve aproximación de conceptos, pasamos luego a definir términos como: resistencias, miedo, bloqueo, inhibición, inseguridad, vergüenza o alegría; que tanto se tratarán en este estudio.

5. Acercándonos a la emoción (de expresarse)

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

Si queremos centrarnos en las emociones y sentimientos de las personas (de los profesores de EF) al estar realizando EC en sus clases, debemos primero saber y entender a qué nos referimos con estos términos de un modo breve. La **emoción**: aquella reacción que surge y es vivida por el individuo en una situación determinada. En toda emoción se altera el ritmo cardíaco, desencadenándose una serie de cambios fisiológicos que como consecuencia, entre algunas, hay mayor secreción de adrenalina, con posibilidad de sudor (Garrido, 2000, en Canales, 2006; Ruano, 2004). Así pues, cuando queremos mostrar nuestro lenguaje corporal frente a «un público expectante» (en nuestro estudio: el alumnado), nos invaden un mar de emociones, con todos esos cambios fisiológicos expuestos anteriormente.

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

Hay una serie de emociones básicas. Su número y tipo varía entre los autores que las estudian, en función de la perspectiva que defiendan, denominándolas de diferentes modos: emociones básicas, primarias, fundamentales, etc. Queremos resaltar aquí algunas de ellas, «agradables y desagradables», como afirma Ruano (2004:149); **emo-indicadores positivos o negativos**, como hemos denominado en este estudio. Entre ellas están: alegría, afecto, sorpresa, tranquilidad, ira, miedo, pánico, vergüenza, tristeza. Todas ellas tienen matices específicos en cuanto al uso que se hace del cuerpo y del movimiento para expresarlas: reacciones faciales, partes corporales, tono muscular, posturas, gestos concretos, etc. En el estudio de Canales (2006) se concluye en la idea de que:

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

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

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

Suscribimos la opinión de Canales (2006) sobre la semejanza del término de emociones con el de los sentimientos, por lo que hablaremos de ellos indistintamente. También, creemos que la emotividad es necesaria para vivir en sociedad. Tiene un factor socializador influenciado por

los valores culturales en los que está inmerso y que vive el profesorado. Así, en concordancia con Ruano (2004: 142), hablaríamos del «componente expresivo o motor-conductual», ya que en esta sociedad manifestamos externamente las emociones, o al menos lo intentamos como reacción a algo emocionante que nos ocurre. Por ello, el sistema educativo, el propio currículo debe contemplarlo como otro elemento más a desarrollar. Hay opiniones de que la emotividad, el uso y transmisión de estas emociones, puede ser educada: educación emocional (Motos, 2003). Entonces, esta pedagogía de las emociones tendría que propiciarla el profesorado mediante las actividades de EC. Pero, ¿tenemos desarrollado nuestro componente expresivo como docentes?, ¿cómo ser guía o propiciar algo que ni si quiera nosotros hemos desarrollado? Previamente se debe haber vivenciado y aplicado consigo mismo este tipo de trabajo y de prácticas emocionales, sirviéndole a nuestro profesorado de autoaprendizaje y respondiendo a sus peculiaridades personales. Estas experiencias le servirían como respuesta y superación de los emo-indicadores negativos propios. El profesorado debe tener también autocontrol de sus emo-indicadores, siendo capaz de identificarlos y modificarlos por el bien de su actividad docente y su bienestar personal. Si conseguimos ser **hábiles emocionalmente** tendremos mayor autoconfianza en desarrollar y afrontar la EC con nuestro alumnado (Vallés y Vallés, 2000).

Con todo este proceso podemos decir que nuestro profesorado de EF, al desarrollar las actividades de EC debería:

a) Pensar en... qué experiencias ha tenido en este campo, qué ideas o conocimientos le han aportado y reflexionar sobre que conocimientos ha adquirido sobre este campo.

b) Sentir... y analizar aquellas emociones que le produce la realización de este tipo de actividades con su alumnado o sus experiencias en contexto formativo, para llevar a cabo autoaprendizajes que le ayuden a controlar sus emociones y, por lo tanto, a controlar su conducta en el desarrollo de estos contenidos, dotándole de una mayor seguridad y tranquilidad personal en los mismos, haciéndole disfrutar de su expresividad frente a los demás.

c) Hacer... un trabajo emocional-personal que le permita introducir estos contenidos con un mayor entusiasmo, seguridad y mayor control emocional, haciendo valer la finalidad educativa por encima de todo, ayudándole a superar los emo-indicadores negativos y perturbadores que pueda sentir.

6. Los emo-indicadores de nuestros profesores colaboradores en el estudio

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

Nos parece importante definir aquí estas emociones, presentes en nuestro profesorado colaborador, para su mejor comprensión y análisis, con ayuda de ideas que Ruano (2004) nos deja en su estudio. Estos sentimientos y emociones, ocultos o inconscientes, salen a la luz y se hacen visibles sólo tras la reflexión e introspección voluntaria del profesorado, en su diálogo con otros docentes (en la realización de un grupo de discusión), cuando se pregunta o cuestiona: ¿qué me impide realmente enfrentarme a la EC en mis clases?, ¿qué dificultades tengo con este tipo de actividades?, ¿qué recuerdos me traen mis experiencias previas (si las tuvo)?, ¿qué siento yo al hacer estas actividades? Las respuestas afloran de modo tímido, subliminal, incluso dentro del grupo de discusión.

El baúl de sus emociones

Para finalizar, vamos a tratar de definir de manera resumida cada emoción detectada entre el profesorado colaborador en nuestro estudio, intentando contextualizar cada una de ellas en la propia labor docente de EC:

a) Resistencias: En las prácticas de EC lo podríamos entender como una omisión al tratamiento de estos contenidos en el aula o realizar un tratamiento muy escueto, limitado por la falta de preparación o conocimientos, así como por falta de convicción en ello.

b) Miedo: El miedo confiere a las personas un estado de tensión nerviosa que les hace desarrollar «una acción evitativa» (Ruano, 2004: 202) y que facilita un aprendizaje de nuevas respuestas que hacen que la persona se aparte de ese peligro. En las prácticas de EC lo podríamos ver cómo la evasión de implicaciones muy activas en las propuestas de clase, donde el profesorado se queda en un segundo plano, algo que no ocurre en otro tipo de contenidos de EF donde hace demostraciones con gran dominio y soltura. A esto se le suma el «miedo ante posible fracaso», donde el profesorado tiene la incertidumbre de que no sabe cómo reaccionará su alumnado frente a estos contenidos. Esto le genera miedo porque quizá no sabe cómo resolverlo si sale mal en el aula.

c) Bloqueo: En las prácticas de EC podríamos entenderlo como un impulso paralizador que se experimenta al intentar realizar este tipo de actividades de mayor implicación emocional y personal frente a un «público observador»: el alumnado; para lo que aún, seguramente, no nos consideramos preparados.

d) Inhibición: En las clases de EC se asociaría a cuando el profesorado se queda en un segundo plano, no se expone, no se muestra, porque siente que no está confiado para hacerlo. Una vez superada esa inhibición, todo es más fácil en la realización de las propuestas y su participación activa e implicada.

e) Vergüenza: se genera la sensación de sentirse expuesto, encontrarse sin valía en algo, provoca la sensación de estar haciendo algo mal o incompetente. Puede ser provocada por inseguridad ante extraños y por el miedo a ser evaluados negativamente. En las prácticas de EC se manifestaría en que el profesorado no tiene el atrevimiento suficiente para realizar participación activa o actuaciones espontánea y naturales ante el alumnado sobre la propuesta a realizar o a mostrarse en sus participaciones expresivas junto a ellos.

f) Inseguridad: falta de seguridad, de certeza, de confianza, ausencia de conocimiento seguro y claro de algo. En las prácticas de EC lo encontraríamos en la no aplicación de nuevos contenidos dentro de este bloque, generando esa falta de confianza en la actuación docente así como en las didácticas específicas empleadas. Se realizan siempre las mismas propuestas porque con ellas el docente se siente seguro, no profundizando en la verdadera expresión y transmisión de emociones del alumno.

g) Alegría: un estado de ánimo que se siente satisfecho, el logro de metas y las sensaciones placenteras la activan, se vive como muy agradable. «Son fuentes independientes de motivación» (Ruano, 2004:216). En las prácticas de EC se reflejaría en la satisfacción personal del profesorado cuando ha conseguido la realización de estos contenidos, donde se siente armónico consigo mismo y con su actuación docente con el alumnado. En contraposición a todas las anteriores, es positiva y motivadora la aportación que realiza a las emociones vividas a través de estos contenidos.

h) Sorpresa: es «una respuesta emocional breve» (Ruano, 2004: 221). La asociamos a alegría si va asociada a una reacción emocional positiva, puede hacer que se muestre más interés por ese hecho. En las prácticas de EC se identificaría con la sorpresa que siente el profesorado cuando descubre esta parte de su alumnado que se destaca al realizar las actividades propuestas. Le motiva a continuar con estas actividades, le hacen valorarlas más.

Seguramente, quien más y quien menos, hemos sentido algunas de estas emociones recogidas en nuestro estudio. Lo importante es no negarlas, sino afrontarlas y querer superarlas para poder desarrollar un trabajo educativo mucho más placentero en EF a través de la EC.

Bibliografía

- Álvarez, M^a. J. y Muñoz, J. (2003). «El profesorado novel en EC y su planteamiento práctico del bloque de contenidos de Ritmo y Expresión. Estudio de caso de un profesor de Secundaria». En G Sánchez et al., (Coords.). *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, creatividad y Movimiento*. (339-344). Salamanca: Amarú
- Archilla, M^a. T. y Pérez, D. (2003). «Los conflictos y problemas a los

- que nos enfrentamos el profesorado a la hora de enseñar actividades expresivas en Educación Física». En G. Sánchez et al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (333-338). Salamanca: Amarú.
- Archilla, M^a. T. y Pérez, D. (2012). «Dificultades del profesorado de Educación Física con las actividades de Expresión Corporal en Secundaria». *Revista Digital de Educación Física EmásF*. Vol. 3. Nº 14. (176-191).
- Bisquerra, R. (2003). «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de investigación educativa*, 21 (1) (7-43).
- Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la Expresión Corporal*. Tesis Doctoral. Universitat de Lleida.
- Campos, M^a C.; Castañeda, C.; y Garrido, M. (2011). «Una experiencia educativa: el trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo». *Revista pedagógica de Educación Física*, 23, (31-36). Adal.
- Díaz-Lucea, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de la Educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- González, I. (2004). *Calidad en la Universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Learreta, B. (2004). *Los contenidos de la Expresión Corporal en el Área de Educación Física en enseñanza Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Learreta, Sierra y Ruano. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Zaragoza: INDE
- Labrado, S.; Mendizabal, S.; Sanchez, M. y Sanchez, F. (2008). «Propuestas de trabajo de movimiento y expresión para la mejora de la percepción corporal en Educación Secundaria Obligatoria». *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (331-339). Salamanca: Amarú.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Mateu, M. y Torrents, C. (2012). «Lógica interna de las actividades físicas artístico-expresivas». *Revista Tandem*, 39 (48-61).
- Montávez, M. (2011). *La Expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de la Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- Montávez, M. (2012). «LOE. La consolidación de la Expresión Corporal». *Revista digital de Educación Física EmásF*. Nº 14, (60-80). Febrero
- Motos Teruel, T. (2003). «Cerebro emocional, Educación emocional y Expresión Corporal». En G. Sánchez et al. (Coords). *I Congreso Internacional de Expresión corporal y Educación: Expresión, creatividad y movimiento*. (101-117). Salamanca: Amarú.
- Navajas, R. y Rigo, C. (2008). «Arte y Expresión corporal: una fusión para contribuir en la formación del docente». *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol: 3. (189-202).
- Pérez-Roux, T. (2010). «Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: La danza a debate». *Aula*, 16, (91-111). Ediciones universidad de Salamanca.
- Ruano Arraigada, K. (2004). *La influencia de la Expresión corporal sobre las emociones: estudio experimental*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- Saenz-Lopez, P.; Sicilia-Camacho, A. y Manzano-Moreno, J.L. (2009). «La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la Educación Física en función del género». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Vol. 10 (nº 37) (pp. 167-180). (Consultado en Junio 2012 en [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm)).
- Sanchez, G y Coterón, J. (2012). «Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa». *Revista Tandem, Didáctica de la Educación Física, nº 39*, (37-47). Barcelona: Graó.
- Traver, Sale, Domenech y Moliner. (2005). «Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente». *Revista Iberoamericana de educación*, (1-19).
- Vallés, A. Y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallejo, B. (2003). «Expresión Corporal con tercera edad». En G. Sánchez, Taberero, J. Coterón, Llanos y B. Learreta (Coords.): *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (463-468). Zamora: Amarú.