

Las luces de la expresión corporal. Ventajas y posibilidades de los «Proyectos de Aprendizaje Expresivos» en Educación Física en Secundaria

Lights on corporal expression. Advantages and potential of «Expressive Learning Projects» in Physical Education in Secondary schools

M^a Teresa Archilla Prat, Darío Pérez Brunicardi

Universidad de Valladolid

Resumen. El presente artículo describe una propuesta didáctica centrada en «el Aprendizaje por Proyectos Expresivos». Los aspectos fundamentales son los siguientes: (a) dar participación al alumnado para la creación de un proyecto expresivo común, facilitando la autonomía y la responsabilidad grupal en dicho proceso; (b) el papel del profesorado como guía y facilitador activo de las motivaciones expresivas actuales de su alumnado; (c) incluir ciclos constantes de evaluación formativa y compartida para la mejora progresiva del proyecto, dando tanta importancia al proceso como a la producción final de cada ciclo. Este modelo ha ido evolucionando durante los últimos años, comprobando que tanto el alumnado como el profesorado sufrimos ciertas resistencias ante la expresión corporal en secundaria. Esta propuesta didáctica logra una mejora en la motivación hacia estas actividades, tanto del alumnado como del profesorado, dado que se respeta el proceso individual de implicación activa en el desarrollo del trabajo expresivo; los alumnos orientan el proyecto expresivo hacia sus intereses y el docente presenta retos motivadores y alcanzables. Esta propuesta didáctica hace al grupo de alumnos ser consciente de su proceso de aprendizaje, de sus creaciones y de sus logros, cooperando entre ellos. Existe una gran implicación activa y participativa del docente con cada grupo de alumnos para responder a sus dudas, a sus intereses y motivaciones en expresión corporal. Un aspecto básico de la propuesta es realizar una evaluación formativa y compartida durante todo el proyecto, enfocando el aprendizaje del alumno hacia la superación y la motivación de hacerlo lo mejor que pueda.

Palabras claves: Expresión Corporal, Educación Secundaria, Educación Física, Aprendizaje Por Proyectos.

Abstract. This paper describes a methodological approach focused on «Learning by Expressive Projects» (LEP). Key aspects are: (a) to involve students in the creation of an expressive project, promoting autonomy and group responsibility; (b) the role of teachers as a guide and facilitator of their students' current active expressive motivations; (c) to include repeated periods of educational and shared evaluation in order to progressively enhance the project, giving importance to both process and final product in each period. This model has evolved over the years, highlighting that both students and teachers may oppose corporal expression at the secondary education level. We believe that LEP can improve students' and teachers' motivation towards these activities, since it respects the individual processes of active involvement during corporal expression tasks. This proposal makes students aware of their learning process, their creations, and their achievements by means of prompting mutual cooperation. Teachers are actively involved with each group of students as they are encouraged to respond to their questions, their interests, and motivations in corporal expression. An essential feature of this proposal is the carrying out of educational and shared evaluations throughout the project, which promote self-improvement and motivation as the main focus of students' learnings.

Keywords. Corporal Expression, Secondary Physical Education, Projects-Based Learning.

Introducción

La finalidad de este artículo es presentar un recurso didáctico que posee muchas ventajas para el trabajo de la expresión corporal (a partir de ahora «EC») en la asignatura de educación física (a partir de ahora «EF»).

En un primer apartado revisaremos diferentes estudios sobre el desarrollo de la EC en Primaria y en Secundaria (Archilla, 2013; Learreta, 2004; Montávez, 2011; Villard, 2014). En ellos podemos encontrar múltiples dificultades para su realización pero, también muchos elementos que facilitan el desarrollo de las actividades de EC, especialmente en secundaria. En los elementos que facilitan la EC nos centraremos especialmente en secundaria, dado que es la etapa en la que se plantea nuestra propuesta práctica.

En un segundo apartado mostraremos nuestra propuesta práctica para realizar EC en secundaria basada en los proyectos expresivos grupales. Este segundo apartado tiene dos partes: (a) exposición de los principios metodológicos en los que nos basamos; (b) el desarrollo y descripción de las fases de nuestra **propuesta práctica**.

En un tercer apartado presentamos los resultados obtenidos a lo largo de nuestra experiencia llevando a cabo este tipo de planteamientos en secundaria, por lo que se describen las fortalezas y debilidades de la propuesta.

Planteamiento didáctico-experiencia: Proyectos de aprendizaje expresivos en EF y Secundaria

«Las luces de la EC»: elementos que facilitan al profesorado de EF en Secundaria el desarrollo de las actividades de EC

En un estudio de caso múltiple llevado a cabo con un grupo de profesores de Secundaria se observa que existen ciertas dificultades con el desarrollo de la EC en EF (Archilla, 2013), al igual que en algunas de las conclusiones del estudio de Villard (2014). Sin embargo, también se constató la existencia de ciertos aspectos que favorecen y facilitan que el profesorado se motive por introducir este tipo de contenidos en sus clases.

Todos estos aspectos facilitadores de la EC surgen de la relación bidireccional que se establece entre el profesorado y el alumnado en las clases de EF y aumentan la seguridad y motivación del profesorado por desarrollar estos contenidos en sus clases. Archilla (2013) denomina a estos aspectos: «las luces de la expresión corporal». Algunas de ellas son los pilares de la propuesta práctica que se desarrolla en este artículo:

1- Clima de confianza y conocimiento del grupo. Muchos de los profesores de Secundaria se animan a impartir este tipo de contenidos cuando conocen bien a su grupo de alumnos, cuando han conseguido crear un buen clima de confianza con ellos a través de otro tipo de contenidos. Es en ese momento cuando los profesores están más cómodos y seguros. Por eso los alumnos y los profesores sienten menor miedo al ridículo o vergüenza en la realización de estas actividades corporales, siendo el tercer trimestre el preferido para realizar dichos contenidos (Villard, 2014).

2-Dominio de los contenidos por parte del profesorado y haber tenido experiencias previas con él. Los profesores participantes en el estudio de Archilla (2013) han manifestado que se sienten mucho más motivados a realizar EC cuando se sienten cómodos y con cierto dominio del contenido a impartir; cuando ellos mismos lo han experimentado y lo controlan. Todos ellos son conscientes de que así les cuesta menos

la implicación personal que se requiere en EC.

3-*Posibilidad de la aparición de sentimientos positivos y de logro, tanto en el alumnado como en el profesorado.* Cuando los profesores del estudio de Archilla (2013) han llevado la EC a sus clases de EF y han conseguido buenos resultados con sus alumnos y con ellos mismos (alegría, satisfacción por lo realizado, mejor relación en el grupo, logro personal y profesional, etc.), sienten una mayor motivación para volver a repetir las prácticas de EC en el siguiente curso, aunque sea siempre el mismo planteamiento y sin innovaciones. Por esta razón, creemos que estos sentimientos positivos son un gran aspecto facilitador de la EC.

4-*Desarrollo de la creatividad.* La creatividad es una característica que destacan los profesores del estudio (Archilla, 2013) cuando realizan actividades de EC. Estos profesores opinan que la creatividad no está tan presente en otras actividades de EF. Por ello, se animan a generar propuestas que planteen a los alumnos dar diversas respuestas y que tengan momentos de trabajo creativo grupal donde el alumnado sea protagonista. En algunas ocasiones esto les genera dudas a nivel metodológico y muestran desconcierto a la hora de llevarlo a cabo. Por otro lado, este proceso creativo suele verse finalmente expuesto y mostrado ante otros compañeros de clase o de centro, aspecto que también resulta motivador tanto al profesorado como al alumnado, destacando así esas dos dimensiones de la EC: creativa y artístico-estética (Montávez, 2011), donde la producción final se equilibra en importancia con el propio proceso creativo (Sánchez & Coterón, 2012). Queremos dejar claro que en este tipo de prácticas corporales vemos innecesario que el profesorado asuma que él es el modelo o que existe un «modelo de actividades» a reproducir por parte del alumnado. Si consideramos el proceso de enseñanza-aprendizaje de este modo en EC, estaremos dejando a un lado gran parte de su repertorio educativo creativo y de descubrimiento personal en este ámbito.

5-*Favorecer la implicación del alumnado: él es protagonista y genera sus aprendizajes.* Hay una gran preocupación del profesorado por la aceptación de estas actividades por parte del alumnado de Secundaria; que las realice con agrado y motivación, que se implique en ellas y logre comunicar y expresar según lo sienta realmente. Sin lugar a dudas, el modo de actuar y estar del profesorado en las clases influirá en cómo el alumnado vivirá y reaccionará ante este tipo de actividades (Archilla, 2013; Villard, 2014). Algunos profesores participantes en estos estudios muestran que un buen recurso es que el alumno «experto o conocedor» proponga las actividades en colaboración con el profesorado o, incluso, que varios alumnos se organicen en grupos que dirijan actividades concretas con el resto de compañeros (porque las dominan, las practican en el ámbito no formal o porque son aquellas que más les motivan). Este es un aspecto facilitador de EC en Secundaria, ya que surge del propio alumnado el interés por expresar, comunicar y compartir aquello que sabe y domina. Permite al docente poder elegir aquellas actividades más cercanas a su grupo de alumnos (aunque el profesorado no las domine), mostrando con ello respeto hacia ellos. El alumnado evoluciona y manifiesta nuevas motivaciones de un curso para otro, por lo que creemos que deben explorar juntos cada nuevo año para que las propuestas sean novedosas, motivadoras y cercanas a las vivencias del alumnado. Esto hará que el profesorado deba actualizarse y buscar nuevos recursos formativos en EC del s.XXI (Villard, 2014), para poder replantear e innovar en sus nuevas clases. Ahora bien, es tarea del profesorado organizar bien estas prácticas para lograr equilibrar la motivación e implicación del alumnado y los fines educativos de la EC.

Principios metodológicos de la propuesta de intervención

En este segundo apartado mostraremos los principios metodológicos de nuestra propuesta práctica para realizar EC en secundaria basada en los Proyectos de Aprendizaje Expresivos (a partir de ahora PAE). A continuación se exponen los pilares que fundamentan dicha propuesta de intervención para desarrollar la EC.

1) *Modelo de aprendizaje experiencial y de proceso creativo grupal.* En primer lugar, hemos podido comprobar el efecto positivo sobre la motivación y el aprendizaje significativo que logra la aplicación del aprendizaje experiencial, sintetizado en el modelo cíclico de Kolb (1984).

Comenzar haciendo, continuar reflexionado para terminar asimilando se convierte en una inversión del proceso metodológico que suele partir de la exposición y continuar con la ejecución, reproductiva en muchos casos (empleando el aeróbico o el aprendizaje de un baile como actividad de EC).

En segundo lugar, nuestra propuesta se inspira en el proceso creativo de «las tres E» que proponen Sánchez y Coterón (2012), donde todo proceso creativo debe pasar por tres fases o momentos: *Exploración, Elaboración y Exposición*. Este modelo se amplía con las aportaciones de Archilla y Pérez-Brunnicardi (2012) y Pérez-Brunnicardi y Archilla (2014), quienes añaden dos fases más (Estimular, Entonar, Explorar, Elaborar y Exponer), centradas en lograr inicialmente la predisposición personal y motivación inicial del alumnado, así como la organización de un adecuado «calentamiento expresivo», tan importante en las sesiones realizadas en Secundaria. La fase de estimular y entonar será de gran responsabilidad para el docente, ya que deberá crear juegos expresivos muy bien orientados a ese fin. Por esta razón, compartimos la idea que muestra Pérez-Pueyo (2016) con el término de «actividades corporales intencionadas», para dejar paso posteriormente a la exploración y elaboración, donde cobrará mayor autonomía y responsabilidad el grupo de alumnos. El papel del docente será imprescindible para dialogar, indagar de modo activo y acordar con su alumnado qué tipo de prácticas expresivas se realizarán en la clase.

2) *Modelo de enseñanza creativa.* Creemos que la enseñanza de la EC debe ser desde una metodología creativa, donde el profesorado esté abierto a la comunicación e intercambio de ideas con el alumnado. Ambos se integrarán en el proceso creativo grupal. El docente es parte del propio proceso de descubrimiento y creación, con la ayuda de su alumnado (Prieto, López & Fernández, 2003). Este modelo será favorecedor de aprendizajes fundamentados en la relación de convergencia entre profesor y alumno (Cuevas, 2014), y en la relación de colaboración del grupo de alumnos (García, Pérez-Ordás y Calvo, 2011). Así, el profesor no tiene por qué dominar las propuestas de EC concretas, no debe ser modelo o referente, sino que primero indagará sobre las prácticas expresivas que más motiven a su alumnado y, a partir de ahí, organiza los detalles que guiarán el aprendizaje. En las exploraciones iniciales, el profesorado será un agente activo en los aprendizajes, para ir dejando paso, a que el grupo de alumnos organice y experimente su expresividad y creatividad. En fases posteriores, en este proceso creativo grupal también se generarán procesos de coevaluación además de las orientaciones del profesor, (viendo ejemplos similares en trabajos de Del Pozo, 2012 & Pérez-Pueyo, 2010, sobre el estilo actitudinal en el ámbito expresivo), que den información al grupo de alumnos de cómo va su proceso, siendo de vital importancia para afianzar sus decisiones sobre el trabajo corporal expresivo creado. En este proceso es clave la organización por rincones que explicaremos más adelante, en los que se desarrollan propuestas diferentes de forma simultánea, aumentando la participación y permitiendo diversificar las opciones, todo ello aumenta la motivación del alumnado por hacer lo que le gusta.

3) *El aprendizaje por proyectos.* Basamos nuestra propuesta en la idea de Zabala (1999, p.60) quien planteaba trabajar con el alumnado por centros de interés. Dentro de la EC queremos hacer que el alumnado coopere, realice búsquedas y cree su proyecto expresivo colaborando en un grupo, a partir de unas estrategias definidas de antemano por ellos mismos y el docente (Majó & Baquero, 2014). Buscando la transferencia de las ideas de estos autores a la EC, denominaremos «proyectos de aprendizaje expresivos grupales» (a partir de ahora PAEG) a aquellos procesos educativos basados en equipos de trabajo cooperativo sobre un mismo centro de interés a nivel expresivo (break dance, hip-hop, teatro, mimo, cine mudo, circo y acrobacias, etc.) donde se irá buscando recursos y organizando una construcción colectiva a nivel corporal. El plan de trabajo del proyecto se organiza en las siguientes fases propuestas por Majó y Baquero (2014), inspirándose en la educación activa de Dewey: «intención, preparación, ejecución, apreciación». Nosotros incluimos una fase previa en la que el docente indaga sobre las motivaciones e intereses del alumnado acerca de sus prácticas expresivas, la denominamos «Asamblea Inicial». El papel del docente será

fundamental para definir la estrategia del proyecto y sus actividades iniciales, para luego dejar paso, a que el grupo de alumnos defina qué hará en cada una de las fases con su proceso creativo.

4) *El trabajo colaborativo organizado por rincones*. El trabajo organizado por rincones es muy común en Educación Infantil (Fernández, 2009; Martín, 2008), pero no tanto en Secundaria. Podemos entender por rincones como un lugar delimitado en el aula o gimnasio donde se realizará y estimulará el trabajo personalizado y grupal, dando unas premisas previas en cada rincón. Por estos rincones pasan todos los alumnos sucesivamente durante la fase 1 y parte de la fase 2. Después, el alumnado decidirá en cuál de los rincones de grupo prefiere quedarse (véase el desarrollo de la propuesta). Buscando su transferencia a la EC en Secundaria y, en un segundo momento de la organización del proyecto, denominaremos como: «rincones de grupo» al momento en el que los alumnos seleccionan la práctica concreta sobre la que realizarán su PEG, centrándose en su desarrollo y elaboración (véase el apartado: desarrollo de la propuesta, fase 3, 4 y 5). Creemos que tiene gran valor para el alumnado, ya que le permite experimentar, las actividades expresivas elegidas, además de fomentar el trabajo colaborativo y favorecer el sentido de pertenencia a un grupo con el mismo centro de interés. En este caso, el rol del docente será importante para definir las actividades que se llevarán a cabo en los rincones sobre las prácticas expresivas sugeridas por el alumnado. Será él quien controlará el tiempo de permanencia en cada rincón, dará apoyo, participará y orientará las tareas acordadas hacia los elementos de la «ficha de seguimiento del alumno». Este instrumento de evaluación se explica con más detalle en el desarrollo de la propuesta (tabla 2); se utilizó para observar y evaluar la participación de los grupos de alumnos en todo el proceso, para revisar el cumplimiento de las premisas de trabajo acordadas y facilitar los procesos de coevaluación entre ellos.

Todo este proceso tiene un **carácter cíclico**, inspirado en el modelo metodológico del aprendizaje de la expresión corporal de Bossu & Chalaguier (1986), en el que los procesos creativos se alternan con aprendizajes técnicos. En la figura 1 podemos apreciar la adaptación de este modelo, en la que el eje de la técnica es sustituido por el aprendizaje estereotipado. Diferenciamos el «mundo conocido», del que partiremos con sus centros de interés, del «mundo nuevo», a través del cual descubrirán otras formas y técnicas expresivas. Por otro lado, la relajación se sustituye por una fase de reflexión, que puede ser individual o grupal, integrando el modelo de aprendizaje experiencial tras la fase de acción (Kolb, 1984). Por último, podemos apreciar que se incluye un nuevo eje, el de la exposición, incorporando explícitamente momentos de exposición de las elaboraciones individuales o grupales, respondiendo a la importancia que autores como Romero (2001) o Sánchez & Coterón (2012) dan a que todo proceso creativo debe culminar con una exposición. Este modelo cíclico se repite durante las sesiones, durante el curso o durante toda la etapa, para ir aumentando sus experiencias y aprendizajes, siempre apoyándose en las fases anteriores. Se trata de un modelo de referencia, no de un algoritmo cerrado. Por tanto, pueden alterarse sus fases y adaptarse a cada caso según la realidad del aula.

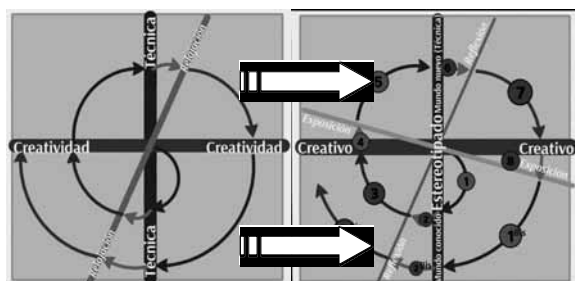


Figura 1. Adaptación propia (Pérez-Brunnicardi & Archilla, 2014; (dcha.) del modelo de aprendizaje de la expresión corporal de Bossu & Chalaguier (1986) (izq.).

Como hemos podido ver en muchas de estas bases metodológicas, la importancia de la creatividad es clave. La capacidad para que el profesorado y el alumnado identifiquen los **indicadores de creatividad** se convierte en un elemento fundamental. Autores como Guilford (1991), Marín (1974) o Torrance (1976) identifican una serie de

indicadores de creatividad, de los cuáles nos quedamos con los siguientes, por su utilidad en el aprendizaje de la expresión corporal (Romero, 2001):

- Fluidez o capacidad para dar soluciones y respuestas a una tarea o problema.
- Elaboración o capacidad para que estas respuestas sean prácticas y viables.
- Flexibilidad o capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes e imprevisibles.
- Originalidad o capacidad para dar respuestas novedosas e impredecibles.
- Curiosidad o capacidad para hacerse preguntas e interesarse por descubrir y aprender.
- Sensibilidad o capacidad para percibir los detalles y emocionarse con ellos.
- Evaluación o capacidad para ser crítico y valorar las propias acciones y las de los demás.

Todos estos elementos se van complementando a lo largo de toda la propuesta metodológica, dando sentido a un proceso que debe ser flexible. Aunque pueda parecer un proceso muy secuenciado y organizado, realmente estará sujeto a la imprevisibilidad y la incertidumbre del trabajo con jóvenes. Por tanto, este proceso es abierto y adaptable a cada contexto y a cada grupo.

Desarrollo de la experiencia

En este apartado presentamos una propuesta práctica basada en un PAEG, cuya intención es dar mayor protagonismo a las experiencias previas que pueda tener el alumnado de Secundaria y dar prioridad a sus motivaciones en el ámbito expresivo. Esto favorece su interés, al mismo tiempo que el profesor logra conectar mejor con ellos y mejorar su autoconfianza para incluir actividades de EC en su programación de EF. En la tabla 1, presentamos un resumen de las fases del PAEG y su relación con los principios metodológicos explicados en el anterior apartado.

Tabla 1. Fases del PAEG y sus bases metodológicas (Elaboración propia)

Fases de Organización del PAEG	Organización de rincones	Ciclo aprendizaje experiencial	Proceso aprendizaje creativo 5-E	Indicadores de creatividad
Asamblea Inicial			Estimular	Fluidez Curiosidad Sensibilidad
Intención	Actividades exploratorias gran grupo	Experimentar	Estimular	Curiosidad Sensibilidad Flexibilidad Originalidad
	Actividades exploratorias por rincones	Compartir	Entonar	
Preparación (Asamblea rincones)	Actividades de experimentación en los rincones de grupo	Experimentar Compartir	Explorar Elaborar	Fluidez Elaboración Flexibilidad Originalidad
Ejecución	Actividades puesta común y asamblea rincones	Procesar Generalizar	Elaborar Exponer	Elaboración Flexibilidad Originalidad Evaluación
Apreciación (Asamblea grupo)	Evaluación compartida y nueva puesta en común en el rincón de grupo	Procesar Generalizar Aplicar	Re-Elaborar Exponer gran grupo	Evaluación Fluidez Originalidad
Exposición final			Exposición final a otros alumnos	Elaboración Flexibilidad

Fase 1. Asamblea inicial; donde se identifican y acuerdan con el alumnado los centros de interés que conocen o que más les gusten. Estos centros de interés pueden ser: (a) acciones motrices artístico-expresivas que ya conocen y practican los alumnos (bailes, sketch, sombras, break-dance, circo, etc.); y (b) acciones motrices no expresivas a priori, pero que se les pueden dar un giro más estético y expresivo a lo largo de las sesiones (parkour, baloncesto o fútbol free style, acrobacias, etc.). ¿Por qué no utilizar estos recursos que les motivan para adentrarnos en la expresión corporal? Cualquier práctica podría ser válida, siempre que el docente oriente bien sus actividades y dé orientaciones adecuadas para desarrollar las posibilidades expresivas, estéticas y creativas de sus alumnos, aunque las actividades más idóneas pudieran ser las citadas en primer lugar.

Durante esta fase el docente se preocupará por presentar pequeñas imágenes o videos sobre diferentes prácticas expresivo-corporales que

proponga el alumnado o, en su defecto, que tenga previamente seleccionadas. Con el fin de detectar cuáles son las que más motivan a sus alumnos, se realizará un coloquio sobre los elementos importantes que se aprecian en esas imágenes, tanto a nivel expresivo como comunicativo: calidades de movimiento, uso corporal del espacio, coordinación con la música, caracterización de personajes, tipos de lenguaje corporal, utilización de objetos, etc. Así se ayuda al alumnado a identificar los contenidos propios de la expresión corporal que se irán desarrollando en los proyectos. El profesor dará también unas orientaciones iniciales sobre lo que consistirá el PAEG.

Si en la fase 1, el docente percibe que hay alumnos «expertos o conocedores» de algunas de las prácticas elegidas, podría realizar alguna reunión con ellos para dotarles de más protagonismo en la organización de las actividades que se harán con el gran grupo o en cada rincón, favoreciendo en algunos momentos una tutela entre iguales. En nuestro caso una alumna de 3º de la ESO que realizaba Capoeira, después de reunirse con nosotros y explicarle las ideas de cómo lo llevaríamos a la clase, se ofreció a bailar Capoeira con todos los compañeros que quisieran durante varios recreos. La participación de los compañeros fue muy buena. Luego, en las clases de EF fuimos creando secuencias de actividades, dotando esta actividad de mayor expresividad corporal. No quisiéramos que se confundiera este rol de «experto» del alumno con que el maestro delegue en él o ella toda responsabilidad de la dirección y autogestión de las clases. El profesor deberá ser dinamizador, participante y guía del aprendizaje. El docente deberá participar de forma activa en las prácticas realizadas. Será él quien busque cómo programar y secuenciar las actividades para conseguir los fines deseados, a la vez que observará, dará feedback y analizará cómo va el proceso.

Fase 2. Intención; a partir de lo acordado con su grupo de alumnos en la fase anterior, el profesor organizará unas actividades iniciales en gran grupo que les permitan empezar a experimentar e interiorizar la complementariedad de movimientos, la simbolización corporal con uso de objetos, el ritmo gestual y sonoro, la velocidad, la pausa, la actitud corporal, la simulación de estados de ánimo, etc. Después, el docente pasará a organizar la sesión de experimentación por rincones, según los centros de interés acordados con su alumnado identificando la práctica corporal elegida con algunos de los contenidos de EC a desarrollar con ese proyecto. Estas primeras exploraciones harán que cada alumno defina su motivación por una práctica en concreto de cada rincón, eligiendo dónde quiere estar definitivamente para la realización de su PAEG.

El docente organizará unos «paneles de control» (Martín, 2008) para que los alumnos conozcan la tarea encomendada y el orden en el que irán pasando por los rincones. Los «paneles de control» son unas tarjetas que describen la actividad con carácter jugado y abierto. Estos paneles también tienen una flecha o número, para que el alumno sepa qué rincón le toca después (Figura 2).

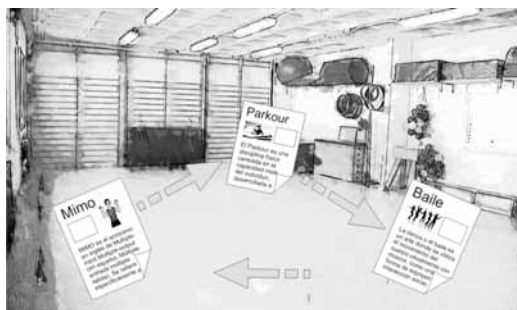


Figura 2. Ejemplo de rotación por rincones según tres centros de interés

En las dos o tres sesiones iniciales de la unidad didáctica el alumnado experimenta las actividades de gran grupo y las actividades de los rincones. A partir de aquí deberá elegir el tipo de práctica concreta que quiere realizar sobre la que centrará su PAEG identificando cómo desarrollar los contenidos acordados a través de su técnica expresiva. Los agrupamientos finales se organizan en función de los centros de interés del alumnado.

Fase 3. Preparación. En estas sesiones cada rincón tiene a un grupo

de alumnos concreto y un tipo de práctica expresiva. Cada grupo de alumnos y el profesor hablarán sobre lo que deberá tener el PAEG analizando juntos la ficha de seguimiento (Tabla 2) que el alumnado irá completando en cada sesión con el feedback y seguimiento que irá haciendo el profesor. Es importante dejar claro que la principal finalidad es el trabajo grupal, para conseguir realizar las características expresivas y comunicativas de su proyecto con los aspectos que ellos quieran destacar sobre los contenidos recogidos en la segunda columna de esta ficha (Tabla 2). Por ello, los elementos a incluir en el PAEG se acuerdan entre todos los grupos y el profesor. El profesorado decidirá qué contenidos de EC desea que estén presentes en el trabajo corporal de su alumnado

Tabla 2. Ficha de seguimiento del alumnado del PAEG (elaboración propia)

Características del PAEG:	Elementos a incluir en el PAEG	Explicar qué elementos va teniendo el PAEG y su evaluación		
		Fase 3	Fase 4	Fase 5
Utilización del espacio	Empleo de figuras variadas y diferentes agrupaciones colectivas.			
	Los desplazamientos y trayectorias. Los niveles del espacio en sus movimientos.			
Materiales empleados	El ritmo como soporte que condiciona el movimiento y lo define (ralentizado, acelerado, pausas, etc.); Soporte musical, sonoridad, percusión.			
	Simbolismo con materiales empleados por el espacio: -Puntos fijos (complementan el movimiento) -Móviles (empleados durante el movimiento)			
	La caracterización de personajes: maquillaje, disfraz.			
Cuerpo expresivo y lenguaje corporal	Gestos, miradas, posturas, calidades de movimiento y actitud corporal			
	Expresión de emociones y sentimientos.			
	Interpretación de personajes. Diálogo corporal. Intención para comunicar la historia o trama elegida. Lenguaje verbal: ruidos, entonación junto al movimiento.			
Complementos estéticos	Materiales para la puesta en escena: estética del grupo, escenario, otros recursos de luz, posición de inicio o final, etc.			
Aspectos a mejorar después de la muestra y evaluación del gran grupo				

A partir de los acuerdos tomados en cada rincón comienzan las primeras experimentaciones sugeridas por el profesor o ya sugeridas por los propios alumnos. Empiezan a darse ideas entre todos, comienzan la búsqueda de recursos expresivos y su posterior puesta en común para su proyecto. En algunos momentos se realizarán las composiciones grupales elegidas, realizando procesos de evaluación entre iguales con ayuda de la tabla 2 (ficha de seguimiento). El feedback generado en esos procesos de evaluación dará lugar a nuevas exploraciones. También en esta fase se producen los primeros ensayos de algunas partes del proyecto, que irá viendo el profesor y que analizará junto al grupo de alumnos en la ficha de seguimiento. El compromiso grupal por realizar un buen proyecto cobra relevancia en esta fase.

En esta fase el docente asume un rol de guía, apoyo, dinamizador y observador. Los feedback son fundamentales para la evolución del PAEG del alumnado. Será motivador y participante en algunas actividades de experimentación grupal que propongan en los rincones. Planificará actividades diversas que faciliten al alumnado entender los elementos importantes reflejados en la ficha de seguimiento del alumno. Así, en la primera sesión de esta fase deberemos centrarnos en proponer actividades que les hagan comprender todos los aspectos específicos de EC que debe tener su trabajo: utilización del espacio tanto en sus diferentes niveles como en desplazamientos y trayectorias; exploraciones del ritmo corporal, vocal y/o instrumental; diálogo corporal y complementariedad de movimientos; simbolización y vivenciación de objetos; organización del movimiento con inicio, desarrollo y final; transmisión de emociones y sentimientos; ubicaciones espaciales y caracterización de personajes en función de su técnica expresiva elegida. Si hay un grupo que manifieste mucha autonomía, será apoyo y guía del proceso sin limitar sus ideas. Sin embargo, si hay un grupo con menor capacidad de elaboración, deberá tener preparadas sugerencias y actividades que puedan ir guiando y motivando a dicho grupo para desarrollar dichos contenidos.

Para el profesor puede ser la fase más compleja a nivel organizativo, ya que durante una misma sesión él deberá ir rotando por cada grupo. El

profesor será clave en la valoración de cómo va el proyecto y tendrá que mostrar también flexibilidad y capacidad de adaptación a las repuestas divergentes del alumnado.

Fase 4. Apreciación; se dará de nuevo al alumnado la ficha de seguimiento grupal revisada por el docente, para dialogar con ellos lo que han ido creando. Se realizarán muestras de los proyectos grupales al resto de grupos de la clase, con el fin de analizar y valorar, entre todos, cuáles de los aspectos expresivos y comunicativos son los más desarrollados en su PAEG. Se hará una asamblea coloquio con el gran grupo para aportar ideas de mejora a cada composición, las cuáles se recopilarán por los componentes de cada uno de los rincones, para continuar con el trabajo en las siguientes sesiones. Este proceso tiene gran importancia, ya que cada grupo se reunirá en su rincón y organizará las mejoras que quiere hacer en su composición, según las sugerencias de sus compañeros. La duración de esta fase dependerá del número de proyectos que hayan salido, pudiendo ser variable según las necesidades. El profesorado hará de moderador y resaltarán las ideas de mejora obtenidas en el coloquio, las cuáles serán recopiladas por cada gruporincón en un documento adjunto a la ficha de seguimiento. También el profesor guiará y facilitará el proceso de coevaluación en cada rincón con su cuaderno de observaciones.

Fase 5. Evaluación de la exposición; a partir de las reflexiones obtenidas sobre posibles mejoras de cada proyecto, en esta fase volverán a reunirse por rincones para organizar los cambios sugeridos y ensayar su PAEG final. Se producirán nuevos ensayos en cada rincón con ayuda y dinamización si fuera necesario, del profesor. En estas sesiones de la fase exposición, se volverá a realizar una muestra grupal donde se valorarán si esos cambios realizados han mejorado los PAEG. Estas muestras grupales finales no son el objetivo de la propuesta, sino más bien son el acicate para favorecer un proceso de mejora y esfuerzo grupal para conseguir un buen proyecto. Para lograrse, debe contarse con la opinión de todos, mostrando responsabilidad y compromiso por querer hacerlo bien. Este proceso quedará reflejado en el último apartado de su ficha de seguimiento grupal, así como en las anotaciones de las asambleas realizadas en los rincones por parte del profesor.

El profesorado vuelve a asumir su rol de dinamizador y guía, pero dejando autonomía a las decisiones del alumnado para mejorar su trabajo en esta producción final. También dinamizará y facilitará las asambleas grupales en los rincones y las evaluaciones compartidas realizadas entre los alumnos del grupo y el profesor, recogiendo las fichas de seguimiento de cada uno de los grupos al final de esta fase para revisarlas. En ocasiones, podemos caer en la tentación de intervenir para que el producto final sea «óptimo», pero lo importante será que ese resultado final provenga de los propios alumnos y alumnas, y así deben sentirlo ellos. Si el ambiente generado es positivo, no existe el resultado correcto o incorrecto. Además, apoyándonos en evaluación entre iguales realizadas dentro de cada grupo y entre grupos, serán buenos proyectos por todo el proceso de mejoras que surge en el grupo de alumnos.

Fase 6. Exposición a otros. Una vez vistos todos los proyectos finales realizados en cada rincón, se preparará el día de la puesta en escena para otros cursos del centro. En todo aprendizaje por proyectos se realiza una fase de exposición oral que muestre lo realizado y conseguido. En nuestro caso será una exposición de expresión corporal, una presentación de la producción realizada, dado que es un aspecto clave para finalizar el proceso de aprendizaje. Tras muchos años de poner en práctica esta metodología, estamos convencidos de que este componente estético y artístico de la EC suele tener un efecto positivo en la autoestima del alumnado y ser una buena recompensa después de su esfuerzo e implicación. Por ejemplo, uno de los proyectos expresivos que hemos realizado representando cuentos, los alumnos realizaron una ruta teatralizada por el patio del instituto, para el alumnado de Educación Infantil del colegio de la misma localidad. Culminar así este proceso fue una gran satisfacción para todo el grupo. El propio alumnado comentó que merecía la pena y que el esfuerzo realizado tenía un sentido. Después de años llevando a cabo este tipo de propuestas, esta es la recompensa, tanto para alumnado como para profesorado: la ilusión y alegría compartida con el grupo de alumnos implicados en el proyecto.

Es fundamental la motivación del profesor y su papel en este momento final, dado que es el gran coordinador de todos los elementos que requieren la organización y gestión de dicho evento. Se encargará de los permisos pertinentes para llevar a cabo la muestra en el centro, de coordinar horarios con los cursos que harán de público y, sobre todo, dará seguridad y acompañará a su grupo de alumnos en esta última fase.

A continuación se muestra una tabla resumen de las fases, la posible organización de las sesiones así como su organización dentro de la creación del PAEG (tabla 3).

Tabla 3.
Secuenciación de las fases de la propuesta

Fases: Secuenciación de sesiones:	Tareas seguimiento del PAEG:
Fase 1 Sesión 1. Selección y visionado de pequeños videos de diferentes manifestaciones expresivas: circo, danza, teatro, etc. Elección de las prácticas expresivas y centros de interés y explicar el PAEG.	Recopilación de ideas surgidas en la asamblea sobre elementos expresivos y comunicativos. Orientaciones sobre elementos que deben aparecer en el proyecto. Completar la ficha de seguimiento grupal.
Fase 2 Sesión 2. Exploración en gran grupo de actividades sobre lo elegido. Propone el profesor. Sesión 3. Exploración por rincones de cada una de las prácticas. Elección del grupo definitivo. Primeras propuestas prácticas a realizar por parte del grupo.	Anotar en las Fichas de seguimiento los acuerdos iniciales del grupo para comenzar el proyecto. (Tabla 2)
Fase 3 Sesión 4. Primera reunión evaluación de cada rincón de grupo. Ver con el docente las propuestas grupales prácticas que irán haciendo. Sesión 5. Posibles ensayos, definir lo que se va haciendo según los acuerdos grupales y los recursos expresivos buscados. Sesión 6. Primeras muestras por rincones, coevaluación, nuevas aportaciones.	Completar la Ficha seguimiento grupal después de las reuniones con el profesor y el grupo Co-evaluaciones por rincones del PAEG Evaluación compartida
Fase 4 Sesión 7. Muestra de los proyectos grupales con el fin de autoevaluarlos en cada rincón. Sesión 8. Muestra al profesor y al gran grupo. Coevaluación. Aportar mejoras al resto de grupos.	Rellenar fichas de seguimiento: Aspectos que se van completando del PAEG ¿Qué nos falta? ¿Cómo podemos mejorarlo?
Fase 5 Sesión 9. Revisiones del espectáculo, caracterización, música, disfraz, ensayos de posibles cambios y mejoras. Coevaluaciones, grabaciones y visionado. Sesión 10. Muestra de nuevo al gran grupo.	Evaluación entre iguales y compartida: 1)-Aspectos del PAEG modificados. 2)-Aspectos aportación individual al PAEG
Fase 6 Muestra del PAEG en el centro o en otros	Evaluación compartida (alumno-profesor)

Fortalezas y debilidades de la propuesta tras su puesta en práctica

Basándonos en nuestra experiencia en Secundaria trabajando con proyectos expresivos durante cuatro cursos escolares, expondremos algunas de las fortalezas y debilidades detectadas.

Fortalezas:

Favorece interacciones nuevas entre los alumnos sobre sus centros de interés comunes en el ámbito de la expresión corporal.

Importancia de crear una construcción expresiva colectiva, donde el grupo de alumnos debe llevar la iniciativa. Proyecto expresivo basado en el trabajo colaborativo.

Favorece la autonomía personal y grupal además de la responsabilidad en conseguir realizar la expresividad y comunicación corporal.

Hace al alumno ser consciente del propio proceso de aprendizaje de sus creaciones, valorando sus logros, haciéndole responsable de ver qué debe mejorar.

Existe gran implicación activa y participativa del docente con cada grupo de alumnos para responder a sus dudas, a sus intereses y motivaciones.

Utilización de la evaluación de todo el proceso como parte del aprendizaje del grupo de alumnos, siempre de manera formativa, dirigiéndoles hacia la superación y la motivación de hacerlo lo mejor que puedan.

Puede ser un buen medio de formación permanente del docente, ya que su alumnado le mostrará y hará buscar recursos nuevos y prácticas expresivas diferentes a las habituales.

Facilita la interiorización y aprendizaje de contenidos de EC, ya que se realizan mediante una práctica corporal motivadora y elegida por los propios alumnos.

Se realza la importancia del lenguaje corporal en la educación con la exposición final del proyecto ante un público del centro escolar.

Debilidades:

Podría existir falta de experiencias y vivencias personales por parte del docente en las prácticas seleccionadas por el alumnado, lo que podría

generar miedos o dudas en el propio docente. Esto puede hacerle no proponer actividades que salgan del interés del alumnado, por lo que los rincones serán de actividades que él conoce.

Hay posibilidades de la existencia de falta de autonomía y responsabilidad inicial en el alumnado en la realización del proyecto organizado en rincones. En ocasiones ha ocurrido esto debido a la falta de experiencias que tienen los alumnos con este tipo de metodología.

En algunas ocasiones hay falta de motivación del docente por implicarse activamente y participar en estas prácticas, lo que le deja en un rol de mero observador y evaluador que está en un segundo plano. Creemos que esta situación puede empobrecer el proyecto de su alumnado.

Posibilidad de que el resultado inicial se base en reproducir únicamente modelos y estereotipos conocidos por el alumnado. Creemos que al menos, es un comienzo, pero habría que insistir en el proceso creativo grupal.

Falta de rigor, por parte de los alumnos, en la realización de las hojas de seguimiento del PAEG, de modo que la información que recopila el docente no es muy real o verídica del proceso llevado por el grupo de alumnos.

Conclusiones

Después de poner en práctica este tipo de propuesta en diversos centros educativos, creemos que puede ser de gran utilidad para introducir actividades de EC en secundaria, además de conseguir que el alumnado descubra y se motive, en mayor medida, por este tipo de prácticas corporales que existen en su vida cotidiana.

Consideramos el Aprendizaje por Proyectos Expresivos Grupales como una buena manera de trabajo colaborativo entre los alumnos, donde los componentes del grupo interactúan con autonomía, comparan ideas e intereses en el ámbito de la expresión corporal.

También pretendemos realzar el proceso de evaluación llevado a cabo en este PAEG, desde una perspectiva formativa y compartida, siendo la evaluación parte del propio aprendizaje del grupo de alumnos, así como favorece que interactúen para mejorar su proyecto final.

Entendemos que esta propuesta puede ser de interés a otros profesionales de EF, independientemente de la etapa, dado que este mismo modelo metodológico puede transferirse a otras etapas o ámbitos educativos.

Actualmente estamos intentando llevar a cabo proyectos en esta línea desde la formación inicial de profesorado, donde creemos que este tipo de planteamientos les harán generar y descubrir más conocimientos que el que el propio docente les pueda aportar. Otra razón importante para llevarlo a cabo, es que les hace experimentar un tipo de metodología que podrán aplicar en un futuro próximo con su alumnado.

Referencias

Archilla, M. T., Pérez-Brunicardi, D. (2012). Dificultades del profesorado de EF con las actividades de expresión corporal en Secundaria. *EmásF. Revista digital de Educación Física*, (14), 176-190.

Archilla, M. T. (2014). *Dificultades del profesorado de educación física con los contenidos de expresión corporal en secundaria*. Tesis doctoral. Recuperada de: <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1054026>

Bossu, H. & Chalagui, C. (1986). *La expresión corporal*. Barcelona: Martínez Roca.

Cuevas, S. (2014). Creatividad y modelos de enseñanza a través de la expresión corporal, en el ámbito de la educación secundaria obligatoria. *Retos. Nuevas tendencias de Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 100-106.

Del Pozo, P. (2012). La rúbrica y los flases en la evaluación de la expresión corporal. *EmásF. Revista digital del Educación Física*, 3 (17), 38-47.

Fernández, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. *Re-*

vista digital de innovación y experiencias educativas, (15), Diciembre 2009.

García, I., Pérez-Ordás, R., Calvo, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. (20), pp. 33-36.

Guilford, J. (1991). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Learreta, B. (2004). *Los contenidos de expresión corporal en el área de educación física en enseñanza primaria*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral. Recuperado de: <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=304620>

Majó, F., Baquero, M. (2014). *Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona. Ed. Grao.

Marín, R. (1974). La creatividad en la educación. *Cuadernos pedagógicos*, 29.

Martín, J. (2008). Organización y funcionamiento de rincones en educación infantil. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 13. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/JOSEFA_MARTIN_1.pdf.

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. <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/6310>

Romero, C. (2001). Cuerpo y creatividad. Reflexiones sobre la creatividad en educación física. *Revista Tandem. Didáctica de la educación física*, (3), 25-38.

Pérez-Brunicardi, D. & Archilla, M. T. (2014). La importancia del aprendizaje experiencial en la formación del maestro de Educación Física. Evaluación de una experiencia en la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal. En A. Calvo Salvador; C. Rodríguez-Hoyos & I. Haya (Coords.) *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad*. Actas XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado, (pp. 1110-1120).

Pérez-Pueyo, A. (2010). *Estilo actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en Educación Física*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (2016). El estilo actitudinal en Educación Física. Evolución en los últimos veinte años. *Retos. Nuevas tendencias de Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 207-215.

Sánchez, G & Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Revista Tandem, Didáctica de la Educación Física*, (39), 37-47.

Torrance, E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid. Santillana.

Vaca, M.J. & Varela, M.S. (2008). *El tratamiento pedagógico del ámbito corporal 3-6*. Barcelona: Graó.

Villard, M. (2014). *Percepciones del profesorado de Educación Física de educación Secundaria sobre el papel de la Expresión Corporal en el currículum de Andalucía*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

