

La creatividad en la expresión corporal. Un estudio de casos en educación secundaria

Creativity in Body Language; a Case Study in Secondary Education

MANUEL MONFORT PAÑEGO

Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal
Unidad docente de Educación Física
Universidad de Valencia (España)

NÉSTOR IGLESIAS GARCÍA

Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal
Universidad de Valencia (España)

Correspondencia con autor

Manuel Monfort Pañego
manuel.monfort@uv.es

Resumen

El desarrollo de la creatividad es uno de los objetivos de la expresión corporal en el currículum. Estudiar cómo se aborda este contenido de la educación física requiere analizar cuál es el papel del profesorado. Para ello se plantea un estudio de casos de tres profesores de educación secundaria con el fin de conocer y contrastar lo que hacen, dicen y programan los profesores de educación física (EF). Los instrumentos que se utilizaron para su estudio fueron la observación estructurada, las entrevistas personales y las programaciones del profesorado. Como resultados más importantes se observa que este contenido no se impartía en las mismas condiciones que el resto de contenidos de la EF y que el déficit en la formación inicial y permanente del profesorado afecta a cuánto y cómo se aplica. El profesorado tiende a utilizar metodologías directivas que responden a una orientación técnica que no promueve la creatividad del alumnado. Ante esta situación se propone una mejora en la formación inicial y permanente buscando la incorporación de contenidos que conciencien a los profesionales de la situación marginal de la expresión corporal en la educación y les proporcionen competencias necesarias para tomar las riendas en la incorporación de este contenido utilizando metodologías que fomenten la creatividad de los estudiantes.

Palabras clave: creatividad, expresión corporal, danza, formación del profesorado, educación física

Abstract

Creativity in Body Language; a Case Study in Secondary Education

Development of creativity is one of the objectives of body expression in the curriculum. Studying how this physical education content is addressed entails analyzing what the role of teachers is. To that end we conducted a case study of three secondary school teachers to learn about and compare what physical education (PE) teachers do, say, and program. The instruments used in the study were structured observation, personal interviews, and teachers' programs. The main results show us that body expression content is not taught under the same conditions as other PE content and shortcomings in initial and continuous teacher training affect how much and how it is used. Usually teachers use directive methodologies which are a technical approach which does not foster student creativity. In this situation we suggest an improvement in initial and continuous training to include contents that sensitize professionals to the marginal situation of body expression in education and provide them with the skills they need to include this content by using methodologies which encourage student creativity.

Keywords: *creativity, body expression, dance, teacher training, physical education*

Introducción

Las políticas educativas de un país junto con la situación socioeconómica y cultural de las familias son los factores determinantes de su nivel educativo.

Con la aprobación de la nueva ley de educación (Ley orgánica 8/2013) se hace explícito que las prioridades que establecen los poderes políticos en el sistema edu-

cativo español son el refuerzo de las competencias en materias instrumentales básicas, matemáticas, lengua y ciencias, con el objetivo de mejorar los resultados de nuestros estudiantes en las pruebas PISA.

En contraste con esta postura tradicional en el enfoque de la educación, algunos estudios internacionales (Davies et al., 2013; Shaheen, 2010) promueven una

educación más abierta donde aspectos como la creatividad, la imaginación y la educación afectiva y emocional tienen un papel central. Así, se ha demostrado cómo la inclusión de habilidades de pensamiento divergente, creativo y crítico en los currículos son aspectos cruciales para el relanzamiento económico, social y cultural de un país (Oral, 2006).

A pesar de la ausencia de una orientación más abierta en las políticas educativas de nuestro país, en nuestro currículum encontramos materias con contenidos potencialmente relacionados con competencias creativas que pueden promover una educación más próxima a las nuevas necesidades sociales, una educación basada en la interacción con el medio y con los demás a través de la comunicación y del uso de diferentes lenguajes. Así, la expresividad es una dimensión fundamental para el acceso al conocimiento y a la comunicación del ser humano, y los currículos escolares lo recogen en sus contenidos dando muestra de su potencial educativo (Kirk, 1990). Entre los contenidos del currículum que fomentan una educación más creativa encontramos los de la expresión corporal (EC) por su potencialidad en el uso del cuerpo y el movimiento como lenguaje y forma de comunicación no convencional (Montávez, 2003; Ortiz, 2002; Ruano, 2003; Villada, 2002). Las características de sus contenidos y el uso de metodologías abiertas adecuadas pueden resultar de gran ayuda a la “escolarización de las emociones” y al desarrollo de habilidades creativas, comunicativas y sociales (García, 1997; Gardner, 1997; Goleman, 1997; Kelly, 1987; Vallés & Vallés, 2000).

Sin embargo, la presencia de contenidos como la EC en el currículum no son una garantía del desarrollo de una educación emocional y creativa. Para que esta tenga repercusiones en el aprendizaje es fundamental profundizar en el estudio de su presencia en las aulas y de su enseñanza.

Siguiendo a Kember (1997) en su estudio sobre las concepciones de enseñanza y de enseñanza de calidad centra la atención en qué sabe el profesor, cómo se facilita la enseñanza y qué relación se establece entre profesor y alumno. En este sentido, los estudios sobre la enseñanza creativa (Reilly, Lilly, Bramwell, & Kronish, 2011) muestran la importancia de la creatividad del profesorado para desarrollar una enseñanza y un aprendizaje creativo y señalan (Trotman, 2006) que es necesario que el profesorado se mantenga sensible y atento a los guiños de creatividad e imaginación que el alumnado muestra en la escuela diariamente. Davies et al. (2013), en un reciente estudio de revisión, indican las eviden-

cias encontradas en la literatura para identificar los roles específicos de los profesores que promocionan el desarrollo de habilidades creativas en los alumnos. El profesorado creativo adopta una actitud positiva hacia la participación activa y creativa del alumnado, ven el potencial del alumnado como un trabajo a largo plazo y mantiene un fuerte compromiso con la formación continua para mejorar sus habilidades y conocimiento profesional con el fin de facilitar el desarrollo de respuestas creativas en sus alumnos. Para desarrollar su creatividad los docentes necesitan desarrollar una conciencia de las necesidades de los alumnos y hacer que éstos participen en la planificación de su propio aprendizaje. La creatividad está asociada a una orientación flexible de la planificación permitiendo espacio para las respuestas divergentes e individuales de los alumnos. Los factores condicionantes de la creatividad son la cultura imperante, el currículum obligatorio, el tiempo, la evaluación y el nivel de desarrollo profesional de los enseñantes.

En este sentido, situando el centro de interés de este trabajo en la acción del profesorado, la investigación que planteamos pretende conocer cómo desarrollan tres profesores de EF los contenidos de la EC y en qué medida su programación, intervención y evaluación responden a una orientación creativa.

Metodología

Partiendo de un paradigma de investigación interpretativo, este estudio seguirá un método cualitativo de estudio de casos. Esta metodología es considerada como fundamentalmente naturalista por orientar el estudio del problema en el entorno real en el que se produce y porque tiene gran utilidad cuando se investigan situaciones complejas de las que se sabe poco y en las que se pretende profundizar (Fraile & Vizcarra, 2009; Gillham, 2010; Yin, 1994).

La complejidad de este estudio estriba en el ahondamiento de lo que dice el profesorado, de lo que desarrolla en la programación y de lo que hace en la práctica. Todo ello pasado por el filtro de las características de lo que se considera una actuación que favorezca la creatividad (Davies et al., 2013) nos deberá permitir extraer información relevante sobre los casos estudiados.

Participantes y perfil profesional

En el estudio participaron dos hombres (A y B) y una mujer (C), de 59, 44 y 46 años, respectivamente.

Los participantes fueron seleccionados por ser profesores con una experiencia profesional de más de 20 años como especialistas de EF, habiendo pasado los tres por diversos centros públicos de educación secundaria y bachillerato. Los tres consintieron participar en el estudio previa explicación de éste. Se reafirmaron en su aceptación tras la lectura de la transcripción de sus entrevistas.

En lo referente al nivel de estudios, los tres participantes realizaron estudios universitarios. El más joven estudió en el antiguo Instituto Valenciano de Educación Física, realizando un plan de estudios similar a la segunda profesora, que lo estudió en Barcelona. El tercer profesor, y de mayor edad, estudió Magisterio, especialidad de Ciencias, aprobando posteriormente las oposiciones para Maestro en EF (año 1991), posteriormente, por promoción interna y con un curso de especialización impartido por la Consejería de Educación, pasó de Maestro en Educación Primaria a profesor de EF en Educación Secundaria.

Instrumentos y recogida de datos

Los instrumentos con los que vamos a trabajar el estudio de casos son las entrevistas, el diario de observaciones del aula y los documentos que recogen la programación de aula del profesorado. Los diferentes instrumentos se utilizarán para elaborar, *a posteriori*, una consistente descripción narrativa de estos estudios de casos.

Las entrevistas se realizaron con la ayuda de una guía elaborada por el investigador que incluía preguntas relacionadas con la formación personal y profesional, y progresivamente fue desarrollándose en cinco temas de carácter más abierto sobre el objeto de estudio:

- Formación inicial y permanente recibida sobre el bloque de contenidos de EC.
- Experiencias como alumno y como docente respecto a la EC.
- Explicación del interés educativo de la EC y cómo la desarrolla en la práctica. Contenidos, objetivos, metodología de enseñanza y tipo de evaluación y organización en el aula.
- Evolución personal en los enfoques y planteamientos en la EC (experiencia docente).
- Autoevaluación de la actividad como profesional.

La segunda fuente de información fue la observación. El investigador realizó un seguimiento de las clases de EF como observador participante durante un tri-

mestre completo. Se realizó un registro en un diario de observación en el periodo en el que los profesores tenían programada la docencia del bloque de EC. Las unidades de información fueron las relacionadas con los elementos curriculares, los objetivos planteados, las actividades utilizadas, el papel de los alumnos en las propuestas, los métodos de enseñanza, los contenidos desarrollados en la práctica real, los sistemas de evaluación y la organización en el aula.

La tercera fuente de información fueron los documentos oficiales que contienen las programaciones del profesorado del área de EF. Estos documentos recogen el plan anual de trabajo del departamento de EF por cursos. En él aparecen los tiempos dedicados a los diferentes contenidos, los diferentes contenidos que se tratan, así como los sistemas de evaluación.

Análisis de los datos

En primer lugar, tras la recogida de datos, analizamos, comparamos, agrupamos y redujimos los datos más relevantes de cada una de las fuentes relacionadas con las preguntas de investigación que nos planteamos. En el proceso, las dudas o información que no quedó suficientemente clarificada se consultaron con los entrevistados a través del correo electrónico.

De acuerdo con el procedimiento de validez establecido por Gillham (2010), analizamos la convergencia o acuerdo de los datos más relevantes extraídos de las diferentes fuentes de información mediante triangulación de fuentes. A través de este procedimiento intentamos controlar las coincidencias y discrepancias habituales entre lo que se dice que se hace en la entrevista, lo que se programa, y lo que se hace realmente en la práctica.

Resultados y discusión

Del análisis de la información de las diferentes fuentes se observa que el principal problema con el que se encuentran los profesores cuando estudiamos cómo y qué se imparte como contenidos creativos en la expresión corporal son su formación y experiencia previa y las formas en las que ésta se imparte.

Formación recibida y experiencia previa con la EC

El factor condicionante que, tanto los participantes en el estudio como los datos recogidos por otros

estudios previos, señalan como el de mayor peso en la determinación de los factores que afectan a qué hacen con la EC los profesores de EF es la formación recibida (Archilla & Pérez, 2003; Navajas, 2003; Ortiz, 2002). Así, a pesar de que todas las personas participantes en el estudio tienen formación universitaria, las tres reconocen que la formación que han recibido respecto a este contenido ha sido insuficiente. Solo una de ellas obtuvo formación inicial profesional específica de esta temática en la universidad, aunque según su apreciación, con muy poca carga lectiva y sin orientación didáctica para impartir adecuadamente los contenidos de la EC en los centros educativos. “Salimos los licenciados con muy poca formación al respecto... Además hay muy poca oferta sobre este contenido en los cursos de formación del profesorado”. (Profesor B)

De esta forma podemos reforzar las afirmaciones de otros estudios en los que se justifica que existen importantes carencias en la formación inicial (Hernández, 2000; Monfort, 1999; Ruiz & García, 2000; Velázquez & García, 2000). La insuficiente formación sobre este campo es percibida como la causante de que el colectivo del profesorado de EF sienta una gran inseguridad ante este tipo de contenidos y que tienda a reducir su presencia en las aulas. En este sentido, el profesor C comenta: “La falta de formación que se tiene en el campo de la EC hace que estas materias sean evitadas o ignoradas por muchos profesores de EF”.

Resulta difícil pensar que el profesorado con estas características formativas pueda afrontar el desarrollo de la creatividad en sus estudiantes, al menos a través de la EC. Sin embargo, para profundizar en el problema es necesario conocer qué hacen los profesores en su aula con este contenido, aunque su resultado no dependa de su formación inicial sino de su interés personal por esta forma de trabajo y de su formación permanente. Sobre esta última, los tres profesores dicen haber realizado algún curso organizado por los centros de formación permanente. Al tener poca formación, el profesorado, preocupado, trata de buscar actividades para paliar sus deficiencias en este campo. Los tres reconocen que los cursos de formación continua recibidos son interesantes y divertidos para la aplicación en las clases de EC “... hace poco realicé un curso de percusión corporal por el CEFIRE ...creo que va a ser motivante y dinámico para los alumnos,... para el curso que viene quiero proponerlo como contenido a aplicar en la expresión corporal.” (Profesor A). Sin embargo, afirman que estos cursos no van más allá de lo anecdótico, es decir,

no forman en profundidad, limitándose a dar ejemplos prácticos de actividades que se centran mayoritariamente en propuestas con un alto componente físico o deportivo y con un limitado componente expresivo y creativo, como por ejemplo, el acrosport, aeróbic, etc. (Archilla & Pérez, 2003). Esta forma de presentar la EC, descontextualizada de su proceso de aprendizaje y de las necesidades de los estudiantes, no solo no fomenta la creatividad sino que la aleja de su potencial educativo, genera rechazo en los adolescentes y sensación de fracaso en el profesorado (Monfort, 1999).

Estos resultados nos indican que en la oferta de cursos de formación permanente en los que han participado nuestros profesores no se profundiza en las bases del sentido educativo de EC con lo que no se aborda el problema de la carencia formativa. Este vacío podría ser uno de los factores causantes de que los profesionales continúen ignorando o eviten tener que explorar esta temática (Archilla & Pérez, 2003). Según Ros (2003), una buena fundamentación teórica, sumada a la propia vivencia y experiencia corporal expresiva, primero como persona en formación y luego como docente, contribuirá a la mejora de su formación (Monfort, 1999). Por ello, aquellos profesores de EF que no han tenido experiencias personales prácticas de EC piensan que parten de una formación deficiente, y como consecuencia, la enseñanza que reciben los alumnos con los que interacciona es deficiente. “No he tenido experiencias como alumno en EF sobre la expresión corporal, en aquellos tiempos todavía no estaba incluido en el currículum. Mi primera experiencia como alumno fue en la universidad, para mí era totalmente desconocida.” (Profesor A)

Si relacionamos estos resultados con los datos derivados del perfil formativo de los casos de estudio, observamos que se corrobora la afirmación sobre la falta de experiencias en la etapa formativa escolar de los profesores y en su formación inicial. Atendiendo a sus periodos de formación y relacionándolos con los estudios de Learreta (1999) sobre la presencia de la EC en el currículum podemos decir que ninguno de ellos pudo tener contacto con la EC durante su escolarización, periodos en los que la materia no figuraba en el currículum, con la consecuente falta de experiencia o vivencia. Así, a las evidencias sobre la falta de formación inicial y permanente del profesorado se les añade la falta de experiencias personales en la formación obligatoria con la EC, configurando éstas un conjunto de motivos que dificultan el normal desarrollo de los contenidos en la educación obligatoria.

Aunque hoy en día esta situación ha cambiado tanto en el currículum de la educación primaria y secundaria como en el de la formación de maestros y profesores de secundaria, este cambio no se ha podido trasladar al ámbito del ejercicio de la profesión docente en muchos casos, ya que son muchos los profesionales de las nuevas generaciones de profesores que no han accedido al ámbito del ejercicio docente. A pesar de ello sería de interés saber qué hacen con este contenido los profesionales que han tenido una experiencia personal y una formación inicial previa en esta materia.

La programación de la expresión corporal y su desarrollo en el aula

Del análisis de las programaciones de los tres participantes podemos extraer como conclusión que estas se desarrollan desde una perspectiva formal, sustentándose básicamente en lo que establece la ley vigente copiando la exposición de los diferentes objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Esta realidad es un primer indicio de que los profesores no se apropian de los contenidos de EC para hacerlos suyos a través de interpretaciones adaptadas a sus intereses, capacidades y a las necesidades de los estudiantes. Esta forma de proceder impide que las programaciones alcancen el carácter flexible necesario para su adaptación a las necesidades de los estudiantes y para favorecer su participación en la construcción de un currículum que responda a su heterogeneidad y divergencia de respuestas ante un mismo problema. Con estas acciones, el profesorado adopta un rol pasivo, opuesto al que describe Davies et al. (2013) como necesario para promocionar el desarrollo de habilidades creativas en los estudiantes.

Al contrastar las programaciones con la observación realizada durante un trimestre completo podemos afirmar que hay falta de correspondencia entre los contenidos que hay en la programación y lo que se hace en la práctica. En nuestro estudio solo uno de nuestros entrevistados trata los contenidos de EC siguiendo lo planteado en la programación, mientras que los otros dedican alguna sesión a la EC, omitiendo, sin embargo, contenidos programados. Así, en los casos en los que no se trató la EC, esta estaba programada para la tercera evaluación de tercero de la ESO con “creaciones coreográficas, bailes del mundo y bailes de salón” como contenidos, y en primero de bachillerato “prácticas de relajación”. Deberían de haberse dedicado tres sesiones respectivamente, sin embargo, en la práctica, estas se-

siones se sustituyeron por otras sobre juegos alternativos, como *lacrosse*, tenis de mesa y *baseball* alternativo. A pesar de que el periodo de observación no ha cubierto todo el curso escolar, el seguimiento realizado fue suficiente para poder comprobar que, en líneas generales, muchos de los contenidos establecidos por las programaciones en relación a la EC, no se realizan, y los que sí se dan, la proporción de sesiones respecto a otros bloques temáticos como la condición física y salud, o juegos y deportes, es bastante menor, y por tanto, el tiempo dedicado afectará a la comprensión y adquisición de las competencias y experiencias. “La EC se trabaja muy poco, es un bloque de contenidos que está muy dejado, abandonado.” (Profesor B). Uno de ellos incluso afirma que muchas veces no lo trabaja -“...al ser de los últimos temas que doy del curso, hay muchas veces que no llego a darlos, no da tiempo.” (Profesor A). Esta afirmación pone en evidencia una de las realidades más preocupantes: que no se lleguen a impartir los contenidos de la EC o que se dé una mínima parte de lo que se debería impartir.

Soy proclive a hacer otro tipo de actividades, más que nada por la inexperiencia y por la falta de conocimientos que pueda tener, que me limita más en ese terreno. Aplico lo poco que me han enseñado y lo que he ido leyendo... no se trabaja ni la cuarta parte de lo que se debería de trabajar. (Profesor C)

Estas afirmaciones de nuestro profesorado confirman la ampliamente relatada presencia marginal de los contenidos de la EC dentro del currículum de la EF (García, Bores & Martínez, 2007; Monfort, 1999; Pérez, 2005). En este sentido Gómez, Murcia y Rodríguez (2006) y Moreno y Hellin (2007) muestran como la EC es uno de los contenidos de la EF peor valorados por el alumnado de primaria y secundaria y alumnado universitario de EF. Bobo, Méndez y Conesa (2003), González y Campos (2010) y Rodríguez, Robles, Viera, Fuentes y Rodríguez (2013) en sus estudios demuestran que ni los maestros especialistas en EF, ni las licenciadas y licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, ni las técnicas y técnicos deportivos consideran importante la función expresiva en un contexto formativo. Este problema no solo aparece relacionado con la EC como contenido del currículum. También, en el campo de la investigación los estudios sobre contenidos expresivos son escasos frente a los relacionados con las actividades fisicodeportivas o las actividades físicas relacionadas

con la salud, y su invisibilidad es patente en las líneas de investigación marcadas en los cursos de formación para la investigación (Arruza & Arribas, 2008).

El incumplimiento del programa o la evidente falta de coherencia entre la programación y la práctica del profesorado no parece estar motivada por el desconocimiento del potencial que la EC puede tener en el desarrollo de los estudiantes. Los profesores entrevistados valoran mucho y consideran importantes los contenidos de la EC para la educación de sus estudiantes. Las opiniones expresadas por el profesorado en este sentido han sido unánimes.

Es un bloque temático importante en cuanto a que permite a los alumnos expresarse con libertad, desinhibirse, rompiendo las barreras que normalmente se establecen fuera del aula, es como si jugasen a ser otras personas. La expresión es algo que todos tenemos innato, y que hacemos diariamente, pero que no se suele potenciar. (Profesor B)

Los profesores hacen referencia a la importancia de esta materia para la vida diaria del alumno-“para el baile, para demostrar sentimientos con gestos, movimientos, posturas. Eso determina la personalidad de cada uno” (Profesor B)- o para mejorar en la capacidad de esfuerzo y la desinhibición-“porque ves en algunos alumnos que son muy patosos pero que no dejan de intentarlo. Los hay muy artistas, pero también los hay que les cuesta un poco” (Profesor C). Incluso en la entrevista dicen valorar la creatividad y valores de organización, colaboración y cooperación-“En cuanto al apartado actitudinal, valoro la capacidad que tengan ellos de creatividad o de colaboración.” (Profesor B).

Hemos podido observar cómo los profesores en ejercicio valoran positivamente el potencial educativo de los contenidos de la EC y le otorgan una función de desarrollo de la creatividad. Sin embargo, de acuerdo con lo que hemos observado en la práctica la concepción dominante que se adopta en el diseño y desarrollo del currículum sobre este bloque es el modelo técnico (Grundy, 1998). Las estrategias utilizadas responden a usos tradicionales o, métodos reproductivos. Estos métodos responden a una perspectiva de producto de la EC (Monfort, 2004) que más que educar en la libertad y la creatividad transmite valores tradicionales y reproduce modelos dominantes de disciplina de trabajo lejanos al componente más creativo de las actividades físicas expresivas. Los contenidos de danza y bailes están muy tecnificados y son directivos, no ponen el acento en ha-

bilidades como la creatividad o la investigación a través de la búsqueda de posibilidades de movimiento frente a problemas o tareas motrices. A través de nuestra observación hemos visto que se introducen actividades rítmicas basadas en la reproducción de pasos sencillos de danzas colectivas, o bien, directrices que tienen que seguirse para la elaboración de diseños coreográficos a través del uso del mando directo.

..., en 2º es bastante más dirigido porque les cuesta más expresar la ironía o el humor del *sketch*, les dejo autonomía a la hora de buscar el tema. Sin embargo, cuando es danza aeróbica, es totalmente dirigido. Ahí me pongo delante y les hago una coreografía sencilla, a base de repeticiones la van aprendiendo. Cuando se supone que ya saben, ellos proponen una coreografía y les grabo. Para ver quien sigue la coreografía, y quien no la sigue. (Profesor B)

Estas metodologías que buscan crear un producto que enseñar, contrariamente a lo esperado, hacen que en el tratamiento de los contenidos de la EC se omitan las propuestas creativas y se primen conductas motrices construidas a través de la imitación, no cumpliendo así los factores señalados por Davies et al. (2013) para facilitar el desarrollo de respuestas creativas.

Sin embargo, somos conscientes de que el profesorado sabe que la esencia del trabajo expresivo necesita de metodologías abiertas y flexibles en las que los estudiantes construyan sus propias propuestas

En primero de la ESO doy solamente unas sesiones sueltas en las que les apporto música, y ellos deben de crear un cuento a través de esa música, doy bastante libertad, es decir, autonomía, no doy pautas concretas ya que es la toma de contacto con estas actividades. Unos grupos me piden cuentos concretos, y sin embargo hay otros con más iniciativa en los que se los inventan ellos mismos. (Profesor A)

A pesar de ello, en la práctica no se plantean actividades desde una perspectiva más abierta y sensible para el desarrollo de la percepción del propio cuerpo, la conciencia sobre uno mismo partiendo de los propios pensamientos, sentimientos y emociones. Se le da una mínima importancia a la esencia creativa de lo que es la EC; provocar sentimientos, emociones, y a partir de ellos expresarlo con movimientos propios, conocerse mejor y crear desde uno mismo. La expresividad no es algo en lo que podamos instruir sino una vivencia personal que debemos descubrir y a través de la cual podemos acceder al conocimiento y a la creación (Monfort,

2004). Muchos de los enfoques y planteamientos actuales de la EC se introducen no por criterios educativos sino porque responden a modelos de más fácil aplicación y porque responden a la cultura imperante (bailes de salón, bailes modernos, etc.), respondiendo a valores consumistas y mercantilistas de nuestra sociedad aplicados al currículum (Monfort, 2002). La utilización de esta orientación técnica por los profesores es bastante común probablemente porque les proporciona seguridad en su aplicación puesto que les permite controlar todas las variables del proceso de enseñanza con mayor facilidad y les saca del apuro que supone abarcar un contenido tan desconocido como incierto para ellos (Monfort, 2004). Contrariamente a la comodidad que proporciona esta metodología directiva, Zulaika (1999) explica que para la mejora del rendimiento y la autoestima a través de la EF es necesaria una metodología abierta, participativa y democrática.

A pesar de todos los problemas vistos en el tratamiento de los contenidos de la EC desde una perspectiva creativa, el profesorado de nuestro estudio ha ido esforzándose para incluir algunas nuevas propuestas que ellos evalúan positivamente.

... las pocas cosas que he hecho la verdad es que me han salido bastante bien. Es, a lo mejor, falta de ganas de programar más, pero para el curso que viene, uno de los objetivos que me he planteado es mejorar este bloque de contenidos. (Profesor B).

Además, también se plantean la necesidad de ir mejorando este contenido que ellos consideran importante pero en el que se sienten poco competentes. Los tres participantes afirman que desde que empezaron hasta hoy han cambiado, haciendo referencia a los contenidos y relacionándolos con su actualización y con los intereses del alumnado.

Inicié las clases dando actividades gimnásticas y de bailes de salón, y en estos últimos cuatro años ha sido cuando he empezado a dar EC pura, introduciendo actividades que me han interesado más. (Profesor B)

Existe una clara voluntad de cambio del profesorado que es, sin duda, afortunada por su buena intención, pero no es suficiente. Es necesario proporcionar las herramientas al profesorado para que asuma la responsabilidad de este contenido desde la convicción de su potencial educativo pero también desde un sentimiento

de competencia en su tratamiento. Solo de esta forma el profesorado será capaz de dar sentido propio a las actividades físicas expresivas para que contribuyan al desarrollo creativo de los estudiantes.

Conclusiones

De los resultados de nuestro estudio se observa que el principal problema para la aplicación de programas que faciliten el desarrollo de la creatividad a través de la EC es la formación inicial y permanente del profesorado y la falta de experiencias personales con este contenido. A partir de esta principal y más importante conclusión de nuestra investigación surge un conjunto de reacciones como la falta de coherencia entre lo programado y lo desarrollado, la exclusión de la EC en la práctica, la valoración positiva del potencial educativo y creativo del contenido y su falta de tratamiento adecuado.

El profesorado es consciente de su falta de formación pero la evolución de su práctica es limitada ya que sus propuestas y metodologías no varían sustancialmente y no permiten un desarrollo de la creatividad en los estudiantes. Así, a parte de una buena formación inicial y complementaria para nuestros profesores, se hace especialmente necesario transmitir la conciencia de la importancia que tiene la filosofía de reciclaje del profesorado, a través de una formación permanente y continua (Hernández, 2000). Además, debemos considerar la necesidad de integrar, en los programas formativos de los futuros maestros y profesores, contenidos que expliquen la situación actual de la EC en la realidad del sistema educativo con el fin de concienciarlos para que ellos mismos sean los protagonistas de la regeneración y evolución de este contenido.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Archilla, M. T., & Pérez, D. (2003). Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de desarrollar actividades expresivas en educación física. En G. Sánchez, B. Taberero, F. J. Coterón, C. Llanos & B. Learreta (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 333-338). Zamora: Amarú.
- Arruza, J. A., & Arribas, T. (2008). La investigación de la actividad física y deportiva. *Revista de Psicodidáctica* 13(1), 111-131.
- Bobo, A., Méndez, B., & Conesa, E. (2003). Expectativas y opiniones de los alumnos del I.N.E.F. de Galicia respecto a la materia E.C. y

- danza. En G. Sánchez, B. Taberner, F. J. Coterón, C. Llanos & B. Learreta (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 413-419) Zamora: Amarú.
- Davies D., Jindal-Snape D., Collier Ch., Digby R., Hay P., & Howe A. (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. doi:10.1016/j.tsc.2012.07.004
- Fraile, A., & Vizcarra, M. T. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 119-132.
- García, A., Bores, N., & Martínez, L. (2007). Innovación Educativa. Aprender en la expresión y comunicación corporal escolar. *Ágora para la E.F. y el Deporte* (4-5), 131-169.
- García, D. (1997). ¿Educar las emociones? Jugar y crecer. *Revista de Educación Infantil* (13), 22-23.
- Gardner, H. (1997). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gillham, B. (2010). *Case study research methods*. London, GBR: Continuum International Publishing.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, P. H., Murcia, J. A. M., & Rodríguez, M. G. H. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts. Educación Física y Deportes* (85), 28-35.
- González, M. D., & Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de psicodidáctica*, 15(1), 101-120.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, J. L. (2000). La formación del profesorado de educación física: nuevos interrogantes, nuevos retos. *Revista Tandem* (1), 53-66.
- Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Bilbao: DDB.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. doi:10.1016/S0959-4752(96)00028-X
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum: introducción crítica*. Valencia: Universitat de València.
- Learreta, B. (1999). Estructuración de los contenidos de expresión corporal en el ámbito de la educación física, a partir del análisis bibliográfico. En G. Sánchez, B. Taberner, F. J. Coterón, C. Llanos & B. Learreta (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 271-277). Zamora: Amarú.
- Monfort, M. (1999). La expresión corporal en la educación: reflexiones sobre la situación actual. *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva 22-25 Septiembre (pp. 580-585). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Monfort, M. (2002). Orientaciones curriculares de la Expresión Corporal en la Educación Física escolar. *Actas del XX Congreso Nacional Educación Física y Universidad, Guadalajara*. Universidad de Alcalá.
- Monfort, M. (2004). Historia, teoría y práctica en la expresión corporal. *VIII Jornadas de intercambio de experiencias de educación física* (pp. 13-26). Valencia 16, 17 y 18 de septiembre. Edición realizada para F.E.A.D.E.F., A.M.E.F. y C.E.F.I.R.E.
- Montávez, M. (2003). Los valores humanos a través de la Expresión Corporal. En G. Sánchez, B. Taberner, F. J. Coterón, C. Llanos & B. Learreta (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 155-169). Zamora: Amarú.
- Moreno, J. A., & Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- Navajas, S. (2003). Nuevos retos en la expresión corporal del siglo XXI: Fundamentación, cambio estructural y renovación de su filosofía. En G. Sánchez, B. Taberner, F. J. Coterón, C. Llanos & B. Learreta (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 287-292). Zamora: Amarú.
- Oral, G. (2006). Creativity of Turkish prospective teachers. *Creativity Research Journal*, 18, 65-73. doi:10.1207/s15326934crj1801_8
- Ortiz, M. (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez, D. M. (2005). *La expresión corporal en el currículum: una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Reilly, R. C., Lilly, F., Bramwell, G., & Kronish, N. (2011). A synthesis of research concerning creative teachers in a Canadian context. *Teaching and Teacher Education*, 27(3) 533-542. doi:10.1016/j.tate.2010.10.007
- Rodríguez, J. R., Robles, M. T. A., Viera, E. C., Fuentes-Guerra, F. J. G., & Rodríguez, A. R. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (24), 171-175.
- Ros, N. (2003). Expresión Corporal en educación. Aportes para la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación* (6), 34-36.
- Ruano, K. (2003). ¿Cómo expresamos las emociones? En G. Sánchez, B. Taberner, F. J. Coterón, C. Llanos & B. Learreta (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 171-183). Zamora: Amarú.
- Ruiz, F., & García, E. (2000). La formación inicial de los maestros especialistas en educación física. *Revista Tandem*, 1, 79-91.
- Shaheen, R. (2010). *Creativity and Education*. *Creative Education* 1(3), 166-169. doi:10.4236/ce.2010.13026
- Trotman, D. (2006). Interpreting imaginative lifeworlds: Phenomenological approaches in imagination and the evaluation of educational practice. *Qualitative Research*, 6(2), 245-265. doi:10.1177/1468794106062712
- Vallés, A., & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Velázquez, R., & García, M. (2000). Reforma educativa y educación física: una tarea inacabada. *Revista Tandem* (1), 27-38.
- Villada, P. (2002). La importancia de educar y formar en valores desde los contenidos de Expresión Corporal. *Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad* (pp. 1-20). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Zulaika, L. (1999). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 1(8) 101-120.