

# Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos

## Body Expression in Physical Education: foundations for teaching based on creative processes

\*Javier Coterón López, \*\*Galo Sánchez Sánchez

\* Universidad Politécnica de Madrid. \*\*Universidad de Salamanca

**Resumen:** La Expresión Corporal, como parte del curriculum del área de Educación Física, ha experimentado una notable evolución en las últimas décadas. Partiendo de una situación inicial caracterizada por la ausencia de fundamentación teórica y falta de formación docente, actualmente se encuentra en un proceso de consolidación, reflejada en el aumento de publicaciones especializadas. El artículo presenta algunas relevantes aportaciones, del ámbito de la creatividad y la Educación Física, y sugerencias para la configuración de un modelo didáctico específico de esta materia basado en los procesos creativos aplicados al ámbito motriz.

**Palabras clave:** creatividad, expresión corporal, educación física, estilos de enseñanza, didáctica

**Abstract:** Body Expression, as part of the curriculum in the area of Physical Education, has undergone a remarkable evolution in the last decades. Starting from an initial situation characterized by the absence of theoretical basis and lack of teachers training is currently in a process of consolidation, reflected in the increasing number of publications. The article presents some significant contributions, from the fields of creativity and Physical Education, and suggestions for establishing a specific teaching model for this subject based on the creative processes applied to the motor field.

**Keywords:** creativity, body expression, physical education, teaching styles, teaching

«Tengo la impresión de que el concepto de creatividad y el de persona sana, autorrealizadora y plenamente humana están cada vez más cerca el uno del otro y quizá resulten ser lo mismo» (Maslow, 1987, p. 83)

### 1. Creatividad, una palabra de moda en educación

Es innegable que el término *creatividad* se viene asociando al ámbito educativo con mayor fuerza en las últimas décadas. Diversos autores vinculan este concepto, ya sea como paradigma, como modelo educativo, como rasgo de la inteligencia, como proceso cognitivo de aprendizaje o como estrategia o técnica de enseñanza al futuro evolutivo del sistema educativo para responder a las nuevas realidades sociales y culturales.

Desde el famoso discurso de J. P. Guilford en 1950 pronunciado ante la Asociación Americana de Psicología, considerado el punto de inicio para su estudio de forma sistemática por la comunidad científica, no han parado de crecer las aportaciones que han permitido comprender con mayor profundidad el valor que el pensamiento creativo tiene para el desarrollo integral de la persona y la evolución social.

Podemos ejemplificar el paulatino proceso de consideración de la creatividad en la educación en la modificación que realizaron de la tradicional taxonomía de las habilidades de pensamiento de orden superior

en los dominios de aprendizaje (Bloom, 1956) algunos de sus discípulos (Anderson y Krathwohl, 2001), situando el acto creativo en la cima de la pirámide del pensamiento (figura 1).

Tomando este mismo ejemplo, queremos llamar la atención sobre el hecho de la escasa consideración que los diversos autores han dado al ámbito motriz en el desarrollo de los modelos de creatividad. En un inicio, la taxonomía de Bloom incluía tres ámbitos: cognitivo, afectivo y psicomotor; y, curiosamente, éste último nunca llegó a ser desarrollado. Y las propuestas más relevantes realizadas en este ámbito en las últimas décadas nos presentan el acto creativo vinculado fundamentalmente al proceso de cognición; existiendo multitud de ejemplificaciones para su aplicación en actividades de carácter fundamentalmente intelectual. La falta de propuestas que vinculen los procesos creativos con las tareas motrices ha supuesto un problema para que los docentes puedan comprender la estructura de trabajo a seguir para desarrollar la creatividad a través del movimiento.

### 2. Fundamentos de la creatividad: algunas aportaciones

Existe un consenso sobre la necesidad de integrar los procesos creativos en el sistema educativo. Sin embargo, aunque esta afirmación puede resultar de fácil comprensión, no lo es tanto discernir el camino que ha de llevar, a través de fundamentos específicos y propuestas concretas, a su desarrollo de una forma coherente, fluida y eficaz. Establecer los modelos de enseñanza y las estrategias didácticas adecuadas es el vínculo imprescindible para que los fundamentos teóricos puedan encontrar una aplicación en la práctica diaria dentro del aula. Y, más específicamente, en el ámbito que nos ocupa: en la Educación Física (EF).

La Expresión Corporal (EC) forma parte de los contenidos del área de EF en el sistema educativo español. El trabajo realizado por gran cantidad de profesores ha sido en muchos casos intuitivo, al no contar con un modelo didáctico específico para su desarrollo.

En este apartado presentamos aportaciones realizadas por algunos de los investigadores sobre creatividad más eminentes de las últimas décadas. No están todos los que son; sería una pretenciosa aspiración. Sin embargo, a través de un proceso asociativo (característico del pensamiento divergente), exponemos algunos elementos concretos de sus propuestas que pueden servir como referentes para la construcción de un itinerario en la enseñanza de las actividades de EC. Y pueden sugerir al profesor, a través de un nuevo proceso asociativo, pistas para mejorar su docencia cotidiana.

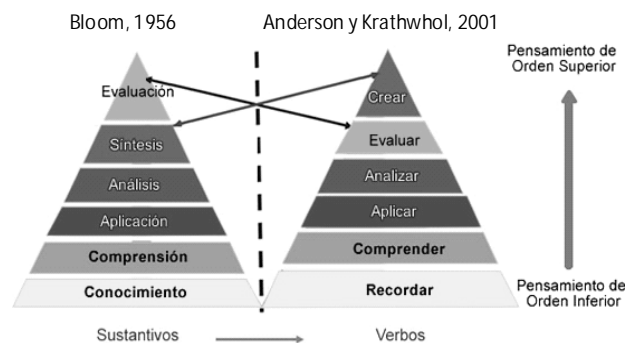


Figura 1. Evolución de las habilidades de pensamiento de orden superior (modificado de eduteka.org)

## 2.1 Mihály Csikszentmihályi

*El individuo es creativo, ¿no será que lo que falla es el entorno?*

No empecemos por el «qué», sino por el «dónde»; Csikszentmihályi (1998) nos propone, en vez de definir la creatividad, buscar dónde se encuentra. Así, propone que la creatividad sólo se puede observar en las interacciones de un sistema compuesto por tres partes principales: a) el *campo* o disciplina en la que se trabaja, conformada por un conjunto de reglas y procedimientos simbólicos característicos de la temática de referencia; b) el *ámbito* o entorno cultural en el que se encuentran ubicados los expertos, profesores en nuestro caso, quienes emiten el juicio de los productos que son considerados o no creativos; c) la *persona*, quien pone en juego su talento individual, sus rasgos de personalidad y motivación intrínseca en el momento de creación. Analicemos cada una de estas tres partes, aplicado al ámbito que nos ocupa:

a) La EF tiene la EC como uno de sus bloques de contenido desde la LOGSE y se ha mantenido en las siguientes leyes educativas. Sin embargo, su presentación se ha limitado fundamentalmente a la propuesta de una serie de contenidos que, si bien sugerentes en teoría, han chocado en la práctica con la ausencia de una fundamentación didáctica que pueda entroncarse en el modelo de enseñanza global de la asignatura. Esta situación podría asimilarse, históricamente, al proceso experimentado en la enseñanza de los deportes colectivos en la EF. Tradicionalmente, estos contenidos adoptaron los modelos de enseñanza provenientes del ámbito del entrenamiento; de esta forma, el profesor asumía el rol de entrenador y el alumno, de atleta. Varias generaciones de estudiantes, bajo este enfoque, se esforzaban en aprender los fundamentos técnicos y tácticos de las distintas especialidades deportivas en una estructura de enseñanza-aprendizaje excesivamente exigente para sus posibilidades. Desde finales de los 80, se inicia un proceso de adaptación de un *modelo de competición* a un *modelo educativo*, que recoge los principios de las principales teorías pedagógicas en boga y desarrolla propuestas didácticas cada vez más enraizadas en la realidad del aula de EF. La estructura de una sesión, por ejemplo, de balonmano en la actualidad dista mucho de la existente hace tres décadas. Este mismo proceso se viene dando, en mayor o menor medida, en otros contenidos como las habilidades gimnásticas o la condición física. Creemos que la EC se encuentra actualmente en ese mismo proceso de desarrollo de nuevos modelos de enseñanza, generando una didáctica específica propia que integre lo que se ha tomado prestado de otras disciplinas, principalmente de las artes escénicas y las técnicas corporales.

b) Retomando el ejemplo de los deportes colectivos, durante muchos años, y hasta la culminación del desarrollo profesional del profesorado de EF, los profesores del área provenían fundamentalmente del ámbito del entrenamiento deportivo: esta es la razón por la que se adoptó este modelo de enseñanza en el aula. En el caso de la EC, nos hemos encontrado históricamente con dos tipologías de profesores: los que evitaban estos contenidos por carecer de formación específica y los que transferían lo aprendido en su formación continua desde otras disciplinas. Para comprender la situación actual, en la que muchos docentes se verán reflejados, recomendamos la lectura de la investigación realizada por Mar Montávez (2011), en la que hace una acertada descripción de la situación en cuanto a la formación del profesorado; y propone un itinerario formativo para el docente en el que la creatividad no está situada en el inicio (como defenderemos más adelante), sino que surge cuando existe cierta autonomía en el profesorado.

c) El individuo, como sostienen cada vez más estudiosos del tema, tiene capacidad creativa. Este hecho se manifiesta especialmente en la infancia. Sin embargo, en nuestro contacto con docentes hemos oído con frecuencia sus comentarios respecto al rechazo que suelen mostrar, especialmente los varones, hacia las actividades de EC. Csikszentmihályi es padre del concepto de *fluir* (*flow*). En este estado, presente en todo proceso creativo, la persona está completamente inmersa en la actividad que está ejecutando, caracterizada por el enfoque de la energía, la total implicación con la tarea, y de éxito en la realización de la actividad. Establece los componentes que deben darse en este tipo de tareas: objetivos claros (alcanzables conforme a sus habilidades y des-

trezas, con normas que pueda percibir claramente para su consecución); concentración y enfoque (una única y clara actividad que limite el campo de atención y permita profundizar); retroalimentación directa e inmediata, que permita conocer la progresión y ajustar los comportamientos; y equilibrio entre el nivel de habilidad y desafío. En la tríada que estamos exponiendo, consideramos que el alumno (la persona) es el que, en realidad, padece las carencias presentes, y descritas, en el campo (currículum) y el ámbito (profesorado). El alumno posee las herramientas; pero precisa de un entorno adecuado para desarrollarlas.

## 2.2 Abraham Maslow

*Primero, lo primario; segundo, lo secundario*

El concepto de flujo descrito por Csikszentmihályi guarda mucha relación con el de *experiencia cumbre*, término que acuñó el psicólogo Abraham Maslow (1987). Para este autor, uno de los referentes de la psicología humanista, la vivencia que tiene una persona creativa en la fase de inspiración del furor creativo le permite vivir sólo en el momento: «la persona creativa está plenamente ahí, totalmente inmersa, fascinada y absorta en el presente, en la situación actual, en el aquí-y-ahora, en el asunto-entre-manos» (p.88). Este estado ha sido tradicionalmente asociado a lo que experimentan los artistas a la hora de producir sus mejores obras. Sin embargo, Maslow nos aporta una interesante pista para comprender que no ha de ser así: distingue entre *creatividad primaria*, como fase de inspiración de la creatividad, y *creatividad secundaria*, como proceso de elaboración y desarrollo de la inspiración que se basa en el trabajo arduo y la disciplina para aprender recursos que permitan llegar a materializar la inspiración en un producto acabado. Y sostiene que la creatividad primaria «es muy probablemente una herencia de todo ser humano, algo común y universal; todos los niños sanos la poseen y al crecer muchos la pierden» (p. 111).

La diferenciación entre creatividad primaria y secundaria puede resultar bastante tranquilizadora para el profesor de EC. El desarrollo de la capacidad creadora debe seguir unos pasos progresivos; y debemos conocerlos e identificarlos para poder abordar el tema con garantías de éxito.

Volvamos al ejemplo de los deportes colectivos. Según el modelo de competición, el éxito está asociado al resultado; esto es, al producto. El objetivo, desde esta perspectiva, es que los alumnos jueguen bien, sean eficaces y dominen los elementos del juego para poder competir con éxito conforme a las reglas. Sin embargo, todos los que hemos pretendido alcanzar este objetivo en nuestra práctica como profesores de EF hemos constatado la insalvable distancia entre el bagaje motriz del alumno, el tiempo real de práctica y las exigencias técnico-tácticas indispensables para alcanzar cierto nivel de ejecución. ¿Cuántas horas requiere un jugador de cualquier deporte en su etapa de formación para poder alcanzar un nivel aceptable de juego? Y, ¿de cuántas horas disponemos en clase de EF? Esto explica la angustia a la que muchos alumnos se enfrentaban a la hora de tener que conseguir 3 canastas de 5 intentos; o introducir los saques de voleibol en la zona propuesta por el profesor (si ya superar la red era todo un éxito). El éxito, medido en resultado obtenido, se convertía más en una cuestión de suerte en el día del examen que en el fruto de un aprendizaje. El modelo educativo en la enseñanza de los deportes ha resuelto este dilema, transfiriendo la noción de éxito del producto al proceso del alumno: planteando objetivos claros y alcanzables, modificando reglas para que la ejecución sea posible, adaptando espacios y materiales para permitir mayor concentración en la tarea, aumentando la retroalimentación, reajustando la actividad cuando no se obtiene éxito o adaptando el desafío propuesto al nivel de habilidad de los alumnos. Así, las tareas propuestas se acercan más a lo referido por Csikszentmihályi para conseguir que, en definitiva, el alumno disfrute del juego y lo haga suyo; y que el juego fluya.

Salvando las diferencias, la enseñanza de los contenidos de EC ha seguido un camino paralelo a lo descrito en el modelo deportivo: teniendo, por ejemplo, que realizar un baile con una ejecución correcta de los pasos o evaluando el montaje de EC conforme a su calidad de ejecución. ¿Cuántas horas necesita un coreógrafo para generar una pieza?, ¿y un bailarín para ejecutarla correctamente? La creatividad secundaria – el

producto formalmente acabado – se escapa al ámbito educativo. Sin embargo, tiene sentido el trabajo de la creatividad primaria como facilitadora de la inspiración; y ha de regirse por una serie de reglas que permitan transferir la noción de éxito desde la obtención del producto al proceso del alumno. La EC, en el marco de la EF, debe desarrollar un conjunto de estrategias didácticas centradas en la producción de experiencias cercanas a la realidad del alumno, que respeten su punto de partida y le faciliten un itinerario adecuado y adaptado para el desarrollo progresivo de habilidades creativas a través del movimiento.

### 2.3 Ellis Paul Torrance

#### *Cómo estructurar la enseñanza*

Maslow investigó sobre las características que podían definir a las personas autorrealizadoras y comprobó una clara superposición entre las obtenidas en sus trabajos y las que Torrance (1969) correlacionaba con la creatividad.

Una de las principales aportaciones de Torrance, autor de referencia en la investigación de la creatividad, es la elaboración de los tests para valorar el pensamiento creativo. También realizó una reformulación de los factores, propuestos por Guilford, que intervienen en los procesos creativos, estableciendo cuatro:

1. **Fluidez:** facilidad para generar un gran número de ideas.
2. **Flexibilidad:** facilidad para producir una gran variedad de ideas.
3. **Originalidad:** aptitud para producir ideas poco usuales, ingeniosas o novedosas.
4. **Elaboración:** capacidad para desarrollar y aumentar la complejidad de las ideas creativas.

Esta aportación, tras más de cuatro décadas, sigue teniendo vigencia para comprender los pasos a seguir en el desarrollo de la creatividad. El último factor, la originalidad, es lo que se espera observar en cualquier producto creativo; algo sorprendente, único, raro, novedoso. Y, siendo el fin último, muchas veces pretendemos colocarla en el inicio del proceso: «vamos a hacer expresión corporal: debéis expresar lo que queráis, ser originales y hacer cosas nuevas y distintas». Seamos realistas, volviendo a nuestro ejemplo de los deportes colectivos: ¿cómo reaccionaría un alumno si, en el inicio de una unidad didáctica de baloncesto escuchase: «vamos a jugar a baloncesto; debéis realizar grandes jugadas, comprender y dominar el juego, y tener éxito en su ejecución»? Cualquier profesor de EF se sonreiría porque sabe que el dominio de una disciplina deportiva requiere de un proceso de aprendizaje que, entre otros, ha de pasar por el dominio de las destrezas básicas, el conocimiento del reglamento, la comprensión de la dinámica de juego y de los principios técnico-tácticos o la experimentación de situaciones reales de juego. Y así lo suele considerar a la hora de programar, sabiendo que llegará más o menos lejos en el proceso en función del nivel de sus alumnos, la motivación y el tiempo de práctica.

En nuestra práctica de EC en los distintos niveles educativos hemos comprobado que es necesario realizar un proceso similar, considerando las características específicas del alumnado. Y este proceso puede ser expuesto en cuatro fases evolutivas, utilizando los factores propuestos por Torrance:

1. **Desinhibición: aprender a probar (fluidez).** El alumno se enfrenta a una estructura de enseñanza a la que está poco habituado. Como comentaremos más adelante al analizar la propuesta de Mosston, la mayoría de las actividades que se realizan en el aula de EF utilizan estilos de enseñanza reproductivos, cuya finalidad es que el alumno realice determinadas tareas motrices conforme a un patrón establecido que le garantice el éxito en la ejecución. Y, sin embargo, esta premisa no es válida en el trabajo de EC, en el desarrollo de la creatividad. Es frecuente que, aunque planteemos la actividad correctamente, nos encontremos con que los alumnos, tras realizar una acción motriz ante la propuesta, se paren. Esto es debido a dos razones: falta de hábito para producir variedad de respuestas e incertidumbre sobre si la respuesta dada es «la correcta». Así pues, nuestro primer objetivo será que el alumno sea capaz de superar el esquema reproductivo e iniciar el camino de una motricidad propositiva (ver Sánchez y Coterón, 2012). ¿Tendremos entonces alumnos creativos? Todavía no. Lo que hemos de conseguir en

esta fase es que el alumno se desinhiba y sienta que no hay una respuesta única. Que, tras la primera respuesta, pueda generar una segunda, y una tercera, y una cuarta, y... Cuando este hecho se produce por primera vez en el aula, se observa automáticamente un cambio en la dinámica de trabajo. Y, cuando esta dinámica de trabajo se consolida, cada propuesta del profesor viene seguida de una actividad motriz continuada y variada por parte de los alumnos. Hemos de tener en cuenta que, en esta fase, las respuestas que dé el alumno, aunque sean muchas, provendrán de su bagaje motriz, de lo aprendido y conocido. Así, aunque se les soliciten respuestas originales, tenderán a realizar imitaciones de lo que conocen y está presente en su entorno social. Es lo natural.

2. **Producción: ¿y si...? (flexibilidad).** Si persistimos en la propuesta de actividades abiertas que permitan al alumno dar más de una respuesta, éste cruzará lo que Mosston denomina *umbral de descubrimiento*. La mera repetición de lo ya sabido reducirá su nivel de motivación hacia la actividad; y si, se deja el tiempo necesario y la propuesta permanece abierta, surgirá la necesidad de explorar, de experimentar nuevos movimientos: variando la velocidad, la amplitud, los segmentos implicados, la interacción con el compañero, etc. Tras la repetición de lo sabido, de imitación de lo aprendido, se empiezan a producir de forma intuitiva pequeños saltos en la ejecución, pequeñas rupturas con lo conocido, que nos alejan progresivamente del modelo inicial. Comprobaremos que hemos entrado en esta fase cuando observemos que, con relativa facilidad, los alumnos abandonan la realización de movimientos reproductivos e imitativos y surgen respuestas cada vez más variadas. ¿Tendremos entonces alumnos creativos? Todavía no. Lo que hemos de conseguir en esta fase es, no ya que surjan gran cantidad de respuestas, sino que éstas sean cada vez más variadas. En esta fase de descubrimiento, el alumno empezará a familiarizarse con el valor de lo distinto, *lo original*.

3. **Selección: escojo lo que más me gusta (originalidad).** Cuando el alumno es capaz de dar respuestas motrices variadas, y familiarizado con la dinámica de descubrimiento a través del movimiento, iniciará de forma natural un proceso de valoración de lo que hace. En la exploración de las posibilidades surgirá la novedad, el hallazgo; esto se refleja en la risa, el aplauso, la satisfacción por lo realizado. Descubrirá el valor de la novedad. ¿Tendremos entonces alumnos creativos? Todavía no. Lo que hemos de conseguir en esta fase es que el alumno desarrolle con naturalidad una actitud a salir de lo conocido y buscar, a través de la experimentación motriz, nuevas respuestas, nuevos movimientos. Hemos de llamar la atención (en línea con lo referido al *ámbito* propuesto en el epígrafe de Csíkszentmihályi) sobre el hecho de que lo que para un alumno puede ser original no coincide con la opinión del profesor. Y es lógico, sobre todo si el profesor tiene experiencia en este tipo de trabajos; como ocurre en los deportes colectivos cuando el alumno asimila un nuevo aspecto de la dinámica del juego, pero todavía no es capaz de jugar con fluidez. Hemos de estar atentos a valorar el proceso del alumno (su vivencia de lo original) sobre la calidad de los movimientos observados.

4. **Elaboración: mejoro lo que hago (elaboración).** Cuando se han cubierto las tres fases anteriores, el alumno está en disposición de iniciar un proceso reflexivo. Hasta el momento, han prevalecido la intuición y la inspiración como motores de la actividad (estaríamos trabajando la *creatividad primaria* propuesta por Maslow). A partir de este momento, el alumno es capaz de ocuparse en mejorar lo que ha descubierto y producido; al igual que en los deportes colectivos, una vez asimilada la dinámica básica del juego, está en disposición de mejorar su rendimiento al poder jugarlo con cierta fluidez, comprendiendo a través de su práctica los aspectos que va dominando y aquellos que debe modificar. En esta fase, la dinámica de trabajo cambia: el alumno escoge, organiza y estructura secuencias de movimiento. Y se inicia una dinámica de repetición para mejorar la calidad del movimiento con el fin de mostrarla al resto de la clase. Y todo ello lo hace en grupo, en constante diálogo con sus compañeros. Pasamos de una satisfacción por el descubrimiento a una satisfacción por la elaboración. ¿Tendremos entonces alumnos creativos? Respondamos con otra pregunta, utilizando por

última vez la analogía de los deportes colectivos: ¿tendremos entonces buenos jugadores? No, no tendremos alumnos creativos, sino alumnos familiarizados con la dinámica de la creación, que podrán utilizar lo aprendido para seguir desarrollándose como personas a través de la práctica de este tipo de actividades.

Una última reflexión: hemos comprobado en nuestra práctica docente, observando la evolución de los alumnos en este tipo de actividades, que el proceso descrito no se da de forma lineal, sino que las fases se presentan superpuestas. La exposición lineal que hemos hecho de los factores nos permite comprender el proceso, detectar el momento de desarrollo de los alumnos y seleccionar las actividades adecuadas para facilitar el progreso. Pero el modelo de intervención didáctica no puede ser analítico, planteado en compartimentos estancos. En los últimos años existe una proliferación de publicaciones que desarrollan modelos para la enseñanza de la EC, tanto como disciplina propia (e.g. Kalmár, 2005; Motos y García Aranda, 2001) como dentro de la EF (e.g. Arteaga, Viciano y Conde, 1999; Learreta, Ruano y Sierra, 2006; Montávez y Zea, 1998; Montesinos, 2004). En el caso que nos ocupa, hemos propuesto un modelo específico de intervención que consideramos adecuado para progresar en las fases descritas. Este modelo, expuesto en un trabajo previo (Sánchez y Coterón, 2012), es denominado *modelo 3-E: exploración, elaboración, exposición*. Como se ha comentado al inicio del artículo, la creatividad ha sido investigada fundamentalmente como un proceso cognitivo asociado a las funciones intelectuales del individuo. Sin embargo, el desarrollo de la creatividad en el ámbito de las actividades físicas presenta unos rasgos diferenciadores, caracterizados fundamentalmente por el hecho de la puesta en acción simultánea, y retroalimentadora, de procesos cognitivos y motrices (lo que podríamos denominar *pensamiento corporal*). Esto conlleva un planteamiento integrado en la práctica que permita la vivencia de los cuatro factores de la creatividad de forma simultánea; si bien, en función del momento evolutivo del alumno, unas tendrán más peso que otras: en las fases iniciales predominará la *exploración* (asociado a los factores de fluidez y flexibilidad); mientras que, a medida que se progresa en este tipo de prácticas, adquirirán mayor relevancia la *elaboración* (asociado al factor elaboración) y la *exposición* (factor originalidad). Fundamentamos este planteamiento en el hecho de que *la dimensión expresiva del movimiento*, que abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen intención de manifestar el mundo propio y ponerlo en común con los demás a través de procesos de creación originales con un componente estético significativo (Coterón, Sánchez, Montávez, Llopis, y Padilla, 2008), se configura en torno a cuatro ejes: expresividad, comunicación, creación y estética (figura 2).

<b>Expresividad</b>	Toma de conciencia y manifestación del mundo interno. Exteriorización de ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones.
<b>Comunicación</b>	Proceso intencional de interrelación con los demás a través del lenguaje corporal
<b>Creación</b>	Procesos de construcción basados en el pensamiento asociativo y divergente y enfocados al logro de resultados originales y elaborados.
<b>Estética</b>	Materialización del proceso creativo colectivo a través de un producto con rasgos reconocibles de equilibrio, composición y armonía.

Figura 2: Los ejes de la Dimensión Expresiva del Movimiento (Coterón, Sánchez, Montávez, Llopis y Padilla, 2008)

### 3. Muska Mosston: la creatividad en los estilos de enseñanza

Muska Mosston (1925-1994) ha pasado a la historia de la EF como uno de sus principales teóricos, elaborando un completo modelo, dinámico y sistemático, para comprender el acto educativo en esta disciplina. Su aportación, el *espectro de estilos de enseñanza*, nos presenta un modelo gobernado por un proceso unificador en torno a la toma de decisiones, tanto del profesor como del alumno, para definir lo que se está produciendo en el aula. El axioma principal de su teoría concibe la enseñanza como una cadena de decisiones, que pueden ser tomadas por el profesor o el alumno, en tres momentos del proceso de

enseñanza-aprendizaje: pre-impacto, impacto y post-impacto.

Cada estilo de enseñanza es concebido como una estructura fundamentada de interrelación que se desarrolla en la clase de Educación Física, que no ha de confundirse con la visión de la enseñanza, la filosofía, las preferencias o los hábitos del profesor (hecho éste que todavía subyace en gran parte del profesorado a la hora de abordar la selección de contenidos, recursos y estrategias para implementar la el proceso de enseñanza-aprendizaje). Y, desde el inicio, el tratamiento de la creatividad como elemento fundamental para el desarrollo integral del individuo será una de las variables presentes en el trabajo de Mosston, como ya refleja Bryant J. Cratty en la introducción a una de sus primeras obras:

Mosston convierte términos tales como creatividad, desarrollo cognitivo y autorrealización en sugerencias concretas para las interacciones entre docente y alumno (...) Aunque el esquema de trabajo que se presenta podría ocasionar sólo una leve agitación en los educadores físicos, lo más probable es que produzca un verdadero oleaje a medida que estos profesionales ahonden en su contenido» (Mosston, 1978, p. 13)

A lo largo de su productiva trayectoria, Mosston tratará el tema de la creatividad dentro de la enseñanza de la Educación Física introduciendo nuevas perspectivas que, fruto de la investigación, la reflexión y la experiencia, completan su abordaje. Los elementos expuestos a continuación provienen de la obra póstuma del autor (Mosston y Ashworth, 2008) elaborada por su principal colaboradora, la profesora Sara Ashworth.

#### 3.1 La creatividad en el desarrollo del canal cognitivo

En el desarrollo del canal cognitivo se distinguen tres procesos básicos que realiza el individuo:

- El proceso de *memoria* permite la reproducción y réplica de aprendizajes adquiridos previamente.
- El proceso de *descubrimiento* permite al individuo producir información que era desconocida previamente.
- El proceso *creativo* permite realizar respuestas que son percibidas como únicas y originales, diferentes a las respuestas esperadas como habituales.

Una aportación que consideramos de gran valor para comprender el trabajo de creatividad es el planteamiento que realizan para su desarrollo. Sugieren que cualquier persona puede ser educada para producir respuestas creativas. Pero este proceso requiere de unas estrategias no utilizadas habitualmente. Los autores llaman la atención sobre el hecho de que la introducción que se suele realizar a tareas creativas en el aula o gimnasio («produce un movimiento creativo», «sé creativo en el juego») genera una sensación de ambigüedad que, para alumnos no familiarizados con el pensamiento divergente, conlleva una vivencia emocional de inseguridad, miedo o vergüenza. Así, las respuestas creativas – concebidas como únicas y originales – deben darse ancladas a los otros dos procesos previos: la memoria y el descubrimiento, fundamentalmente el segundo.

He aquí, bajo nuestro punto de vista, una valiosa aportación para abordar el desarrollo de la creatividad. Si el profesor busca respuestas creativas, no puede ni debe presentar las tareas al alumno bajo la premisa de «ahora has de ser creativo» (como ya se ha comentado anteriormente). Esta situación generará en el alumno una *disonancia cognitiva* (a la que nos referiremos más adelante) insuperable entre el estímulo planteado y la respuesta esperada, debido a la ambigüedad a la hora de seleccionar el proceso cognitivo adecuado. Sin embargo, si en vez de anunciar la respuesta esperada como única, se sumerge al individuo en un proceso de repetición libre y lúdica de tareas conocidas (memoria) o la exploración sobre propuestas cercanas a lo ya dominado (descubrimiento), de la propia práctica surgirán, tras el debido tiempo de trabajo, respuestas propias y únicas. En ese momento, el alumno comenzará a comprender e integrar en su motricidad que la creatividad es el resultado lógico de la experimentación y la exploración en un ambiente de libertad. Esta afirmación coincide plenamente con el planteamiento que hemos formulado al abordar los factores de la creatividad y justifica la propuesta del modelo de intervención 3-E.

La práctica continuada de estos procesos conlleva inevitablemente, tras el pertinente desarrollo cognitivo, a la aparición de respuestas novedosas; que los autores definen como *memoria-creativa* y *descubrimiento-creativo*.

### 3.2 Modelo general para el fluir del pensamiento consciente

Los tres procesos descritos en el apartado anterior se dan en la fase de *mediación* de lo que los autores definen como el modelo general para el fluir del pensamiento consciente, compuesto por las cuatro fases descritas en la figura 3.

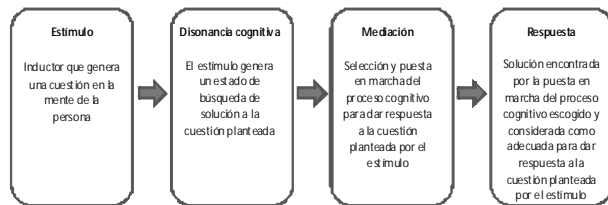


Figura 3. Modelo General para el Fluir del Pensamiento Consciente (Mosston y Ashworth, 2008)

Bajo nuestra perspectiva, en los trabajos de EC, cada una de estas fases debe tener unas características diferenciadoras:

- El estímulo ha de ser sugerente, en forma de propuesta o reto cercano a su realidad. Las propuestas motrices pueden asentarse en técnicas sencillas de las artes escénicas, cercanas al bagaje de los alumnos. Se recomienda apoyarse en soportes artísticos: imágenes, vídeos, pintura, música, etc.

- La disonancia cognitiva que el estímulo genera en el individuo debe ser cuidadosamente valorada para evitar bloqueos e inhibiciones – uno de los principales problemas que suelen producirse -. Para ello, es imprescindible que se genere un ambiente lúdico y de interrelación cooperativa y afectiva entre los alumnos.

- En este tipo de actividades, la fase de mediación suele prolongarse más que en el trabajo de otro tipo de contenidos. Se debe ser paciente, esperando que el alumno escoja el proceso adecuado para resolver el problema. Se dejará tiempo suficiente para la exploración, procurando la mínima intervención por parte del profesor. Un indicador de que los alumnos asimilan este tipo de trabajos se refleja en la disminución significativa del tiempo de mediación.

- En un principio se valorarán positivamente todas las respuestas producidas. Más adelante, se propondrán nuevos retos apoyados sobre algunas de las respuestas del alumnado que el profesor considere interesantes. También se puede proponer a algunos alumnos que muestren sus respuestas directamente a los compañeros, y utilizarlas como inductor para la siguiente tarea. Hemos de destacar que, en este tipo de actividades, muchas veces el planteamiento de progresión planteado por el profesor inicialmente se ve afectado por las respuestas de los alumnos, que suelen divergir de las ideas previas del profesor. En este caso, se deben asimilar las producciones del alumnado como siguiente paso para el trabajo.

### 3.3 El estilo de descubrimiento divergente

El espectro de los estilos de enseñanza propone 11 estilos (A-K), organizados en un continuum en función de quién realiza la toma de decisiones. A su vez, existe un factor determinante – el umbral de descubrimiento – a partir del cual el espectro se divide en dos grupos: los estilos reproductivos (A-E) y los productivos (F-K). En el primer grupo prevalece la reproducción de modelos; mientras que en el segundo el alumno tiene una implicación cognitiva activa y en la producción de nuevas respuestas e ideas.

El estilo H, el *descubrimiento divergente* (*divergent discovery*), se caracteriza por descubrir respuestas divergentes (múltiples) a una única cuestión/situación en el marco de una operación cognitiva específica (Mosston y Ashworth, 2008, p. 247).

Recomendamos una lectura detenida de este estilo, desgraciadamente todavía no traducido a nuestro idioma, que aporta valiosas pistas

para la enseñanza de los contenidos de EC. Por cuestiones de espacio no podemos realizar una exposición más detallada, pero queremos presentar un extracto de afirmaciones de los autores, que a los profesores de EF que hayan trabajado la EC en el aula les resultará bastante familiar:

- El profesor introduce a los alumnos en el nuevo rol, y les reasegura en que sus ideas y soluciones al problema serán aceptadas.

- La presentación de la tarea debe realizarse orientada hacia la puesta en marcha del proceso cognitivo de descubrimiento.

- Los estudiantes, distribuidos por el gimnasio, comienzan a producir múltiples soluciones al problema planteado.

- Se debe dar tiempo para que los individuos puedan explorar, moverse y evaluar las alternativas.

- El profesor debe esperar a que las respuestas emerjan.

- A medida que las respuestas surgen, el profesor se desplaza ofreciendo feedback neutro. Esto no condiciona si la respuesta es la adecuada o no, pero facilita que el alumno continúe el proceso de búsqueda.

- El papel del profesor es mantener un clima de confianza aceptando las respuestas e invitando a encontrar más.

- Las respuestas producidas aleatoriamente son organizadas sistemáticamente usando criterios para aclarar el contenido u objetivo.

- Se iniciará el trabajo sobre respuestas conocidas, para luego empezar a cruzar el umbral de descubrimiento.

- El dominio afectivo es muy relevante en este tipo de actividades.

- Este estilo provee una situación inmejorable para la interacción grupal.

### 4. Bases para una didáctica de la Expresión Corporal

El título de este epígrafe, a modo de conclusión, parafrasea la célebre obra del profesor Sánchez Bañuelos (1984) que ha servido a generaciones de profesores de EF, especialmente en un momento histórico en el que existía poca tradición innovadora en el área, para comprender los fundamentos sobre los que desarrollar su práctica docente.

La EC ha seguido un complejo proceso desde su inclusión en el curriculum educativo; marcado desde el inicio por la práctica inexistencia de referencias bibliográficas y por la escasa formación del profesorado en este ámbito. Consideramos que en las últimas décadas esta situación se ha ido revirtiendo: ejemplo de esta afirmación es el creciente número de publicaciones específicas que están viendo la luz en los últimos años, resultado de la labor de investigación y síntesis de docentes e investigadores en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Se hace necesario en esta época elaborar procesos sistemáticos de revisión teórica, investigación e innovación docente, que permitan establecer las bases para que, en un futuro cercano, podamos hablar de un modelo didáctico específico para la enseñanza de la EC. Y la pretensión de este escrito es colaborar a tal fin; esperando que, tras su lectura, los profesionales hayan avanzado en el conocimiento de los elementos que configuran la enseñanza-aprendizaje, fundamentada en los procesos creativos, de la EC.

Y concluimos con una curiosa anécdota sucedida hace ya años: un profesor de EF de Secundaria, al observar las sesiones de EC que realizaba un compañero, comentaba con cierta ironía: «yo sí que soy un profesor creativo, yo practico con mis alumnos la creatividad total: les doy un balón y les digo: haced lo que queráis». Esta frase, reflejo de una realidad existente entonces fruto del desconocimiento, puede encontrar hoy en día, afortunadamente, una respuesta acertada en multitud de escritos.

### Referencias

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Artega, M., Viciano, V. y Conde, J. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de re-*

- presentación. Barcelona: INDE.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals*. New York: David McKay Company.
- Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A. y Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G Sánchez, J. Coterón, C. Padilla y K. Ruano (Eds.), *Expresión corporal: investigación y acción pedagógica* (pp. 145-155). Salamanca: Amarú.
- Csikszentmihályi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Kalmar, D. (2005). *La expresión corporal: a partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.
- Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M. A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: INDE.
- Maslow, A. H. (1978). *La enseñanza de la educación física: del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Montávez, M. y Zea, M. J. (1998). *Expresión corporal: propuestas para la acción*. [Málaga].
- Montesinos, D. (2004). *La expresión corporal: su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE.
- Mosston, M. (2008). *Teaching Physical Education*: Edición online. Disponible en <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*: Edición online. Disponible en <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>.
- Motos, T. y García Aranda, L. (2001). *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y del deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez, G. y Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Tándem. Didáctica de la educación física*(39), 37-47.
- Torrance, E. P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires: Troquel.

