

CAPÍTULO 34 Expresión Corporal en la Universidad: Reglas de Acción y Evaluación Formativa para desarrollar los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Autoría: M^a Rosario Romero Martín, Sonia Asún Dieste, Nerea Estrada Marcén, María Pilar Founaud Cabeza y Carmen Mayolas Pi.

34.1 Introducción

Las manifestaciones culturales basadas en la motricidad con intención expresiva, comunicativa y/o estética como la Danza, la Expresión Corporal, el Mimo, etc., abordan una motricidad simbólica insuficientemente estudiada desde la Actividad Física, a pesar de que aportan experiencias de gran riqueza para el bagaje motor del alumnado y un contrapunto a la motricidad funcional (instrumental para Parlebas, 2001) que prima en prácticamente el resto de actividades físicas que se desarrollan en los currículos de Educación Física. De todas estas manifestaciones, la Expresión Corporal es una disciplina privilegiada para generar las mencionadas experiencias por su orientación divergente y creativa.

El objetivo del presente trabajo es exponer una experiencia educativa de formación inicial en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCAFD), en la que se reúnen Expresión Corporal, Praxiología Motriz y Evaluación Formativa y Compartida. En ella se pretende generar un ambiente de clase que facilite el descubrimiento, por parte del estudiantado, de las reglas y principios de acción que se despliegan cuando se practican actividades físicas expresivas, lo cual tiene una doble finalidad: por un lado, desmenuzar, analizar y comprender el contenido, las calidades de movimiento en Expresión Corporal y sus principios de acción; y, por otro, poner en evidencia los objetos de evaluación de la conducta motriz expresiva para poner en marcha un proceso de evaluación formativa, continua y compartida, utilizando escalas verbales, descriptivas (rúbricas) y graduadas, principalmente, siguiendo una progresión en la toma de decisiones de los estudiantes sobre la evaluación y sobre su propio proceso de aprendizaje.

34.2 Contextualización de la experiencia

La experiencia se desarrolla en el ámbito universitario, en el primer curso del GCAfyD y del Programa Conjunto que combina esa titulación con la de Nutrición Humana y Dietética, concretamente en la asignatura obligatoria de 6 créditos (cr.) denominada Actividades Corporales de Expresión. Esta materia es la única de la titulación que aborda la motricidad expresiva, a excepción de una optativa, también de 6 cr., que pueden cursar estudiantes de 3º o de 4º cursos de ambas titulaciones. Su estructura interna consta de 60 horas presenciales distribuidas en 14 horas teóricas con todo el grupo, 41 horas de práctica motriz con la mitad de los estudiantes, y 5 de seminarios con una cuarta parte del grupo (organizados cada uno de ellos en tres equipos de trabajo).

La asignatura de Actividades Corporales de Expresión contiene los siguientes bloques de contenidos prácticos:

1. Desinhibición y creación de grupo
2. Expresión Corporal: corporeidad y auto-conocimiento
3. Expresión Corporal: calidades de movimiento
4. Expresión Corporal: sentimiento y sensibilización
5. Dramatización, Sombras Corporales, Luz Negra y Mimo
6. Sincronización Motriz, Danza y composición coreográfica.
7. Lenguaje Corporal/Comunicación No Verbal

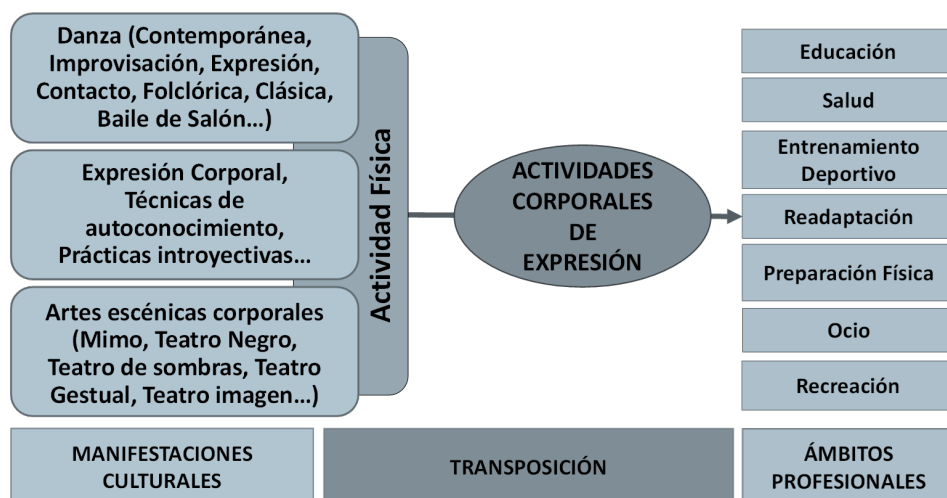
La experiencia que exponemos es una unidad de aprendizaje de Expresión Corporal, del bloque tercero de contenidos prácticos.

El número de estudiantes matriculados es de 87 de los que 75 corresponden al GCAfyD y 12 al Programa Conjunto, compartiendo ambos grupos el horario de las sesiones. La asignatura tiene dos vías de evaluación: continua y global. El 83,9% del alumnado han elegido la vía continua.

En relación con el contexto humano de la asignatura, conocemos los datos de la evaluación diagnóstica los cuales nos indican que el conocimiento de los contenidos que desarrolla la asignatura es bajo (entre 1,7 y 3,1 sobre 6); la importancia atribuida a esos contenidos es mayor, aunque sigue siendo baja (entre 2,3 y 3,8 sobre 6). Las mujeres dan valores más altos tanto en el conocimiento de las distintas disciplinas, como en la importancia atribuida a las mismas para su futuro profesional; además, también manifiestan tener menos vergüenza para realizar ocho de las nueve situaciones de expresión y danza que se le plantean en el cuestionario de autopercepción de inhibición (más adelante se dan más detalles).

Los contenidos educativos, como es sabido, se extraen de los saberes socio-culturales y cada sociedad, en cada momento histórico, selecciona qué saberes formarán parte de los currículos educativos, un fenómeno que se denomina transposición didáctica o recontextualización (Gvirtz & Palamidesi, 1998) (Figura 1). Al respecto, en el contexto universitario en todos los planes de estudio del GCAFD en España, se imparte al menos una asignatura de este ámbito y su objetivo es que el estudiantado adquiera las competencias motrices y de gestión suficientes para atender la demanda social tanto educativa como de salud, ocio, recreación, etc., como educadoras y educadores físico-deportivos.

Figura 1.- Objetos culturales>Objetos pedagógicos>Ámbitos profesionales (basado en Romero-Martín, 2015).



La asignatura Actividades Corporales de Expresión aborda las manifestaciones socio-culturales basadas en la motricidad expresiva como la Expresión Corporal, la Danza en sus distintas especialidades, el Teatro Negro, el Mimo, el Teatro Gestual, etc., que, una vez realizada la trasposición del objeto cultural en objeto pedagógico de las Ciencias de la Actividad Física, denominamos Actividades Corporales de Expresión. Cada manifestación socio-cultural expresiva se estudia desde la acción motriz y el comportamiento motor que la caracterizan, mientras que otras ciencias aplicarán su paradigma particular.

La motricidad expresiva, a pesar de su enorme riqueza cultural y educativa, tiene una presencia muy limitada en los distintos currículos de Actividad Física universitaria y no universitaria, donde la motricidad deportiva ha copado tradicionalmente los contenidos curriculares de la materia y, en consecuencia, los aprendizajes

fundamentales del alumnado, lo cual responde a los saberes culturales que la sociedad ha decidido privilegiar.

Esta realidad nos sitúa frente al fenómeno de una educación motriz en la educación básica sesgada al identificarse los rasgos característicos de los deportes mayoritarios (competitividad, fuerza, potencia...) con el estereotipo masculino, con la salvedad de los deportes estéticos, cuya presencia es mínima en educación obligatoria, en detrimento de una motricidad basada en la expresividad, la sensibilidad y la estética, valores asociados a la idiosincrasia de las disciplinas expresivas que se han asociado al estereotipo femenino (Alvariñas et al., 2009; Blández et al., 2007).

Esto puede explicar, en parte, la brecha de género que se evidencia en los estudios del GCAFyD que son elegidos principalmente por hombres quizá porque en el imaginario social se identifica el deporte con esos estereotipos masculinos; todo ello condiciona fuertemente el diseño e impartición de una materia como la Expresión Corporal al fundamentarse en la emocionalidad (Sánchez & Coterón, 2015; Romero-Martín, 2015) y en la sensibilidad.

Finalmente, la experiencia se enmarca en un proyecto interdisciplinar entre tres asignaturas de primero y una de segundo curso del GCAFyD de Huesca. Estas son: Sociología, Psicología, Deportes Rítmico-Gimnásticos y Actividades Corporales de Expresión. Su objetivo es sensibilizar a los distintos agentes educativos y sociales de la importancia de colaborar con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015), que los estados miembros de las Naciones Unidas, consensuaron en un esfuerzo por resolver los grandes problemas del planeta. La Universidad de Zaragoza, donde se imparte esta experiencia, está muy implicada en este objetivo social e implementa numerosas iniciativas. La asignatura de Sociología trabaja sobre cómo se está desarrollando el programa ODS a nivel social, y en Psicología se estudian los procesos por los cuales las personas se comprometen con los acontecimientos deportivos sociales, etc. Deportes Rítmico-Gimnásticos y Actividades Corporales de Expresión se encargan de trabajar recursos motrices, cada asignatura desde su ámbito de actuación.

34.3 Marco teórico

Las bases teóricas, autores y autoras sobre las que se sustenta la propuesta que expondremos son:

La Praxiología Motriz (Parlebas, 2001) con las aportaciones de Delaunay (2001), Founaud (2024a), GAIPN (1990), Larraz (2008, 2009), Mateu (2010), y Pérez-Roux & Thomas (2009) para el estudio de las actividades físicas artístico-expresivas.

La Evaluación Formativa y Compartida según Brown y Glasner (2003), Falchikov (2005) y las aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE) (eg.: Chivite, 2021; López-Pastor, 2009; Fraile et al., 2013).

Estas apoyaturas teóricas están alineadas en torno a un mismo objetivo: el desarrollo de competencias personales y profesionales a través de conductas motrices inteligentes a partir de aprendizajes significativos.

34.3.1 *Praxiología Motriz*

Parlebas, (2001) define la Praxiología Motriz como la *ciencia de la acción motriz* (p. 354), y la Educación Física como la *pedagogía de las conductas motrices* (p. 172). Ambas componen un modelo de comprensión de la actividad física humana a partir de la propia naturaleza de la acción motriz, es decir, de su lógica interna definida como "sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente" (p. 302).

De esta manera, la comprensión de la motricidad humana trasciende la interpretación biomecánica, fisiológica, psicológica, etc., de otras ciencias que son importantes, pero no específicas. En definitiva, se trata de una aproximación teórica a la motricidad humana desde sí misma tomando como núcleo principal la conducta motriz, concerniente al individuo que actúa de manera integral y que se identifica a través de su comportamiento motor.

Por ejemplo, en una tarea de improvisación de danza lo que observamos directamente es el comportamiento motor del bailarín, sus evoluciones. Pero sin duda, este comportamiento vendrá marcado por procesos de percepción, ajuste y producción relacionados con lo que el propio bailarín siente e imagina, probablemente conectados con la música que escucha entre otros estímulos. Todo esto el observador no lo capta en directo, pero es lo realmente significativo para quien está bailando. El comportamiento motor dotado de todo este significado es lo que entendemos por conducta motriz, principal centro de interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las aportaciones de los autores de referencia sobre Praxiología Motriz que consideramos especialmente útiles para nuestra experiencia son los conceptos básicos que exponemos a continuación:

- *Situación motriz*. Es un término acuñado por Parlebas (2001), quien la define como "Conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan

la acción motriz de una o más personas que, en un medio físico determinado, realizan una tarea motriz" (p. 423).

- *Principios de acción u operacionales.* Se trata de fundamentos que se ponen en acción en familias de actividades, no en una tarea en concreto. Se trata de conocimientos fundamentales de los que el alumno se apropia para construir saberes duraderos, estables y generalizables (Larraz, 2009, p. 111).
- *Reglas de acción.* Es una formulación que permite la instrumentación (puesta en acción) de un principio operacional ante una situación motriz precisa. Generalmente se formulan como una condición: "si esto..., entonces aquello" o "cada vez que (esto)..., entonces aquello" (GAIPN, 1990, p. 32; traducción de las autoras).

En la explicación de la experiencia se pondrán en contexto ejemplos de estos tres términos.

34.3.2 Evaluación formativa y compartida

Otro de los apoyos teóricos de la experiencia que proponemos es la Evaluación Formativa y Compartida. Además de ser un tipo de evaluación alineada con la programación por competencias en la universidad, se dispone de evidencias sobre sus beneficios en Educación Superior, tanto en la calidad del aprendizaje como en el rendimiento académico, el desarrollo de las capacidades metacognitivas, en el aumento de la motivación e implicación del alumnado, y en el desarrollo de la responsabilidad, autonomía y capacidad de autocrítica (Boud & Falchikov, 2007; Brown & Glasner, 2003; Romero et al. 2017).

Navarro-Adelantado y Jiménez-Jiménez (2021) caracterizan la evaluación formativa y compartida con seis rasgos:

1. integración de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el sistema de evaluación;
2. implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación;
3. uso de instrumentos de evaluación de forma continua y compartida durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje;
4. presencia de un flujo bidireccional reiterado de comunicación profesorado-alumnado respecto a la información obtenida en las actividades de evaluación, sujeto a planificación;
5. criterios de evaluación que respondan a los conocimientos, habilidades y actitudes que ha de movilizar de manera integrada el alumnado en un enfoque competencial, sirviendo de referencia para el

diseño de tareas ricas que demanden este tipo de respuestas integradas; y

6. las actividades de evaluación alineadas con otros elementos del diseño de enseñanza (criterios de evaluación y de calificación, resultados de aprendizaje, competencias y actividades de enseñanza y aprendizaje (p. 21)

Desde este paradigma, toda la estrategia evaluativa, las actividades, procedimientos o técnicas, instrumentos, agentes, feedback, etc., se seleccionan entre aquéllos que se alinean con el enfoque competencial mencionado. De la misma manera, esa estrategia debe estar en línea con el resto de los elementos programáticos (Biggs, 2005) para, en conjunto, conformar un sistema que debe estar bien coordinado.

A partir de las actividades de aprendizaje de Chivite (2021), entendemos las *actividades de evaluación* como las acciones concretas que el profesor pretende que realicen sus alumnos y alumnas para que se pueda valorar su desempeño. La actividad implica un producto que será evaluado. Cuando esta actividad se utiliza para obtener información y dar feedback al estudiantado sobre los conocimientos, capacidades y competencias que adquiere (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), es cuando hablamos de actividad de evaluación formativa.

Objetos de evaluación. Un objeto de evaluación es aquello que se quiere evaluar, es el contenido de lo que se evalúa, en Educación Física, serán conductas motrices fundamentalmente.

Para evaluar esos objetos de evaluación se definen *criterios para la evaluación* que son los principios o normas de valoración que se tienen en cuenta para emitir un juicio valorativo sobre el objeto evaluado (Rodríguez & Ibarra, 2011). Por ejemplo, la calidad de la ejecución en una producción artística, la originalidad de una calidad de movimiento en un montaje escénico, etc.

Indicadores, niveles y descriptores de logro. Sin embargo, quien evalúa necesita concretar lo que tiene que evaluar, los aspectos a valorar son demasiado abstractos. Por ello, una vez que los objetos de evaluación están bien definidos se concretan en *indicadores* (Chivite, 2021) que deben ser comportamientos motores claramente reconocibles e identificables para el agente que los evalúe de cara a poder situarlos en un nivel de logro. Los niveles de logro son descripciones del grado de ejecución de un determinado objeto de evaluación y se organizan en progresión.

Los *instrumentos de evaluación* son herramientas tangibles en las que se registra el nivel de logro realizado por la persona evaluada (Chivite, 2021; Rodríguez & Ibarra, 2011). Contienen la lista de los indicadores, así como el procedimiento para

recopilar los datos y el sistema de medida, en su caso niveles y descriptores de logro. Los instrumentos más apropiados para realizar un feedback adecuado deberán facilitar la toma de información lo más precisa posible, para que quien lo recibe comprenda en qué puede mejorar y qué es lo que ya tiene conseguido. Se considera que las *rúbricas* o *escalas descriptivas* y las *escalas graduadas*, son instrumentos privilegiados para ello, aunque también las *escalas verbales* o *numéricas* que pueden ayudar a iniciarse en la observación y evaluación (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Feedback o retroalimentación, es la información que se traslada al ejecutante para hacerlo conocedor de la opinión que tiene quien evalúa, del nivel de logro alcanzado en el o los indicadores evaluados. Para que sea un instrumento útil debe incluir información acertada y comprensible para que el alumnado resuelva los problemas de su aprendizaje, aumente su motivación y el interés por mejorar en su rendimiento (Nicol & Macfarlane, 2006). Las variables que se dan sobre el modo de obtener la información, así como en el modo de trasladarla al evaluado son muy amplias y en la experiencia se utilizarán para que el alumnado aprenda a evaluar.

Por su parte, la evaluación compartida, requiere la participación del alumnado en la valoración y toma de decisiones del proceso evaluativo. Existen diferentes técnicas básicas: la *autoevaluación* y la *coevaluación* o evaluación entre iguales según si es el estudiante quien informa sobre sí mismo o sobre los demás. Además, se utilizan todas las opciones posibles que resultan de que evaluador o evaluado sea individuo o grupo.

En todos los casos, se trata de que el alumnado obtenga una visión más profunda de los contenidos a aprender y una movilización de las funciones cognitivas superiores para emitir juicios razonados. El proceso de reflexión sobre sí mismo y el proceso dialógico (Flecha, 1998) se alejan de un aprendizaje superficial frente al aprendizaje profundo (Biggs, 2005). Además, la negociación del feedback en la coevaluación, encaja directamente con el aprendizaje de las competencias transversales personales a conseguir en toda formación inicial.

34.3.3 *Expresión Corporal*

La Expresión Corporal nace como una contraposición a una motricidad funcional y estereotipada que caracteriza al deporte. Su idiosincrasia gira en torno a la creación, por parte del individuo, de un lenguaje propio (Schinca, 2000) a través de la motricidad con finalidad expresiva, comunicativa y estética (Romero-Martín, 2015), y desde un plano de divergencia y creatividad (Sánchez & Coterón, 2015). Desde este marco es comprensible que en el ámbito educativo haya tenido una

relación difícil con los saberes básicos de las programaciones didácticas de los currículos educativos y, por supuesto, también con la evaluación.

En la actualidad podemos decir que la Expresión Corporal se ha consolidado como una disciplina independiente y dispone de un conjunto de saberes relativamente consensuados entre la comunidad educativa; por lo que, si conocemos qué hay que aprender y qué hay que enseñar, el sistema de evaluación puede construirse. Como consecuencia de ello, se pueden desprender los objetos de evaluación de la conducta motriz de quien aprende, estos definidos en términos de indicadores de evaluación (Chivite, 2021), son el elemento clave de cualquier estrategia de evaluación de los aprendizajes.

Además de los autores de la Praxiología Motriz expuestos, nos apoyamos para esta unidad de aprendizaje en Romero-Martín (2015) para la definición de la disciplina y su modelo basado en dos ejes (Figura 2): (1) los objetivos de toda actividad de Expresión Corporal (expresar y/o comunicar y/o crear estética); y (2) los recursos de que dispone el practicante, agrupados en torno a la corporeidad, la motricidad, y el sentimiento, todo lo cual se pone en marcha en las situaciones mo-

Figura 2.- Esquema de los contenidos y objetivos de la Expresión Corporal (Romero Martín, 2015)



trices de Expresión Corporal.

Además, nos basamos en von Laban (1987) para el análisis del movimiento ya que a partir de la observación y estudio exhaustivo de las acciones motrices profesionales definió conceptos que son básicos en nuestra propuesta de unidad de aprendizaje: acciones

básicas y calidades de movimiento que pueden analizarse a partir de factores básicos como el tiempo, el espacio y el peso entendido como cantidad de energía (Pérez & Thomas, 2001).

Esa aproximación tan analítica de von Laban (1987) al estudio del movimiento la aplicamos desde la perspectiva de la ciencia de la acción motriz (que entiende a la persona como una globalidad), transformando esos movimientos en conductas motrices cargadas de intención expresiva y estética.

34.4 Descripción de la experiencia

La experiencia que se presenta, es una unidad de aprendizaje de Expresión Corporal, concretamente de calidades de movimiento y se denomina: *von Laban: del análisis del movimiento, al de la conducta motriz expresiva*.

34.4.1 Objetivos

El objetivo general de la unidad de aprendizaje es: adquirir y aplicar principios y reglas de acción para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en las actividades físicas artístico-expresivas (Expresión Corporal).

Los objetivos específicos son:

- Explorar y experimentar motrizmente la capacidad estética y expresiva propia mediante las calidades de movimiento.
- Identificar los factores que influyen en la percepción de la estética corporal y en la capacidad de desinhibirse para expresarse motrizmente mediante un amplio espectro de calidades de movimiento.
- Aplicar los factores de movimiento, tiempo, espacio y energía, a las distintas acciones motrices con intención estética y expresiva en composiciones e improvisaciones individuales y colectivas.
- Reconocer e interiorizar las reglas de acción de las actividades expresivas y estéticas experimentadas.
- Deducir principios de acción a partir de las reglas de acción identificadas por el alumnado.
- Identificar indicadores de evaluación de la conducta motriz expresiva y/estética.
- Crear rúbricas a partir de los indicadores identificados, detallando niveles y descriptores de logro.
- Aplicar las rúbricas y proporcionar feedback formativo.

34.4.2 Contenidos

Los contenidos de la unidad de aprendizaje son de tres tipos: conceptos, reglas de acción, y principios de acción, a los que nos hemos referido anteriormente; aquí contextualizamos su significado en la unidad de aprendizaje.

Los conceptos son el núcleo del contenido, por ejemplo, la calidad de movimiento *fluido*.

Las reglas de acción, son la verbalización de las relaciones causa-efecto de forma que el alumnado pueda integrar sus aprendizajes sobre la acción. Se formulan como una condición: *"si hago esto..., pasa esto otro"*; por tanto, no se ciñen a un comportamiento concreto, sino que se refieren a la conducta motriz del individuo. En el ejemplo anterior podrían ser: *"si aplico una energía de movimiento suave por mis brazos progresando de manos a hombro, entonces consigo una sensación de que circula un fluido"*; o *"si sigo con la mirada la progresión del movimiento de brazos, parece como si circulara por ellos un fluido"*

De las reglas de acción, en un proceso inductivo, se extraen principios de acción que tienen un carácter más general y que se refieren a la lógica interna de la actividad, por ejemplo: *principio de adecuación de la energía*, que se derivaría de las dos reglas de acción del ejemplo anterior.

Los principios de acción que se trabajan en esta unidad de aprendizaje no son exclusivos de la misma, por ejemplo, el principio de simbolización se explica también con el concepto de construcción de figuras corporales que se trabaja en una unidad de aprendizaje anterior.

En la Tabla 1, se muestra la temporalización de los contenidos de la unidad de aprendizaje organizados por sesiones.

Tabla 1.- Temporalización de conceptos, principios de acción y fases de la metodología de las sesiones.

	Tema	Conceptos	Principios de Acción	Fases de la metodología
1	Acciones básicas I	Factores de movimiento (espacio, tiempo, energía) y su graduación.	Simbolización	- . Experimentación - . Diversificación
2	Acciones básicas II. Factores y kinesfera. Aspectos de evaluación	Calidades de movimiento (fluido, vibración, ralenti...	Interacción del espacio, tiempo, energía Apropiación del espacio próximo	- . Experimentación - . Diversificación - . Selección
3	Acciones básicas III. Significados	Acciones básicas (hendir, girar, retorcer, flotar, teclear...) Significados del movimiento: "sens" (sentido)	Simbolización Adecuación del gesto al "sentido", tema o mensaje	- . Experimentación - . Diversificación
4	Calidades de movimiento I.	Proyección de emociones Composición de la forma Niveles/Simetría/Asimetría	Interacción: espacio, tiempo, energía Cooperación sensitiva	- . Experimentación
5	Calidades de movimiento II. Transiciones, idea de escenario y foco	Foco/idea de escenario/transición Enlace coreográfico Aspectos de evaluación	Adecuación del espacio, tiempo, energía Simbolización	- . Experimentación - . Diversificación
6	Calidades de movimiento III. Inicio composición	Límites, planos y ejes Espacio próximo (kinesfera) Aspectos de evaluación	Adecuación del espacio, tiempo, energía Simbolización	- . Experimentación - . Diversificación - . Selección
7	Diseño y composición	Organización de las acciones en el tiempo Evoluciones y distribuciones Proyección de emociones	Apropiación expresiva y estética del tema	- . Diversidad - . Selección (fijar la producción)

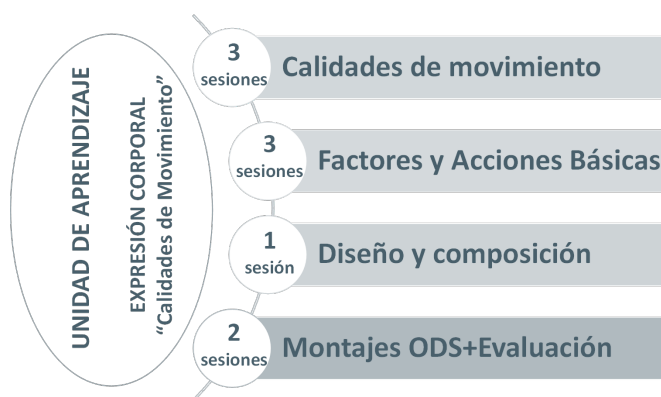
		Composición de la forma Elemento coreográfico/blo- que coreográfico	Selección de las acciones motrices adecuadas al tema/sentido Organización de las accio- nes (espacio/tiempo) Cooperación sensitiva	
8	Performances de ODS	Todos los anteriores. Concentrarse: "creerse en papel", no reírse	Cooperación efectiva Calidad de la ejecución Claridad del gesto	- Exposición
9	Evaluación	Rúbrica, niveles y descripto- res de logro	Afianzar todos los principios y reglas tratados	- Evaluación

En las primeras seis sesiones se desarrollan los conceptos básicos y se extraen las reglas de acción correspondientes: factores del movimiento, acciones básicas y calidades de movimiento, adaptados de von Laban (1987).

En la séptima sesión se introducen los conceptos y reglas de acción coreográficos y de composición grupal (algunos se han ido adelantando en las sesiones anteriores) y se preparan los montajes grupales que se expondrán en el escenario de la facultad en la sesión final, cuya temática será alguno de los diecisiete ODS de la Agenda 2030 sorteados previamente entre los equipos de clase. Los estudiantes deben utilizar horario externo para completar sus trabajos.

Figura 3.- Esquema de contenidos de la unidad de aprendizaje

La octava sesión se dedica a la exposición de los montajes grupales que se han elaborado en las sesiones precedentes. Este acto se comporta como la *situación social de referencia* (Seners, 2001) que motiva las diferentes acciones de la unidad de aprendizaje (se comentará más adelante).



En la novena sesión, se evalúan los montajes (cada grupo evalúa el suyo y dos más) con la rúbrica global elaborada en clase y se deja un tiempo para cerrar la unidad de aprendizaje, la evaluación de la profesora, hacer aportaciones, etc. (Figura 3)

A lo largo de la unidad de aprendizaje se diferencian dos tipologías de contenidos (Tabla 2): (1) en las primeras seis sesiones se aplican situaciones de aprendizaje de fuerte componente emocional, introspectivo y simbólico ya que el objetivo fundamental es la adquisición de capacidades motrices y de creación (Mateu, 2010) de carácter expresivo y estético; y (2) en las tres últimas sesiones prima el componente artístico, coreográfico y expositivo.

Tabla 2.- Capacidades, contenidos y principios de acción claves de la unidad de aprendizaje

CAPACIDADES Y CONTENIDOS	PRINCIPIOS DE ACCIÓN
CAPACIDADES DE EJECUCIÓN Calidades de movimiento	Simbolización
	Interacción: espacio, tiempo, energía, peso
	Principio de adecuación de la energía
	Adecuación del gesto al "sentido", tema o mensaje
	Apropiación del espacio próximo
	Apropiación expresiva, comunicativa o estética del tema
	Selección de las acciones motrices adecuadas al sentido
	Claridad del gesto/ausencia de "ruidos"
	Calidad de la ejecución
CAPACIDADES CREATIVAS Composición y Exposición	Organización de las acciones en espacio y tiempo
	Cooperación sensitivo-motriz (sin hablar) efectiva

34.4.3 Actividades de enseñanza-aprendizaje

Para la puesta en práctica de la experiencia partimos del concepto de unidad de aprendizaje, como la estructura didáctica en la que fragmentamos el programa anual, que reúne un grupo de sesiones de clase, nueve en este caso, sobre una temática precisa, con objetivos específicos realizables en ese periodo concreto.

Cada unidad de aprendizaje reúne una serie de situaciones de aprendizaje organizadas según un orden lógico, epistemológico y didáctico para cumplir una parte concreta de los objetivos del programa anual. Las situaciones de aprendizaje tienen una duración variable, desde una parte de la sesión, hasta varias sesiones dependiendo de la naturaleza del contenido.

Entendemos situación de aprendizaje, como el concepto didáctico⁴⁹ más concreto de la programación que diseña el profesorado, y se genera alrededor de una propuesta que se da al alumnado para que empiece la acción. Su formulación incluye, además de la propuesta o consigna, el contexto y organización de la misma, así como las operaciones que se prevén para que la propuesta evolucione y surjan las reglas de acción pertinentes. A partir de ahí, el profesorado tiene claro dónde quiere llegar y va trazando el camino según la evolución del grupo. La situación de

⁴⁹ Muy utilizado por autores próximos a la Praxiología Motriz (Founaud, 2024; Larraz, 2009; etc.)

aprendizaje permite mayor flexibilidad para adaptarse a las respuestas del alumnado que los conceptos de ejercicio o tarea utilizados tradicionalmente en Educación Física⁵⁰ y no se identifica con el concepto de unidad didáctica o de aprendizaje.

Mostramos el guion de una de las clases del bloque inicial a modo de ejemplo (Tabla 3).

Tabla 3.- Guion de una sesión de clase.

SESIÓN ACCIONES BÁSICAS DE VON LABAN I	
Fecha:	
Puesta en acción	
Desplazamiento libre, imitando formas de andar y moverse de personajes conocidos, dadas por profesora o propuestas por estudiantes. Finalmente se da a cada estudiante una tarjeta con una profesión (dos de cada una), a la señal la representan y deben encontrarse las parejas.	
Situación de aprendizaje, 1ª parte	
Fase de experimentación. "Rudolph piensa"	
Cada uno de la pareja analiza la profesión de su personaje, investigan acciones motrices individualmente. Consensuan y practican qué acciones básicas tiene esa profesión, acordando acciones básicas, comunes a varios movimientos: girar, vibrar, teclear, flotar... En pareja contactando al menos con una parte del cuerpo cada uno, buscan formas de movimiento comunes a partir de las profesiones.	
Fase de diversificación: "Rudolph dice: ¡Eureka!"	
Se comparten los tipos de acciones que han salido entre todos los grupos. Y se intenta etiquetarlas. El profesor reconduce hacia las acciones básicas de von Laban. Gpos. de 4 (se reúnen dos parejas) Investigan las acciones de las dos profesiones, individual, pareja, trío, grupo de 4. Comparten su denominación. Realizar acciones motrices a partir de esos verbos de acción con un segmento o varios, o con todo el cuerpo. Acciones individuales o de parejas, trío o cuarteto Enlazar varias acciones de una y otra pareja Buscar un sentido a esas acciones, por ejemplo, los elementos de la naturaleza: viento, agua, fuego y tierra.	
Fase de Reflexión	
Sobre las acciones básicas, concepto, cuáles enunció von Laban... Extraer reglas de acción, en particular de la tarea de "buscar sentido" Extraer un indicador	
Evaluación	
Ubicación: tras la última actividad	
Proceso o técnica: Intercambios orales (autopercepciones)	
Indicadores: Sentimientos y percepciones propias	
Agente: Cada persona	
FB de evaluación: En charla grupal	

⁵⁰ Para Chivite (2021) sería el tercer nivel de una evolución de los conceptos de ejercicio y de tarea utilizados tradicionalmente en la Educación Física, pero superándolos pues ineludiblemente implica una visión comprensiva de la motricidad, lo que le da su verdadero significado.

34.4.4 Metodología

El desarrollo de la unidad de aprendizaje de esta experiencia se enmarca en un modo de proceder que se adecúa a las bases teóricas establecidas inicialmente. Cabe destacar que en todas ellas el protagonismo recae fundamentalmente en el estudiantado, por lo que, en todo momento, se utilizan metodologías activas centradas en el descubrimiento guiado y la creatividad (Mosston & Anshwort, 2001). En los próximos apartados se presenta la metodología general y la estrategia de progresión de las situaciones de aprendizaje utilizadas.

34.4.4.1 Metodología general de la unidad de aprendizaje

La idea central de la metodología de la unidad de aprendizaje que se propone es propiciar que el alumnado descubra por sí mismo las reglas de acción de las situaciones motrices que vivencie, ya que de ellas se extraen indicadores de evaluación necesarios para la evaluación formativa. La función del profesorado es implementar situaciones de aprendizaje (Chivite, 2021; Larraz 2009) que faciliten ese proceso de descubrimiento guiado (Mosston & Anshwort, 2001).

Las sesiones son de 90 minutos y empiezan con una puesta en acción relacionada con los contenidos: puede ser un juego de ritmo, un desplazamiento libre por la sala interactuando con los demás a través de la mirada, un juego de contacto corporal, etc.

En la parte principal de la sesión, se plantean situaciones de aprendizaje de duraciones diferentes; en ocasiones una situación ocupa toda la sesión: la profesora da una consigna para que el alumnado vaya investigando respuestas motrices; después se van dando nuevas informaciones, para que las producciones se diversifiquen, se amplíen, aflore la creatividad. La cuestión clave es que la profesora deje avanzar al grupo, pero sin perder de vista el objetivo.

Se pide al alumnado que durante la práctica piensen qué reglas de acción están utilizando; al concluir se ponen en común y, entre todo el grupo, se perfilan y reelaboran.

Si las reglas de acción son claras y su número no es excesivo, dos o tres serán suficientes. El siguiente paso es definir las en términos de *indicadores de evaluación* que se obtendrán al preguntarse ¿qué comportamiento motor observo en mis compañeros que me permite identificar que ha puesto en acción una determinada regla de acción?

A partir de los indicadores, se elabora un *instrumento de evaluación* (Chivite, 2021) *ad hoc* entre estudiantes y profesora; se define el *procedimiento* o técnica para aplicarlo, el sistema de anotación de la medida, los niveles de logro, etc. Como se

explicará más adelante, en las primeras sesiones se trabaja con pocos y sencillos indicadores y niveles de logro como valorar entre bien/normal/mejorable o elegir una de entre tres emoticones: alegre, neutro y triste. La profesora aporta los materiales físicos (hojas pre-cumplimentadas y bolígrafo, pegatinas en su caso...) para hacer esta tarea de manera rápida; y circula entre los grupos o individuos colaborando y resolviendo dudas generalmente mediante preguntas mejor que ofreciendo soluciones.

Al finalizar la clase, cada grupo expone motrizmente alguna producción sencilla que es evaluada aplicando el instrumento elaborado, autoevaluándose, observando a un solo compañero/a o a todo un grupo, de un grupo a otro, etc.

Las observaciones y valoraciones se comparten dialogando entre estudiantes evaluadores y evaluados y con aportaciones de la profesora para fijar conceptos, procedimientos, etc. y concretar indicadores.

Para concluir el proceso, la profesora guía una puesta en común final que actúa como vuelta a la calma, reflexión y conclusiones. Si se considera que el momento es idóneo, guiará el proceso para extraer, entre todo el grupo, el o los principios de acción que fundamentan la conducta motriz expresiva de esa sesión o sesiones. No tiene por qué hacerse tras cada sesión, ya que los principios son más globales y pueden extraerse en distintas sesiones, pero inevitablemente debe ser un proceso de diálogo y reflexión conjunta. Por ejemplo, el principio de simbolización que hace *"... referencia a la manera personal de representar las cosas, los acontecimientos (...) donde cada elemento adquiere un valor simbólico (...) este proceso pone en juego la imaginación, facultad por la que las imágenes (mentales) son creadas, animadas, deformadas"* (Pérez-Roux & Thomas, 2009; traducción de las autoras), es un principio que está presente prácticamente en todas las sesiones. Hay que elegir bien el momento, es clave provocar la disonancia cognitiva (Mosston & Anshworth, 2001) para que el alumnado diga ¡jeureka!, y ese descubrimiento quede fijado para siempre. La Figura 4 resume el proceso llevado a cabo en las sesiones.

Figura 4.- Metodología de las sesiones de la unidad de aprendizaje: desde la situación de aprendizaje hasta los principios de acción



Para facilitar que todo ese proceso participativo fluya, a lo largo de la asignatura, se propicia un *espacio de expresión* (Berliaz et al., 1988) entendido como un clima y unas condiciones de clase que favorezcan la aceptación de las capacidades y conocimientos de cada persona, sin juzgar, solamente evaluando sus acciones motrices con rigor y respeto.

34.4.4.2 Progresión en las situaciones de aprendizaje

En el desarrollo de las situaciones de aprendizaje se sugieren cinco estrategias a seguir por el alumnado a partir de las propuestas de Pérez-Roux & Thomas (2009) y Larraz (2009). En estas estrategias en la práctica, el profesorado puede aplicar estas estrategias en la práctica como una progresión en cinco fases (Figura 5), bien para que guíe la evolución de una sola situación de aprendizaje, o bien como forma de progresar en el conjunto de la unidad de aprendizaje.

Figura 5.- Estrategias en la práctica para las situaciones de aprendizaje/Fases en progresión.



Las fases son:

- Fase 1: Experimentación. Se aplican situaciones de aprendizaje de premisas abiertas. Se propicia el juego-búsqueda de los participantes con las consignas dadas buscando los límites de las mismas.

- Fase 2: Diversificación. La profesora propicia un proceso divergente y creativo, muy productivo. Se dan nuevos estímulos para la creación: símbolos, músicas, materiales, etc. Se trata de provocar que el alumnado, encuentre otras opciones de movimiento en las que no ha pensado y amplíe la creación a partir de palabras estímulo que sugieren nuevas formas de investigar individual o colectivamente.
- Fase 3: Selección. Consiste en que el alumnado elija acciones de cara a una producción posterior. La profesora aporta un contexto para la selección y sugiere que los participantes decidan cuáles de las acciones motrices que han surgido pueden encajar mejor para narrar la idea, tema, sentido que se quiere dar a la producción. Aquí es importante fijar qué tipo de producción se está buscando: expresiva, comunicativa o estética para que se elijan las acciones pertinentes.
- Fase 4: Composición. En función de si es una exposición sencilla o un montaje, todo lo seleccionado se ordena y encaja teniendo en cuenta: el *espacio escénico* y el *foco* hacia dónde dirigir las acciones, las *distribuciones* y *evoluciones* del grupo (forma de pez, columna...) y de cada componente en el espacio, la *ordenación en el tiempo* de las acciones seleccionadas (sincrónicas, simétricas, en cascada...), las *emociones* asociadas al rol, el *inicio* y *final*, elementos *sorpesa*, cómo se *accede* al escenario y cómo se *sale* del mismo, materiales en su caso.
- Fase 5: Exposición y evaluación. El alumnado expone sus composiciones que serán más o menos complejas y elaboradas en función de la sesión de que se trate.

34.4.5 Evaluación formativa y compartida en la unidad de aprendizaje

El modelo de evaluación que se aplica en la experiencia es la Evaluación Formativa y Compartida, ya que tanto su filosofía como sus instrumentos, se alinean con el modelo competencial de la formación universitaria.

Las *actividades de evaluación* utilizadas son: (1) realizar enlaces de calidades de movimiento; (2) crear y exponer montajes grupales; (3) reflexionar y realizar comentarios al finalizar la clase; y (4) grabar videos de las actuaciones finales. Tal como se plantea la evaluación en esta experiencia, la autoevaluación y la coevaluación podrían considerarse actividades de enseñanza-aprendizaje en sí mismas al utilizarse para el aprendizaje.

Los *procedimientos o técnicas* acordes a la tipología de actividades propuestas son: (1) pruebas específicas para los dos primeros tipos de actividades; (2) intercambios orales para las reflexiones finales; y (3) análisis de las producciones para evaluar las grabaciones de los montajes grupales que se exponen en la penúltima sesión.

Los *instrumentos de evaluación* que utilizamos son: (1) *escalas verbales o numéricas*, que se utilizan en las primeras sesiones, (2) *escalas descriptivas (rúbricas)*, y (3) *escalas graduadas* utilizadas más adelante por su complejidad para elaborar los descriptores de logro, siendo las dos últimas las que consideramos más eficaces para administrar el feedback de manera concurrente (Chivite, 2021).

Los *momentos* en que se evalúa. Se aplica evaluación formativa y compartida a lo largo de todas las sesiones, además de la evaluación diagnóstica que se hace a principio de la asignatura. En la Tabla 4 se resumen los elementos mencionados.

Tabla 4.- Actividades, procedimientos/técnicas, instrumentos, momentos y procesos de evaluación.

Actividad	Técnica	Instrumento	Criterio	Proceso
Realizar enlaces de calidades de movimiento según determinados parámetros. (Ejecuciones de dominio técnico)	Prueba específica	Escala verbal Rúbrica	2 y 5	Autoevaluación y Coevaluación
Realizar un montaje final delante del resto del alumnado	Prueba específica	Rúbrica Escala graduada	1 a 6	Heteroevaluación, Autoevaluación y Coevaluación
Realizar video de las producciones y evaluarlo	Análisis de producción	Escala graduada	2 y 3	Heteroevaluación, Autoevaluación y Coevaluación
Legenda: 1=Calidad de ejecución; 2=Claridad; 3=Complejidad; 4=Variedad; 5=Pertinencia; 6=Originalidad.				

En las primeras sesiones, se evalúan enlaces y pruebas sencillas como, por ejemplo, por tríos realizan una secuencia de tres calidades de movimiento diferenciadas, variando los niveles en el espacio. Extraen una/dos reglas de acción y sitúan algunos indicadores en una hoja de registro donde deben valorar con gomets de colores: verde, amarillo y rojo, según el grado de desempeño. Un trío evalúa a otro. Mostramos a continuación dos ejemplos de instrumentos.

La Tabla 5, es una escala descriptiva (rúbrica) para la actividad de evaluación: *exposición de una secuencia de tres calidades de movimiento, cada una de duración aproximada 8-10 segundos*.

Tabla 5.- Escala descriptiva (rúbrica) de una sesión.

Fecha:		Grupo evaluador:		Grupo evaluado:		
CONCEPTO: Calidades de movimiento. Factores (espacio y energía)				Calidades Mov.		
Actividad de Evaluación	Reglas de Acción	Indicadores	Niveles de logro	1	2	3
Exposición de secuencia de tres calidades de movimiento (cada una 8-10')	Si haces grande el movimiento y sin "ruidos" (gestos que entorpecen), se ve claramente la calidad de movimiento de que se trata	Trayectoria espacial definida (círculo, espiral, onda, rectilínea...)	1. Se identifica la calidad de movimiento. Se observa una única trayectoria con amplitud, separa los brazos del cuerpo			
			2. Se identifica vagamente la calidad de movimiento. Se observa una única trayectoria, pero pega los brazos al cuerpo			
			3. No se identifica bien la calidad de movimientos. El movimiento es recortado, sin definir trayectoria clara			
Objetivo: Variedad de Calidades de movimiento	Si cambias mucho la energía entre una calidad y otra, se distinguen mejor (fuerte, media, suave)	Tensión muscular diferente (fuerte, media o suave)	1. Se identifica la calidad de movimiento. Se observa una tensión claramente			
			2. Se identifica vagamente la calidad de movimiento porque la tensión es poco clara			
			3. No se identifica bien la calidad de movimientos. No marca con claridad ningún grado de tensión en concreto			
Coevaluación Intergrupal. Cada trío evalúa a otro trío. Comentan los resultados de la evaluación y repiten la ejecución incluyendo lo comentado.						

La Tabla 6 es una escala verbal para evaluar la actividad: por grupos, construir una máquina que produzca un objeto concreto o que realice alguna función clara. El objetivo es que los demás entiendan lo que produce o para qué sirve.

Tabla 6.- Escala verbal aplicada en una sesión

SESIÓN 4		ESCALA VERBAL PARA LA EVALUACIÓN	
Fecha:	Actividad. Por grupos. Construir una máquina que produzca un objeto concreto o que realice alguna función clara. El objetivo es que los demás entiendan lo que produce o para qué sirve.		
Equipo evaluador:			
Equipo evaluado:			
Colocad a lado de cada indicador un gomet según sea vuestra valoración: verde=buena; amarillo=aceptable; rojo=queda mucho margen de mejora			
1.	¿Se ha identificado qué máquina es o qué produce o fabrica?		
2.	¿Se han identificado las acciones de cada pieza (alumno/a) de la máquina?		
3.	¿Ha habido gestos o movimientos que han sido los definitivos para identificar la máquina?		

4. ¿Han tenido en cuenta al público al enfocar (idea de foco) la exposición?	
Reflexiona y negocia con tus compañeros. Enunciar una o dos reglas de acción que se deriven de las tareas de hoy	

En la sesión séptima de preparación de montajes, la profesora evalúa los avances de los grupos y da feedback sobre la calidad de la ejecución en relación al tema del ODS que les haya correspondido (Hambre Cero, Igualdad entre hombres y mujeres, etc.), les recuerda los elementos de la rúbrica, propone soluciones, etc.

En la sesión octava, se exponen los montajes. Mientras un grupo actúa, los otros toman notas sobre la rúbrica impresa construida en las clases, para en la sesión siguiente, la novena y final, completar la evaluación de su propio montaje (autoevaluación) y la de otros dos grupos.

Dada la complejidad de la rúbrica se decidió que cada grupo evaluase solo tres montajes. Hecha la evaluación sobre el papel, lo pasan a un formulario Google por lo que se extraen los datos a una hoja Excel fácilmente. La profesora evalúa todos los grupos.

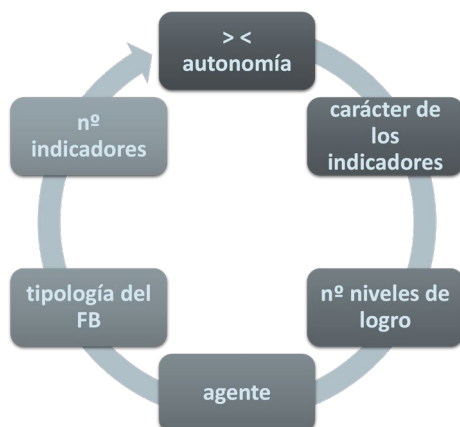
Los *procesos de evaluación* que se ponen en marcha son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, si bien, como hemos indicado, son en sí mismas actividades de enseñanza-aprendizaje dada la naturaleza de la experiencia narrada, en la que también se aprende a evaluar.

La calificación de los montajes grupales se obtiene de los valores aportados por la profesora, un 50% de la nota, 25% de la coevaluación y 25% autoevaluación, en todos los casos notas derivadas de la rúbrica trabajada en las clases.

Por tanto, a lo largo de las nueve sesiones de las que consta la unidad de aprendizaje, se trata de aprender a observar y evaluar como estrategia para una comprensión auténtica del contenido. Para ello a lo largo de la asignatura se sigue una progresión basada en los siguientes criterios (Figura 6):

- *Autonomía*: progresión que va desde la implementación de instrumentos guiados por la profesora, a que estos sean totalmente contruidos por estudiantes.
- *Número de indicadores a observar*: inicialmente se parte de uno o dos indicadores para ir sumando más en sesiones posteriores.
- *Carácter de los indicadores*: algunos son concretos, objetivos, se incluyen al principio, por ejemplo: *no puede contener la risa en la actuación*, para ir incluyendo los más difíciles de identificar al final de la unidad de aprendizaje, por ejemplo, *creerse el papel*.
- *Número de niveles de logro*: normalmente trabajamos con de tres.

Figura 6.- Criterios de progresión para que el alumnado aprenda a evaluar



- *Agente que aplica la evaluación:* autoevaluación y coevaluación y se combina individual/grupo evaluador y evaluados. La profesora acompaña e interviene en la heteroevaluación sobre todo en la última sesión;
- *Forma de dar el F-B:* desde entregar la rúbrica únicamente con los niveles de logro que se han señalado, hasta añadir comentarios cualitativos, hasta establecer un diálogo entre quien evalúa y quien es evaluado.

A continuación, en la Tabla 7, se muestra la escala graduada, que se ha ido conformando a lo largo de la unidad de aprendizaje y que se utiliza en las dos últimas sesiones. Inicialmente es una rúbrica de evaluación, pero dada la naturaleza de los contenidos creativos, a veces difíciles de identificar a pesar de las descripciones, se añadieron valores numéricos para que quien evalúa disponga de más opciones. Ello permite también la calificación de los montajes finales más fácilmente.

Tabla 7.- Indicadores y valores de la escala graduada utilizada para evaluar los montajes grupales

	INDICADORES Y NIVELES	A			B			C			
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
1. RECURSOS MOTRICES	1. Variedad de calidades de movimiento y acciones básicas	Se identifican 5-4 calidades de mov. (fluir, fundir, vibración, ralenti, tenso/recto, continuo/ondulado...)			Se identifican 3-2 calidades de mov. (fluir, fundir, vibración, ralenti, tenso/recto, continuo/ondulado...)			Máximo se identifica 1 calidad (fluir, fundir, vibración, ralenti, tenso/recto, continuo/ondulado...)			
	2. Calidad de ejecución de calidades de movimiento y acciones básicas: ejecución limpia y clara	Se marcan con claridad las trayectorias típicas de esa calidad (vibraciones, cortes, tensiones, fluidos, etc.), no hay ruidos, en la ejecución			Se diferencian calidades de movimiento distintas, pero con escasa amplitud y ejecución muy "tímida"			El movimiento es pobre en matices de intensidad, de amplitud, de tiempo. El público siente que la ejecución es pobre, cotidiana			
	3. Variedad de composiciones de la figura corporal en estático	Se realizan 2 o + figuras grupales o individuales voluntarias en estático			Se realiza 1 figura en estático			No hay figuras en estático			
	4. Calidad en la ejecución de composiciones de la figura corporal en estático	*Si es simétrica se ve claro el eje y cumple totalmente.			*Tiene una intención de simetría. pero fallan detalles.			*Tiene una intención de simetría, pero la			

		*Si es asimétrica, se marcan claramente los niveles, no hay medias tintas, no hay simetrías	*Se ve intención de hacer una composición de grupo, pero se desdibuja, no es clara	ejecución es poco adecuada. *No se ve una composición hecha a propósito, parece descuidada
	5. Dominio de la expresividad: figuras proyectivas/emociones adecuadas y claras	Se identifican emociones claras y adecuadas a la acción, música e historia	Se identifican algunas emociones claras, pero en general no hay emoción voluntaria	Domina la falta de expresividad
	6. Amplitud de movimientos	Todas las acciones salen del espacio propio, buscan los límites máximos de la kinesfera	Las acciones salen del espacio propio solo en ocasiones	Los movimientos son recortados, brazos pegados al cuerpo, trayectorias cortas,
	7. Creerse el papel (no reírse)	Control de la sonrisa nerviosa, descontextualizada	Se ríen uno o más miembros del grupo sin ser la emoción apropiada	Prácticamente todos los ejecutantes están "fuera del papel", no viven el papel
2.ESPACIO	8. Variedad de distribuciones espaciales	Definen 5 distribuciones espaciales grupales o más, simétricas o no	Definen 3-4 distribuciones espaciales grupales o más, simétricas o no	Definen 1-2 distribuciones espaciales grupales o más, simétricas o no
3.TIEMPO	9. Variedad temporal de acciones (síncro simétrica, asimétrica, canon...)	Se identifican 4-5 momentos al menos de "juego" temporal a lo largo del montaje	Se identifican 3-2 momentos al menos de "juego" temporal a lo largo del montaje	Se identifican 1-0 momentos de "juego" temporal a lo largo del montaje
	10. Variedad temporal de agrupamientos: todo juntos, 2+4; 3+1	Al menos hay 4-5 opciones temporales de agrupamientos	Hay 2-3 opciones temporales de agrupamientos	Todos actúan siempre a la vez o hay solo una variación
4.COREO	11. Concepto de escena: no taparse ni tapar a los/as compañeros/as	No se observa ningún momento en que se tape alguna acción de otro compañero/a	Se observa que en algún momento se tape alguna acción de otro compañero	No tienen en cuenta al público, con frecuencia se tapan unos a otros

34.5 Explicación de la unidad de aprendizaje

En este apartado precisaremos algunas cuestiones que pueden complementar lo expuesto en los anteriores.

En relación al trabajo con los ODS, el grupo de profesorado asumimos, el símil al que denominamos *la piedra lanzada al lago*, para referirnos a que cada una de las personas que se compromete con una acción de sensibilización, en todos o algunos de los ODS, puede generar una onda expansiva y ser un agente de cambio en su entorno próximo. De igual manera, y salvando las distancias, nos identificamos con la *teoría del caos* de Lorenz (1963) entendiendo que las pequeñas acciones pueden causar grandes fenómenos, en este caso pequeñas acciones en educación sumadas a otras muchas pueden colaborar de manera muy importante en la consecución de grandes metas, casi utópicas, como la agenda 2030. Para ser consecuentes con ello, en el primer curso, en una de las sesiones de clase de Sociología

los estudiantes se comprometen a realizar acciones concretas en su vida cotidiana y entorno próximo de algunos de los ODS y en el segundo curso en clase de Psicología se revisan los compromisos entre todos los profesores, se verbaliza en puesta en común lo sucedido en un año y se evalúa la experiencia.

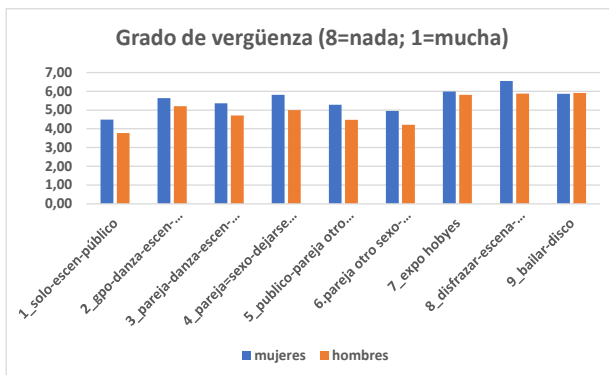
Nos hemos referido someramente a la evaluación diagnóstica realizada a principio de curso antes de realizar la unidad de aprendizaje. Consiste en la cumplimentación de tres cuestionarios, dos de ellos contruidos *ad hoc* para la asignatura sobre conocimientos, percepciones e importancia atribuida a contenidos de la asignatura; y un tercer cuestionario sobre Autoconcepto y Expresión Corporal (Caballer et al., 2003). Mostramos a continuación los resultados más destacados de los dos primeros, para dar una visión general (no se incluyen datos numéricos voluntariamente ni análisis de significación de las diferencias).

En ninguno de los casos que mostramos, las diferencias entre hombres y mujeres son destacables, pero se marca una tendencia que es importante tener en cuenta.

En relación a la autopercepción de inhibición o vergüenza para realizar actividades expresivas, en la Figura 7 parece ser que los hombres manifiestan sentir más vergüenza que las mujeres.

Según la Figura 8, las mujeres parecen conocer más los contenidos de la asignatura salvo del baile de salón que estarían en valores semejantes a los de sus compañeros. En la Figura 9 las mujeres atribuyen mayor importancia para su formación a todos los contenidos de la asignatura que los hombres.

Figura 7.- Auto-percepción del grado de vergüenza e inhibición ante situaciones motrices expresivas



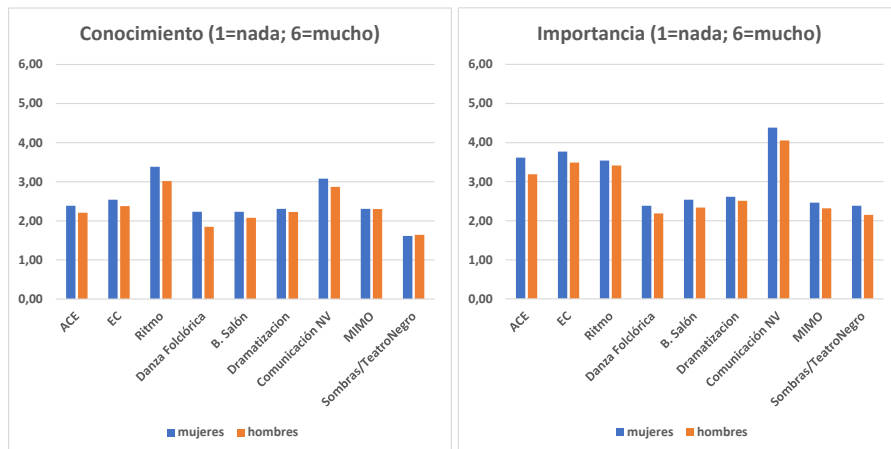
En la unidad de aprendizaje se parte del concepto de *situación social de referencia* de Seners (2001), que se refiere a la manifestación cultural o evento que puede actuar como referente para el alumnado y que forma parte del imaginario social. Supone para el alumnado un conjunto de imágenes mentales que refieren y pueden hacer significativo el aprendizaje. En nuestro caso, esa situación es la propia representación ya que es tradicional en la facultad y se genera mucha expectativa

(también asisten alumnos de otros cursos e invitados). Los estudiantes conocen desde el primer día las imágenes de años anteriores de esta situación.

En cuanto a los objetivos de la unidad de aprendizaje pueden parecer ambiciosos, pero esto se debe a que son parcialmente comunes a los del resto de las unidades de aprendizaje, en las que se sigue un procedimiento semejante, de manera que, por ejemplo, identificar reglas de acción no es un objetivo nuevo, los estudiantes ya lo han hecho en la unidad de aprendizaje anterior. Sin embargo, lo más importante es que se trabaja en la misma línea en otra asignatura del mismo cuatrimestre denominada Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

La introducción de contenidos coreográficos y un evento consistente en una coreografía final, es una estrategia que suele seguirse en programas de intervención sobre de Expresión Corporal cuando los grupos clase muestran inicialmente escasa motivación por el contenido, aspecto este que se ha conocido por los cuestionarios iniciales de la evaluación diagnóstica. La coreografía o montaje final como producto actúa como aliciente y motivación.

Figura 8 y 9.- Grado de conocimiento e importancia atribuida a los contenidos de la materia diferenciados por disciplinas y géneros



La evaluación, como en casi todos los ámbitos de la vida y por supuesto en educación, es compleja. En Expresión Corporal es difícil conjugar que el alumnado se sienta cómodo para que aflore ese lenguaje corporal propio al que nos referíamos (Schinca, 2000), con la idea de evaluar sus comportamientos motores; puede

parecer un contrasentido. La forma de resolverlo desde nuestra experiencia es argumentando a los estudiantes dos hechos:

- hay que diferenciar lo que se le solicita al alumnado en las taras/sesiones iniciales de las finales en todo proceso. En las primeras, se respeta al máximo el no ser juzgado ya que se centran en los procesos de experimentación y diversificación, que tienen un fuerte componente del principio de simbolización. Sin embargo, progresivamente, es importante admitir un juicio evaluador externo;
- por otro lado, en un contexto de formación inicial universitaria, debe admitirse la importancia de la observación de la conducta motriz de otros participantes para comprender el fenómeno estudiado y mostrarse ante los demás es fundamental.

34.6 Consideraciones finales

En primer lugar, decir que para esta experiencia hemos partido del método de trabajo que se sigue en el Instituto de Educación Secundaria Goya de Zaragoza, con cuyo profesorado (María Founaud y Miguel Santolaya) colaboramos en el proyecto *Hipatia*, creado para generar trabajos de innovación entre la Universidad de Zaragoza y profesorado de los centros de secundaria. Allí hemos experimentado unidades de aprendizaje con alumnado de 3er. curso de ESO y de 1º de Bachillerato, siendo la evaluación muy positiva lo que nos animó a trasladar la experiencia a nuestro contexto, con los ajustes correspondientes.

Por cuestiones de tiempo en la unidad de aprendizaje, hemos sacrificado algunas cuestiones como, por ejemplo, una última fase del proceso que consistía en la elaboración por parte de cada estudiante, de un autoinforme sencillo de evaluación a partir de los datos de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los montajes finales.

Plantear la experiencia en primer curso de carrera, con estudiantes muy jóvenes, en ocasiones, es un obstáculo para llevar a cabo el modelo metodológico y de evaluación que hemos descrito, ya que se necesita una atención plena que no siempre es fácil conseguir. Es necesario estar centrado en la ejecución motriz para poder extraer todos los elementos del proceso descrito.

En este tipo de unidades de aprendizaje de carácter abierto y creativo donde se utiliza el descubrimiento guiado, se genera mucha incertidumbre para el profesor más que si se utilizara estilos de enseñanza (Mosston & Ashworth, 2001) más directivos; por ello, los ajustes de la programación son constantes y el profesor debe estar

más alerta. Aun así, aun siendo un método de trabajo intenso, consideramos que es una experiencia muy gratificante. Confiamos en que sean aprendizajes realmente sólidos y duraderos para los estudiantes.

34.7 Conclusiones

Con el método desarrollado, las reglas de acción son relativamente fáciles de descubrir por parte del alumnado tras las situaciones de aprendizaje que experimentan en clase.

Si las reglas de acción son claras, mediante un proceso de generalización que debe ser dialógico, el alumnado extrae los principios de acción, pero se necesita la guía del profesorado ya que son conceptos complejos.

La trasposición de las reglas de acción a indicadores de evaluación ha sido posible en general, por lo que el requisito clave para que funcione la experiencia se ha conseguido.

La práctica nos ha demostrado que los indicadores de evaluación cuantitativos, por ejemplo, *¿cuántas calidades de movimiento distintas aparecen en el enlace?*, son más sencillos de evaluar que otros, por lo que se utilizarán al principio del proceso de aprender a observar.

En cuanto a los descriptores de las rúbricas, es preferible incrementar el número de aspectos a valorar a que se entrelacen varios indicadores en un mismo descriptor de logro.

Tras la coevaluación es importante que se establezca un feedback dialógico entre quienes evalúan y quienes son evaluados donde deberán cuidarse los aspectos emocionales.

Concluida la experiencia, consideramos que en el ámbito universitario pueden saltarse varios niveles de la progresión en autonomía en la observación-evaluación de los que inicialmente se programaron (por ejemplo, no es necesario empezar a evaluar un solo indicador).

Es importante hacer prácticas de observación-evaluación conjunta, profesora-estudiantes, para asegurar que se saben identificar los comportamientos motores, de no haber trabajado con este método anteriormente, el trabajo en esta se hubiera resentido.

34.8 Referencias bibliográficas

- Alvariñas-Villaverde, M., Fernández-Villarino, M., & López-Villar, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista Investigación Educativa*, 6, 113–123. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Berliaz, R., Delattre, C., & Bonange, J. B. (1988). *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire*. Editions Revue EPS.
- Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M.Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11, 1–21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711206>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Learning for the long term. Routledge.
- Brown, S., & Glasner, A. (Eds.) (2003). *Evaluar la Universidad*. Problemas y nuevos enfoques. Narcea.
- Caballer, A., Oliver, M. J., & Gil, J. M. (2005). Escala de Expresión/Comunicación corporal para estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 7–22.
- Chivite, M. (2021). Apuntes de la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para la EF. Curso 2020–2021” (Ejercicio vs Tarea vs Situación de Aprendizaje/Programa de evaluación). Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (Educación Física) de la Universidad de Zaragoza.
- Delaunay, M. (2001). La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina. <http://www.educa.aragob.es/congref/ponencias.htm/>
- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Founaud, M. P. (22-24 de marzo de 2024a). El tipo de tareas en expresión corporal y su impacto emocional en el alumnado de Educación Primaria [Comunicación]. Congreso Mundial de Educación EDUCA, A Coruña. España. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11224372>
- Founaud, M. P. (22-24 de marzo de 2024b). Aplicación de las reglas de acción en un juego motor en Educación Física [Comunicación]. 7º Congreso Mundial de Educación EDUCA, A Coruña. España. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11224223>
- Fraila-Aranda, A. López-Pastor, V. M., Castejón-Oliva, F. J., & Romero-Parra [Martín], R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, 41(2), 23–34. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818/>
- Groupe académique d'innovation pédagogique de Nantes. (GAIPN) (1990). *Revue Académique des enseignants d'éducation physique et sportive*, 3.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza. Grupo Editor Aiqué.

von Laban, R. (1987). El dominio del movimiento. Fundamentos.

Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. Prensas Universitarias de Zaragoza. <http://www2.educacionfisicaescolar.es/wp-content/uploads/2016/05/Ponencia-A.-Larraz.-Huesca.-XI-Seminario-Paxiologia.Febrero-2008doc.pdf>

Larraz, A. (2009). Unidad didáctica. Juegos colectivos con balón. <http://hdl.handle.net/11162/3898>

López-Pastor, V. M. (2009). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Narcea Ediciones.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. <http://hdl.handle.net/10612/5999>

Lorenz, E. N. (1963). Flujo determinista no periódico. *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20, 130-141. https://journals.ametsoc.org/view/journals/atsc/20/2/1520-0469_1963_020_0130_dnf_2_0_co_2.xml

Mateu-Serra, M. (2010). Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986-2005). [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].

Mosston, M., & Ashworth, S. (2001). La Enseñanza de la Educación Física. Hispano Europea.

Naciones Unidas (2015). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Navarro-Adelantado, V., & Jiménez-Jiménez, F. (2021). Introducción. La evaluación formativa, una declaración de voluntades para el aprendizaje y un reto para la mejora docente en F. Jiménez, V. Navarro, & R. Souto (Coords.). Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la Universidad: el aprendizaje de un grupo de profesores durante el período 2009-2018, Universidad de La Laguna, pp.9-22. <https://doi.org/10.25145/b.Eva-Format.2021>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Paidotribo.

Pérez, T., & Thomas, A. (2001). Danser les arts. CRDP des Pays de Loire.

Pérez-Roux, T., & Thomas, A. (2009). Educación Física Escolar: insistiendo en la dimensión artístico-expresiva en A. Miguel Aguado (Coor.) Nuevas perspectivas en la educación física.

Universidad Deportiva de Verano (pp. 59-147). Patronato Municipal de Deportes, Ayto. de Palencia.

Rodríguez, G., & Ibarra, M.S. (2011). e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior. Narcea.

Romero Martín, M. R. (2015). Expresión Corporal en la Educación Física. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Romero-Martín, M. R., Castejón, F. J., López-Pástor, V. M., & Fraile, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 52(3), 73-82.

Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., & López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. Relieve, 21(1), art. ME5. <http://dx.doi.org/110.7203/relieve.21.1.5169>

Sánchez-Sánchez, G., & Coterón-López, J. (2015). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la expresión corporal. Tándem: Didáctica de la educación física, (47), 15-25.

Schinca, M. (2000). Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento. Praxis

Seners, P. (2001). La lección de Educación Física. INDE.