

Capítulo 3. Evaluación formativa en Expresión Corporal: definición de Indicadores de Evaluación a partir de las Reglas de Acción

Formative Assessment in Body Expression: Evaluation Indicators through Action Rules

Nerea Estrada Marcén (1)

M^a Rosario Romero Martín (1)

(1) Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, Huesca, España.

Resumen

El trabajo que se va a exponer recoge una experiencia de evaluación formativa y compartida en Expresión Corporal (EC) en el primer curso del Grado en CC de la AF y el Deporte (GCCAFD). La EC es una disciplina de reciente consolidación como materia de enseñanza en los currículos de Educación Física. Aunque en los últimos años sus contenidos se han definido y diferenciado de otras disciplinas de motricidad expresiva, es necesario implementar procedimientos que ayuden al estudiantado a apropiarse de una materia de la que tienen escasos referentes. A través de situaciones de enseñanza-aprendizaje características de la EC, se estimula y acompaña a los estudiantes a responder a la pregunta ¿qué se pone en acción para resolver el objetivo motor de cada situación? A continuación, se reflexiona sobre las Reglas de Acción (RA) que surgen, y con ello se diseñan instrumentos de evaluación que se aplican mediante autoevaluación y/o coevaluación. Los instrumentos son creados de manera compartida entre estudiantes y profesora, y su aplicación es progresiva para aprender a evaluar y que todo ello suponga el conocimiento profundo del contenido y el desarrollo de las competencias profesionales, instrumentales y personales.

Palabras clave

Evaluación Formativa y Compartida; Expresión Corporal; Reglas de Acción; Rúbricas; Auto y Coevaluación Formativa.

Abstract

This paper presents an experience of formative and shared assessment in Body Expression (BE) in the Bachelor's Degree in Physical Activity and Sports Sciences (BDPASS). BE is a discipline of recent consolidation as a teaching subject in Physical Education curricula. Although in recent years its contents have been defined and differentiated from other expressive motor disciplines, it is necessary to implement procedures that help students to appropriate a subject of which they have few references. Through teaching-learning situations characteristic of BE, students are stimulated and accompanied to answer the question: what is put into action to solve the motor objective of each situation? Then, the Action Rules (AR) that emerge are reflected upon, and with this, evaluation instruments are designed and applied through self-assessment and/or co-assessment. The instruments are created in a shared way between students and teacher, and their application is progressive in order to learn how to evaluate and that all this involves the deep knowledge of the content and the development of professional, instrumental and personal competences.

Key words

Formative and Shared Assessment; Body Expression; Action Rules; Rubrics; Formative Self and Peer assessment.

1. Introducción

Evaluar en Expresión Corporal (EC), así como en otras disciplinas basadas en la motricidad con un fuerte componente simbólico, es especialmente complejo. A la dificultad de observar, valorar y tomar decisiones sobre el comportamiento motor de los estudiantes para dar retroalimentación que sirva y eduque y no sea solo sancionadora, debe añadirse la complejidad de la EC como contenido. Esta disciplina, se ha ido perfilando en los últimos años como tal principalmente en el ámbito educativo (Romero, 2015), lo que ha obligado a definir sus saberes fundamentales. Podemos decir que el contenido está definido, pero en fase de consolidación, por lo que se hace imprescindible

la investigación sobre esos saberes y sobre los principios de acción que fundamentan sus prácticas para poder llevar a cabo una evaluación coherente. Con ese objetivo planteamos un trabajo que trata de que el alumnado descubra la EC como contenido de la Actividad Física, pero a través de procesos de evaluación basados en la reflexión y diálogo.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es que el alumnado descubra y aprehenda la lógica interna de la EC a partir de la observación y evaluación de la propia conducta motriz y de la de otros compañeros y compañeras, mediante técnicas coherentes con la evaluación formativa y compartida como la autoevaluación y la coevaluación, lo que supone en definitiva aprender a observar y evaluar.

2. Definición del contexto

La experiencia se desarrolla en el primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la asignatura obligatoria Actividades Corporales de Expresión (ACE) de 6 créditos (cr.). Sus 60 horas presenciales se distribuyen en 14 horas teóricas, 41 horas de práctica motriz, y 5 de seminarios con pequeños grupos.

En la asignatura se abordan varias disciplinas expresivas, fundamentalmente la EC. De los tres bloques de contenidos prácticos de la misma: (1) Corporeidad y auto-Conocimiento, (2) Calidades de Movimiento, y (3) Sentimiento y Sensibilización), la experiencia corresponde al primero que trata de la toma de conciencia de la propia corporalidad desde un plano expresivo y estético. La metodología que seguimos en esta práctica se aplica en las distintas Unidades de Aprendizaje (UA) en que se estructura la asignatura. Aquí se expone lo que se refiere a las cuatro sesiones de Corporeidad.

El número de estudiantes matriculados es de 74; el 20,3% son mujeres y el 79,7 % restante, son hombres. En la evaluación diagnóstica de principio de curso el alumnado cumplimenta tres cuestionarios en los que se les pregunta por su historial de AF, por su conocimiento de las disciplinas expresivas, por la importancia que le atribuyen a las mismas y por su predisposición hacia la asignatura; además responden a un cuestionario validado de Autoconcepto y EC (Caballer et al., 2003). Los resultados muestran claras reticencias hacia la asignatura, un alto desconocimiento de los contenidos de la misma, y en particular de la EC que es el contenido elegido para la presente experiencia; y también se pone en evidencia que los estudiantes de género masculino parten de niveles más bajos que sus compañeras (Romero-Martín y Caballero-Julia, 2022) mostrando mayor rechazo y manifestando miedo y vergüenza ante este tipo de prácticas. El alto porcentaje de

varones, que se da en la titulación, así como el tipo de experiencia motriz del alumnado en la que prima la motricidad deportiva que se identifica con el estereotipo masculino de competitividad, fuerza y agonismo, condicionan fuertemente la programación, ya que en el imaginario social las prácticas expresivas se asocian a estereotipos de género femenino, que la literatura (Archilla et al., 2009; Blández et al., 2007) identifica con la sensibilidad y la estética.

3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

La experiencia que se presenta forma parte de una innovación desarrollada en el curso 2023-2024 en la asignatura Actividades Corporales de Expresión (ACE) consistente en organizar el contenido interrelacionando cuatro ejes teóricos (Figura 1):

- Praxiología Motriz (Parlebas, 2001), ciencia de la acción motriz que permite comprender la Lógica Interna de la EC y del Dominio de Acción en el que se enmarca (Larraz, 2004) en términos de Principios Operacionales y Reglas de Acción que ponen en evidencia los Saberes Fundamentales de la EC (Delaunay, 1999 y 2001; Founaud, 2024; Gpo. Innovation de Nantes, 1990; Mateu y Lavega, 2017);
- Estilos de Enseñanza de Mosston y Ashworth (2001), en particular el Descubrimiento Guiado que facilita la participación y toma de decisiones del alumnado;
- Evaluación Formativa y Compartida, modelo de comprender la evaluación como un sistema donde todos los elementos, instrumentos y decisiones buscan como efecto fundamental que sirva para mejorar el aprendizaje y hacer que el estudiantado tome responsabilidades en la misma (Chivite, 2021; Fraile et al., 2013; Ibarra et al., 2012; López-Pastor, 2009);
- EC como disciplina motriz diferenciada de otras del ámbito expresivo y artístico como los bailes de salón, la danza contemporánea, etc. cuyos principios de acción (Principio de simbolización, Principio de desinhibición...) dotan a esta modalidad de una riqueza motriz difícilmente sustituible (Romero, 2015).

La UA parte de la experimentación de situaciones de enseñanza-aprendizaje características de la EC, que son comúnmente utilizadas por profesionales expertos en

sus clases, donde se estimula y acompaña a los estudiantes a responder a la pregunta *¿qué mecanismos pones en acción para resolver el objetivo motor de cada situación?* A partir de ahí surgen las RA que son formulaciones hechas en términos de *“cada vez que..., entonces sucede que...”* (Delaunay, 2001). Estas RA que los y las estudiantes enuncian, se transforman posteriormente en indicadores de evaluación con los que se diseñan instrumentos que se aplican mediante autoevaluación o coevaluación.

Figura 1.

Esquema de los ejes teóricos que sustentan la experiencia



Si en la programación didáctica se tienen claros los principios fundamentales de un saber, elaborar instrumentos de evaluación que permitan detectar las conductas motrices de las personas que aprenden, debería ser sencillo. Es clave por tanto identificar los objetos que van a constituir los indicadores a evaluar.

En definitiva, en esta experiencia de evaluación formativa y compartida se crean instrumentos de evaluación con el estudiantado a partir de la reflexión que estos hacen sobre las experiencias prácticas vividas, tras las que se invita a descubrir qué RA se han puesto en marcha para conseguir los objetivos y reflexionar sobre ellas (Figura 2).

(a) Los objetivos de las cuatro sesiones de la UA *Corporeidad* son:

- Aplicar motrizmente los factores de la estética en composiciones e improvisaciones individuales y colectivas.
- Explorar motrizmente la capacidad estética del cuerpo en estático.

- Identificar los factores que influyen en la percepción estética corporal.
 - Reconocer las RA de las actividades expresivas experimentadas.
 - Determinar indicadores de evaluación a partir de las RA.
 - Crear rúbricas y aplicarlas, para proporcionar feedback formativo.
- (b) El diseño de las actividades se adapta al modelo de situaciones de aprendizaje de Larraz (2009). A partir de una consigna inicial y un acondicionamiento del contexto los estudiantes experimentan motrizmente e investigan sobre la propuesta. Esta búsqueda siempre se inicia indicando a los estudiantes que tomen conciencia de las decisiones motrices que van tomando.
- (c) La profesora circula por los grupos para observar y dar información intermedia en forma de sugerencias para diversificar las respuestas y promover la creatividad; también reconduciéndolas, si se desvían del objetivo motor de la tarea práctica o de la definición de RA, indicadores o construcción de la rúbrica, si se está al final del proceso.
- (d) Tras una puesta en común para compartir y consensuar las RA que han definido, esas reglas se traducen en indicadores, o conductas que se puedan identificar con cierta facilidad.
- (e) Los indicadores se organizan inicialmente en una escala graduada con uno o dos ítems para finalmente conformar una hoja de registro o rúbrica con todos los indicadores que se han co-creado. Esto se hace para que aprendan de manera progresiva a saber qué observar, a observar y a identificar la opción más apropiada de la rúbrica.

La experimentación y observación previa a la evaluación y todo el proceso de definición de las RA, la tarea de reconvertirlas en indicadores, y el hecho de trasladarlas a una hoja de evaluación y aplicarla, tiene por objeto que los estudiantes se apropien del contenido, reconozcan e identifiquen saberes fundamentales de la EC y adquieran competencias profesionales y personales.

Los instrumentos de evaluación son realizados con las aportaciones de todo el grupo; su aplicación varía a lo largo de las sesiones progresando su complejidad. En la primera sesión se evalúan uno o dos indicadores y se completa una hoja de registro sencilla,

mientras que en la tercera sesión y cuarta se evalúan cuatro indicadores con una rúbrica o escala descriptiva (se ven algunos ejemplos en el Anexo).

Figura 2.

Esquema del proceso llevado a cabo



En la Tabla 1 se reseñan las actividades de clase que son objeto de evaluación, las características del instrumento creado y la relación evaluación/calificación.

Tabla 1.

Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

Actividades de evaluación	Instrumento e indicadores	Porcentaje en la calificación
Creación en tríos de figuras	Hoja de control <ul style="list-style-type: none"> • aparecen los tres niveles en cada figura (si/no) 	Autoevaluación (no calificación)
Exposición de secuencia de figuras de grupo	Hoja de registro: <ul style="list-style-type: none"> • hay orientación a un foco • aparecen Calidades de Movimiento en transiciones 	Coevaluación en grupos (no calificación)
Exposición de un enlace de 3 figuras	Rúbrica (escala graduada) <ul style="list-style-type: none"> • composición equilibrada de las formas • simetría/asimetría 	Coevaluación diálogo (no calificación)
Exposición de composición grupal	Rúbrica (escala graduada) <ul style="list-style-type: none"> Todos los criterios 	10% nota práctica

Elaboración propia.

4. Resultados

Aunque no se dispone de datos de investigación para asegurar que el aprendizaje es significativamente mejor al tradicional utilizado en cursos anteriores, ni tampoco podemos conocer si lo aprendido será duradero, nuestra impresión es que la metodología seguida consolidará más profundamente los aprendizajes, y el aprendizaje será más auténtico debido a la participación activa y reflexiva sobre las situaciones experimentadas, ya que la literatura confirma que dar al estudiante protagonismo y autonomía tiene efectos positivos a corto y medio plazo (Fraile et al., 2013).

Tampoco podemos saber todavía si el grado de satisfacción con la asignatura será mayor que en cursos anteriores, porque no se dispone de la evaluación institucional que los estudiantes hacen del profesorado y de las asignaturas.

En los resultados de los cuestionarios internos de la asignatura, que los estudiantes cumplimentan al inicio y final de curso que se han descrito anteriormente, se ha dado una mínima diferencia en las mejoras en relación a las mejoras de cursos anteriores, no obstante, se han de estudiar las posibles causas porque presuponíamos un cambio mayor.

Concluida la experiencia la principal ventaja en relación a cursos anteriores, es que la metodología seguida es un procedimiento muy sencillo y muy claro y ha permitido incrementar la toma de decisiones de los participantes a la vez que se ha introducido la reflexión y la evaluación con mayor intensidad.

En cuanto a las dificultades con que se ha encontrado el profesorado se derivan del incremento de las tareas de preparación de materiales que se han de disponer todos los días para que el alumnado pueda preparar la hoja de evaluación rápidamente y de otros aspectos formales del protocolo diseñado para que todo pueda hacerse durante las clases, sin necesidad de ocupar tiempo externo. Otra dificultad es conseguir la atención plena en las clases ya que los grupos son muy numerosos y el porcentaje de alumnado que elige la evaluación continua es muy alto, seguramente porque se percibe como más fácil de aprobar, quizá porque creen que aprenderán más y mejor, lo cual implica la alta asistencia a las clases, ya que se califican ciertas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

En relación al alumnado, encuentran dificultad para traducir las RA a indicadores y para derivar los principios operacionales de las RA, aunque esto último es una fase del proceso que vimos desde el principio que era demasiado complejo para estudiantes de primero y prácticamente no se desarrolló. También tienen alguna dificultad para crear la gradación de los niveles de la rúbrica, ya que en ocasiones utilizan expresiones muy superficiales que no responden a la naturaleza del indicador. En la reflexión final de las clases, se muestran resistencias a aceptar el FB de compañeros o compañeras.

5. Rendimiento académico

El rendimiento académico consideramos que es óptimo, teniendo en cuenta que el % de suspensos es del 4%; el notable lo consiguen más del 50% del alumnado y 2/3 partes del grupo (66,2%) tienen notas de notable o más

Tabla 2.*Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)*

Vías	NP	Suspen.	Aprob.	Notab.	Sobres.	M.H.	Totales /Vías
Continua	0	2	19	39	7	3	70
Final	3	1	0	0	0	0	4
Totales por calificación	3 (4,1%)	3 (4,1%)	19 (25,7%)	39 (52,7%)	7 (9,5%)	3 (4,1%)	74

Elaboración propia.

6. Carga de trabajo del profesorado

A continuación, se exponen los datos de carga de trabajo del profesorado (Tabla 3) y alumnado (Tabla 4). Las horas de clase de docencia directa de la profesora son 115 (14 con todo el grupo; 41 por dos grupos; y 5 por 4 grupos). En cuanto a la carga de trabajo del profesorado fuera de clase, se ha hecho un cálculo estimado, aun así, se considera que es alta si tenemos en cuenta que esta asignatura se lleva impartiendo muchos años y la preparación de contenidos es solo de actualización bibliográfica, pues ya se tienen materiales muy elaborados. La corrección de las actividades de evaluación ocupa demasiado tiempo, posiblemente en la tabla no se haya recogido todo el invertido; esto desvirtúa el fundamento de la evaluación continua pues en ocasiones las revisiones se entregan tarde y resulta en ocasiones extenuante. Sin duda debemos desprender que hay que insertar mejoras para cursos próximos, porque 115 horas de docencia directa insertando evaluación prácticamente en todas ellas, sea excesivo.

Tabla 3.*Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales).*

	Asignaturas de un único cuatrimestre					Totales
	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	
PC= preparación de clases	40	40	20	20	20	140
CD = corrección de documentos	0	5	20	40	20	85
MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado	0	8	8	8	8	32
Totales	40	53	48	68	48	257

Elaboración propia.

En cuanto a la carga manifestada por el alumnado, decir que el número de respuestas fue muy bajo, posiblemente respondió el alumnado más aplicado, porque los datos creemos que no responden a la media de trabajo que realiza el conjunto del grupo. En la Universidad de Zaragoza, se calcula que la carga total para el alumnado en una asignatura resulta de multiplicar los créditos por el coeficiente 2,5. Como la asignatura es de 6cr., la carga total sería 150 horas de las que 60 ya son las presenciales. Todo lo que sobrepase el resto, 90 horas, como es el caso de este año según la Tabla 4, consideramos que sería excesivo.

Tabla 4.*Carga de trabajo para el alumnado (valores de la media aproximada del grupo)*

	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
Lecturas y recensiones	5	5	5	5	20
Preparación y/o informes de sesiones prácticas (<i>trabajo sesiones prácticas+t^a</i>)	10	10	10	10	40
Trabajos e informes de temas (<i>eventos</i>)	10	0	0	0	10
Revisiones y reconducciones de los trabajos (grupales y en tutoría) (<i>Tutoría-evaluación</i>)	3	3	3	3	12
Preparar el examen	0	0	5	5	10
Trabajos de seminarios	2	2	2	2	8
Exposición trabajos prácticos	0	0	10	10	20
Subtotales por meses	30	20	35	35	120

Elaboración propia.

7. Conclusiones

Deberemos incorporar un sistema más preciso para el cálculo del cómputo de trabajo de profesora y alumnado para cursos posteriores con el fin de poder llegar a conclusiones más reales sobre las implicaciones del modelo utilizado este año en las clases.

Consideramos que el modelo seguido en esta de experiencia en la que partiendo de las RA se llega a una evaluación formativa y compartida, es muy eficaz para el desarrollo de las competencias docentes del alumnado porque les permite identificar con facilidad los indicadores de evaluación y a partir de ellos construir instrumentos de evaluación en un proceso en el que deben asumir el protagonismo de su propio aprendizaje.

La Praxiología Motriz y la Evaluación Formativa y Compartida, presentan un alineamiento (Biggs, 2005) que merece ser explorado de manera generalizada. En

concreto la experiencia nos ha permitido comprobar que este enfoque define un modelo didáctico con un importante potencial y extrapolable a otras asignaturas y niveles educativos.

Referencias bibliográficas

- Alvariñas Villaverde, M., Fernández Villarino, M. y López-Villar, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista Investigación Educativa*, 6, 113–123. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Archilla Prat, M. (2013). *Dificultades del Profesorado de Educación Física con los Contenidos de Expresión Corporal en Secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://doi.org/10.35376/10324/4082>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Blández, J., Fernández, E. y 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>
- 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 Izco, M. (2021). *Apuntes de la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para la EF. Curso 2020-2021”*. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (EF). Universidad de Zaragoza.
- Delaunay, M. (1999). Les apprentissages fondamentaux (Editorial). *Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 20, 2-4. <https://blog.univ-reunion.fr/epsivore/files/2022/05/Cahiers-Nantes.pdf>
- 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/>
- Favriou, É., Larraz, A., Ollier, B., Pichot, D., Piednoir, J. P. (2024). *La Educación Física en la escuela*. Elkspor
- Founaud-Cabeza, M. P. (22-24 de marzo de 2024). *El tipo de tareas en expresión corporal y su impacto emocional en el alumnado de Educación Primaria*

[Comunicación]. Actas del 7º Congreso Mundial de Educación EDUCA, A Coruña. España.

https://www.researchgate.net/publication/379083710_El_tipo_de_tareas_en_exprecion_corporal_y_su_impacto_emocional_en_el_alumnado_de_Educacion_Pri_maria

Fraile Aranda, A. López-Pastor, V. M., Castejón Oliva, F. J. y 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/>

Gelpí Fleta, P., Mateu Serra, M., Rovira Bahillo, G. y Lavega Burgués, P. La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educ. Siglo XXI* 2014, 32, 49–70. <http://doi.org/10.6018/j/194081>

Groupe académique d'innovation pedagogique de Nantes. (1990). *Revue Academique des enseignants d'éducation physique et sportive*, 3.

Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación*, 359, 206-231 <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>

Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). Introducción a la Praxiología Motriz. Paidotribo.

Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad de Aragón en educación primaria. En Francisco Lagardera y Pere Lavega (Ed.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 203-226). Universitat de Lleida. Servei de Publicacions.

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). Juegos colectivos con balón. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3898/002201120_00003.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

- Serra, M. y Bortoleto, M. (2011). La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação, 11*, 129-142.
<https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.11i1.0010>.
- Mateu, M. y Lavega, P. (2017). Lógica interna de los lenguajes artísticos motores. *Tándem Didáctica de la Educación Física, 55*, 7-13.
https://www.researchgate.net/publication/312576566_Logica_interna_de_los_lenguajes_artisticos_motores
- Mosston, M. y Ashworth, S. (2001). *La Enseñanza de la Educación Física*. Hispano Europea.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). *Un nuevo paradigma en Educación Física. Los dominios de acción motriz*. Primer Congreso Europeo de Educación Física FIEP, 27-42.
- Romero Martín, M. R. (2015). *Expresión Corporal en la Educación Física*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Romero-Martín, M. R. y Caballero-Julia, D. (2022). Pre-Service University Training, Body Expression and Self-Concept. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(23), 16218.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., y Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje, 37*(1), 16-32.
<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Seners, P. (2001). *La lección de Educación Física*. INDE.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. y Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte, 20*, 401-412.

ANEXO: Ejemplos del proceso de dos sesiones. En gris las rúbricas que aplica el alumnado para evaluar.

1. Primera sesión

CONCEPTO: NIVELES EN VERTICAL				EVALUACIÓN		
Actividad de evaluación	Reglas de Acción	Indicador	Figura	Óptimo	Bueno	Mejorable
Creación de figuras en tríos	Si las figuras se hacen en niveles poco diferenciados, se observa poco equilibrio.	Aparecen los tres niveles en vertical bien diferenciados en cada figura		se distinguen claramente tres niveles	hay tres niveles, pero hay uno muy próximo a otro, no se marcan claramente las diferencias entre dos de ellos	hay tres niveles, pero los tres están muy próximos, no se ha buscado marcarlos claramente
	Si los niveles no se exageran, la figura parece menos estética.			1		
	...			2		
				3		
AUTOEVALUACIÓN POR TRÍOS. Cada trío realiza su producción frente al espejo. Al concluir completan la autoevaluación y repiten con mejoras.						

2. Segunda sesión

Actividad de Evaluación	Reglas de Acción	Indicador	Figura	Evaluación		
				Óptimo	Bueno	Mejorable
Exposición de secuencia de tres figuras de grupo	Si nos tapamos unos a otros, o no se ven las caras, el público se incomoda. Si no dirigimos las figuras hacia un foco (punto común), no parece una composición de grupo	La figura de grupo ha de abrirse al foco y/o público		Las tres figuras están orientadas a un foco claro, ninguna tapa a las otras con su cuerpo y las caras no se ocultan sin intención	solamente cumple dos condiciones	solo cumple una condición o ninguna
				1		
				2		
				3		
	Concepto: transición con calidades de movimiento			Óptimo	Bueno	Mejorable
	Si haces grande el movimiento, se ve más claro qué calidad es. Si haces el gesto con una trayectoria clara, no hay "ruidos", no se confunde	Transición limpia y clara, sin "ruidos"		Se identifica la calidad de movimiento de que se trata en cada caso. Se hace con amplitud.	Se identifica la calidad de movimiento de que se trata en cada caso, aunque se hace muy recortada.	Se pasa de una figura a otra con motricidad cotidiana.
				1		
				2		
				3		
CO-EVALUACIÓN. Cada trío evalúa a otro trío. Comentan los resultados de la evaluación y si lo desean pueden repetir añadiendo lo comentado.						