

Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa

Galo Sánchez
Universidad de Salamanca

Javier Coterón
Universidad Politécnica de Madrid

Las actividades físicas artístico-expresivas desarrollan el potencial expresivo, comunicativo, estético y creador del niño. Pero para poder hacerlo con éxito precisamos herramientas didácticas, de acuerdo con los nuevos paradigmas educativos, que posibiliten llevarlo a cabo de forma práctica en el aula. En el presente artículo reflexionamos sobre los principios que deben regir su diseño e implementación, utilizando los recursos que nos brindan los procesos creativos, y proponemos un modelo de intervención didáctica elaborado específicamente para tal fin: el proceso 3-E.

Palabras clave: *expresión corporal, procesos creativos, didáctica, estilos de enseñanza, educación artística.*

A model of intervention for expressive, creative motor skills

Artistic-expressive physical activities help develop children's expressive, communicative, aesthetic and creative potential. But to do this successfully, we need teaching tools in accordance with new educational paradigms that make it possible to carry this out practically in class. In this paper, we look at the principles that should govern design and implementation, using a specially prepared model of didactic intervention.

Keywords: *corporal expression, creative processes, didactics, teaching styles, artistic education.*

Asistimos en las últimas décadas a una evolución de los paradigmas educativos bajo dos claras premisas:

- La reformulación del concepto de *inteligencia*, entendida como la capacidad de asimilar, elaborar información y utilizarla adecuadamente para resolver problemas de distinta índole. Superando la tradicional adscripción al ámbito lógico o racional, distintos autores nos proponen nuevas denominaciones para su comprensión desde una perspectiva más amplia, que engloba habilidades y procesos antes no considerados, como la *inteligencia emocional* (Goleman, 1996), *social* (Goleman, 2006), *ecológica* (Goleman, 2009), *creadora* (Marina, 1993), o las *inteligencias múltiples* (Gardner, 1998).

- La perspectiva del individuo como un ser activo en su propio proceso de aprendizaje y en constante diálogo con su entorno cultural. En consecuencia, el objeto del aprendizaje se desplaza de la asimilación de contenidos a la adquisición de competencias personales, sociales y sistémicas.

Las nuevas propuestas reconsideran los procesos que pone en juego el niño para desarrollar los aprendizajes, reclamando un lugar predominante para los procesos creativos, en los que el individuo ha de formular no una, sino diversas respuestas ante una situación, y escoger aquella que mejor se adecua. En el área de educación física, las actividades artístico-expresivas nos brindan



un marco idóneo para su puesta en práctica. Pero este marco teórico y conceptual ha de verse acompañado por la adecuación de los estilos de enseñanza, desarrollando un marco de referencia claro y estructurado que permita al docente diseñar, aplicar y evaluar estrategias basadas en procesos creativos. En este artículo partimos de un sencillo encuadre teórico para establecer un modelo de intervención didáctica en el que describimos las distintas fases por las que transitar para promover un desarrollo del potencial expresivo de los niños a través de procesos de creación corporal.

■ Los ejes de la motricidad expresiva

La expresión corporal, como disciplina que se ocupa del estudio de la dimensión expresiva de la motricidad humana, vertebra su trabajo en torno a cuatro ejes (Coterón y otros, 2008): *expresivi-*

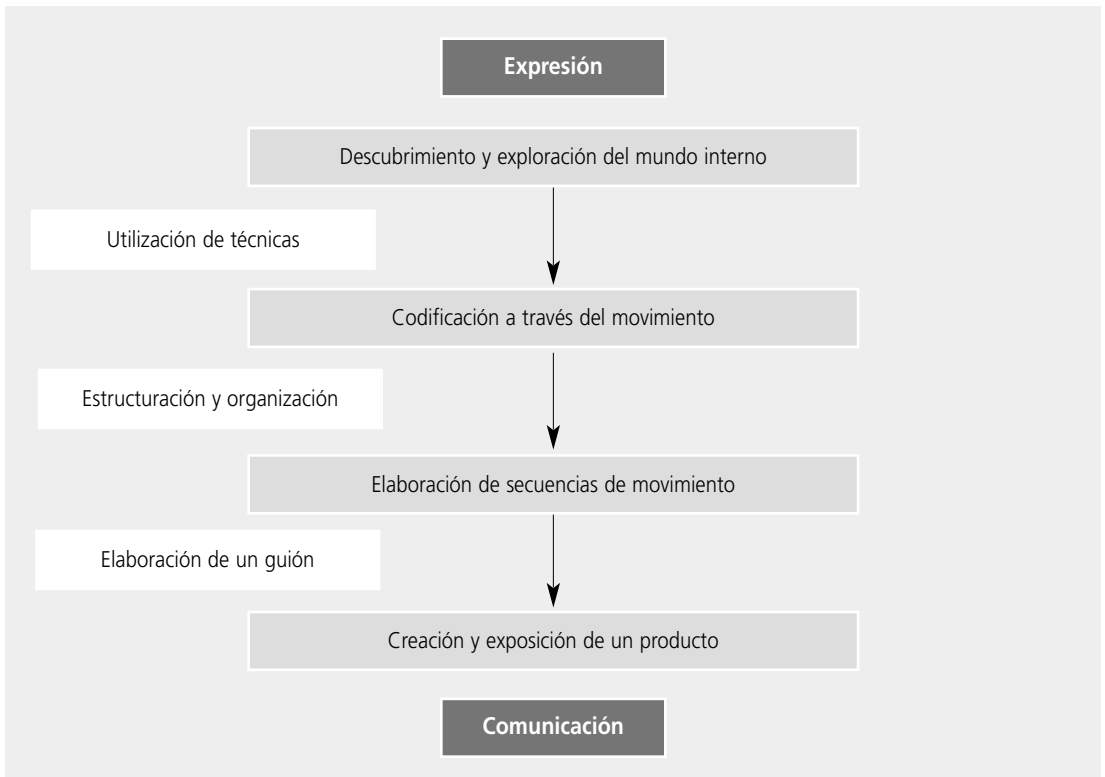
dad, comunicación, estética y creatividad. Al igual que el niño aprende a dar un significado a sus vivencias, a expresarse y comunicarse con su entorno a través del lenguaje oral (y escrito), construye un lenguaje corporal a través de sus experiencias motrices y de la exploración de su corporeidad; una forma personal de estar, actuar y relacionarse. Podríamos establecer un paralelismo en el proceso de aprendizaje de ambos lenguajes desde sus rudimentos (sonidos, palabras; gestos, acciones básicas) hasta sus manifestaciones más complejas y sofisticadas (poesía; danza). De igual forma que nos apropiamos de palabras para dotar de un significado a nuestros pensamientos o sentimientos, lo hacemos de gestos y movimientos; y, de la misma forma que aprende-

mos códigos y reglas para comunicarnos a través de la narración, emprendemos la codificación y secuenciación del movimiento en estructuras cada vez más complejas que culminan en producciones artístico-expresivas. En el cuadro 1 resumimos el proceso que, de forma cíclica y progresiva, lleva a la

Las nuevas propuestas reconsideran los procesos que pone en juego el niño para desarrollar los aprendizajes, reclamando un lugar predominante para los procesos creativos y, en el área de educación física, las actividades artístico-expresivas nos brindan un marco idóneo para su puesta en práctica

construcción del lenguaje corporal que nos permite comunicar a los demás nuestra vivencia expresiva.

Este proceso de descubrimiento progresivo de las capacidades expresivas y de su puesta en acción para enriquecer la comunicación y las relaciones interpersonales se efectúa dentro de un entorno social y cultural que confiere una serie de valores específicos al movimiento. Al igual que el trabajo de condición física mejora las capacidades de ejecución, el desarrollo de las habilidades expresivas



Cuadro 1. De la expresión a la comunicación (Coterón y Sánchez, 2010)

promueve la interpretación de la realidad desde un enfoque estético. El niño, a través de un constante juego de simbolización aprehende la realidad desde lo sensitivo, lo afectivo y lo emocional. Adquiere un conocimiento sensible de las cosas a partir de representaciones simbólicas, imaginación, abstracción y construcción de metáforas. El fin que rige su motricidad, desde esta perspectiva, es la búsqueda de la belleza, de la armonía, de la fluidez del movimiento.

El descubrimiento, exploración y adquisición de habilidades expresivas y comunicativas, y su puesta en acción con una finalidad estética, requiere una metodología de trabajo específica que se asienta en los principios de la creatividad. El objetivo de este trabajo es presentar una pro-

puesta metodológica específica centrada en estos principios.

Queremos hacer una aclaración respecto a la utilización de las técnicas recurriendo, de nuevo, a nuestra comparación con el lenguaje oral. El niño lee cuentos y poemas, no para memorizarlos y reproducirlos, sino para ampliar su vocabulario y enriquecer su lenguaje; del mismo modo, el niño baila, dramatiza y hace

El descubrimiento, exploración y adquisición de habilidades expresivas y comunicativas, requiere una metodología de trabajo específica

mímica –utilizando las técnicas de las artes del movimiento– para adquirir un bagaje motriz que le permita expresarse y comunicar de un modo cada vez más elaborado... y personal. Trataremos este tema más adelante.

■ Los procesos creativos

En el ámbito de las prácticas motrices, la creatividad ha sido considerada un patrimonio perteneciente a los artistas. Sin embargo, es un rasgo inherente al ser humano, un factor distintivo de nuestra especie.

En los procesos creativos se pone en juego el *pensamiento divergente*, caracterizado por la utilización de estrategias para encontrar soluciones múltiples y variadas de forma flexible y original ante el planteamiento de un problema o situación. Este planteamiento se contrapone al pensamiento *convergente*, característico de los procesos lógicos, que selecciona de entre todas las soluciones posibles una única considerada como correcta mediante un proceso de codificación, jerarquización y verificación objetivable y reproducible.

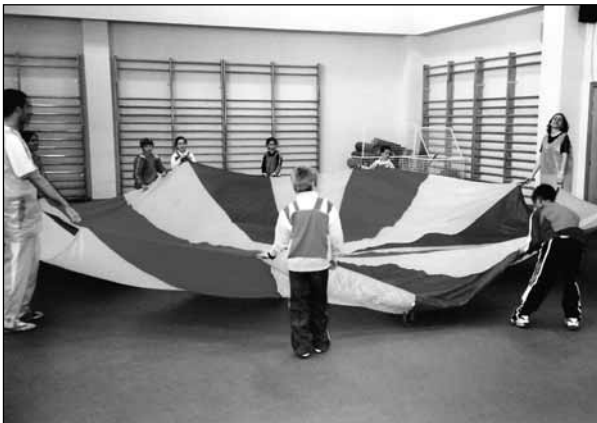
En los procesos creativos se pone en juego el pensamiento divergente

Como reformulación del pensamiento divergente, y basándose en el estudio del funcionamiento de la mente, De Bono (1986, p. 11) nos presenta el *pensamiento lateral* –íntimamente relacionado con los procesos mentales de la perspicacia, la creatividad y el ingenio– como una forma definida de aplicar la mente a un tema o problema dado, pero de un modo completamente distinto a como ocurre con el *pensamiento vertical* o lógico: es creador; se mueve para crear una dirección; es provocativo; no es preciso que cada paso dado sea correcto; no rechaza ningún camino; explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema; las categorías, clasificaciones y etiquetas no son fijas; sigue los caminos menos evidentes; es

un proceso probabilístico. Todas estas aseveraciones resultan atractivas y provocadoras, pero ¿cómo ponerlas en práctica en el aula?

El proceso creativo es, en sí mismo, complejo. Y esto desemboca, en muchos casos, en una paradoja: frente a la claridad de los principios pedagógicos, los fundamentos teóricos y la disposición del docente, la puesta en práctica resulta complicada y enrevesada. La enseñanza de una técnica determinada –pongamos, por ejemplo, el lanzamiento a canasta en baloncesto– se realiza bajo dos parámetros que dotan de un encuadre tranquilizador al alumnado y, sobre todo, al profesorado: la existencia de un *modelo de ejecución predeterminado* y la verificación del aprendizaje en un *producto de éxito constatable* (conseguir canasta). En este caso el docente tiene la seguridad de haber alcanzado los objetivos planteados cuando observa en el alumno una actividad motriz que responde al modelo preestablecido.

Sin embargo, en las actividades artístico-expresivas esta ecuación no se da, ni puede darse. Y éste es, desde nuestra perspectiva, el origen de



la paradoja descrita. Estaríamos, jugando con la terminología referida al pensamiento, ante dos tipos diferentes de motricidad: *la motricidad reproductiva* de modelos frente a *la motricidad propositiva* de respuestas novedosas.

La solución que encuentra en muchos casos el profesor para resolver la situación consiste en aplicar los modelos del pensamiento vertical o lógico a procesos creativos, optando por una motricidad reproductiva. De esta forma, por ejemplo, introduce como contenido de expresión corporal las danzas del mundo: existe un modelo de ejecución predeterminado (los pasos, los agares) y un producto constatable (la ejecución coordinada grupal). Pero ¿dónde han quedado en este proceso todos los elementos que caracterizan el pensamiento lateral que hemos visto?

La respuesta está en encontrar una conexión entre los planteamientos teóricos y la práctica; un encuadre que nos permita constatar que el proceso se produce adecuadamente, que existe aprendizaje. El desarrollo de la creatividad está estrechamente ligado a la calidad de las experiencias educativas, a las acciones pedagógicas, y ha de regirse por dos principios: el desarrollo de la autonomía personal y la producción de nuevas formas. Éstos son, en consecuencia, los dos ele-

El desarrollo de la creatividad está estrechamente ligado a la calidad de las experiencias educativas

mentos a los que habremos de estar atentos en nuestro planteamiento didáctico para asegurar el éxito del proceso de creación (cuadro 2).

■ Observar al niño: aprender a enseñar las actividades físicas artístico-expresivas

La infancia es la edad dorada de la creatividad. En la fase previa a la adolescencia empieza a declinar, según diversos autores, por la combinación de dos factores: la crisis puberal que supone una búsqueda de identidad y afirmación del adolescente frente al entorno; y el cambio del modelo educativo, que adquiere un grado más formal y limita las potencialidades individuales en aras del logro de los objetivos establecidos en el currículo escolar. Está en nuestras manos revertir en cierta medida este proceso adecuando nuestros planteamientos didácticos a los nuevos paradigmas educativos.

	Motricidad reproductiva	Motricidad propositiva
Proceso de aprendizaje	Ejecución correcta del modelo propuesto. Satisfacción por la ejecución.	Ejecución novedosa, propia de cada individuo. Satisfacción por el hallazgo.
Producto obtenido	Ejecución conforme a las reglas establecidas. Éxito: resultado.	Propuesta original como respuesta a la tarea planteada. Éxito: satisfacción personal, valoración de los compañeros.

Cuadro 2. Motricidad reproductiva frente a motricidad propositiva



Numerosos estudios sobre creatividad (p. ej. Csikszentmihalyi, 1988; Gardner, 1993) señalan que, además de en los artistas, ésta se presenta con mayor intensidad y frecuencia en la infancia, especialmente en la edad comprendida entre los 5 y los 7 años. Mediante el juego simbólico, el niño explora su corporeidad para descubrirse a sí mismo, adquirir una identidad e integrarse en un entorno social y cultural. Cada retazo de realidad que entra en su mundo sensible se convierte en una pieza más con la que, en un proceso de invención y por medio de la analogía, prueba posibles combinaciones que le permitan dar un sentido a la realidad. La utilización de un lenguaje metafórico, en el que las reglas surgen de la imaginación del niño, le permite explicar el mundo.

Detengámonos en las características del proceso que acabamos de describir; analizándolo, extraeremos algunas pautas básicas para nuestra intervención:

- No hace falta gran cantidad de información. El niño se cansa con explicaciones largas, necesita pasar a la acción de forma inmediata.
- El conocimiento es inductivo. No se aprende por la adecuación del comportamiento a un modelo externo con el que contrastar la

propia actividad. Más bien, se parte de lo vivido, de lo constatado, para establecer las conclusiones que permitan su traslación a diferentes situaciones.

- No hay muchas reglas. Cuantas más reglas se establecen, menos posibilidades de decisión tiene el individuo. Las reglas sirven en este caso de simple encuadre para que la acción personal pueda ponerse en acción.
- No hay una respuesta prevista. Esto, junto a los dos puntos anteriores, traslada el eje del aprendizaje a las decisiones que ha de ir tomando el individuo en la construcción de sus acciones para alcanzar un objetivo, eso sí, claramente definido.
- Se fomenta la tolerancia a la ambigüedad. Para encontrar una respuesta adecuada y novedosa hace falta mantener la duda, el interrogante. Al igual que el escritor se enfrenta a una página en blanco como punto de partida para la escritura, el niño asume que será en la propia acción motriz en la que irá encontrando respuestas a cada problema planteado.
- El éxito es el hallazgo. El proceso no termina cuando la ejecución es correcta, sino cuando es adecuada tanto a las expectativas personales como a las del entorno. Y esto se refrenda por el acuerdo entre los protagonistas del proceso.

Si queremos desarrollar una motricidad propositiva, habremos de tener en cuenta estas pautas, partiendo del cambio en la forma de comunicar las propuestas a nuestros alumnos:

Para encontrar una respuesta adecuada y novedosa hace falta mantener la duda, el interrogante

En el pensamiento lateral, la información se usa no como fin, sino sólo como medio para provocar una disgregación de los modelos y su subsiguiente reestructuración automática en ideas nuevas. (De Bono, 1986, p. 55)

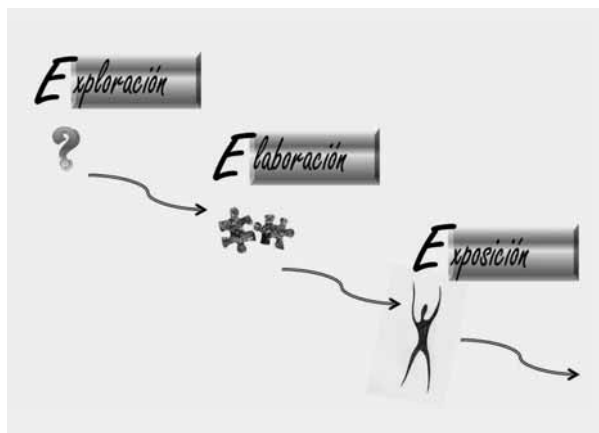
■ Un modelo de intervención didáctica para crear con el cuerpo

Del placer por la exploración, a la sorpresa del descubrimiento y a la necesidad de compartirlo

La teoría clásica de la creatividad nos dice que todo proceso creativo se da en cuatro fases: preparación, incubación, iluminación y verificación. Estas cuatro fases explican el proceso que sigue la mente para crear. Sin embargo, y volviendo a la paradoja planteada con anterioridad, el profesor se pregunta con cierto grado de angustia: ¿y cómo estructuro yo esas fases, cómo las observo, cuándo sé que se están produciendo? ¿Cómo constatarlo en actividades donde el resultado no es una verbalización sino una acción motriz? Nuevamente nos encontramos con el desfase entre los planteamientos teóricos y la práctica.

En nuestra experiencia docente hemos utilizado múltiples técnicas y estructuras de enseñanza para desarrollar la expresividad y creatividad a través del cuerpo. Y hemos concluido que estas cuatro fases no pueden darse de manera lineal en la práctica. Se produce, más bien, un proceso complejo y a veces caótico en el que, partiendo de una producción rica y variada de respuestas motrices, paso a paso se va seleccionando y elaborando hasta terminar en un producto creativo. Y todo este proceso, al que denominaremos *proceso 3-E*, puede resumirse en tres fases, las tres ees: exploración, elaboración y exposición (cuadro 3).

Este ciclo de trabajo parte de actividades sencillas, de



Cuadro 3. Fases del proceso 3-E

imágenes sugerentes propuestas de forma lúdica accesibles a cualquier alumno; la acumulación de experiencias en un ambiente de cooperación colectiva –*exploración*– pone en marcha el *pensamiento corporal*, un proceso que podríamos caracterizar por la progresiva estructuración interna de las experiencias en torno a ejes de interés que el alumno, de forma intuitiva, va experimentando, comprobando y contrastando. A medida que el cúmulo de experiencias motrices se organiza a través de la práctica, surge de forma natural una selección de aquellas que resultan novedosas y sugerentes en forma de secuencias de movimiento que conllevan una doble sensación de hallazgo y satisfacción entre los practicantes. A partir de este momento, el alumno se siente protagonista de un proceso creador –*elaboración*– que va enriqueciéndose con cada decisión, con cada nueva concatenación de movimientos, con cada logro y descubrimiento. Pasamos entonces, de forma fluida, a la necesidad de cerrar el ciclo encontrando una *forma* específica que refleje el resultado de lo que se ha ido construyendo, descubriendo y logrando

Este proceso, al que denominaremos proceso 3-E, puede resumirse en tres fases, las tres ees



en el proceso *–exposición–* y que ha de culminar con la puesta en común ante el resto de compañeros.

El ciclo de trabajo descrito, repetido una vez tras otra, genera una metodología de trabajo creativo con el cuerpo con la que el alumno se irá familiarizando. Veamos a continuación los aspectos más relevantes que se han de tener en cuenta en cada una de las fases.

■ Exploración

Consideramos como idea vertebradora de nuestro trabajo la propuesta formulada por el profesor Jorge Gómez para una educación física inclusiva:

Todas las respuestas son válidas, porque cada una de ellas refleja el grado de comprensión, la posibilidad de aprender en ese instante; no hay errores a corregir sino respuestas a considerar, a partir de las cuales generar nuevos interrogantes, nuevos desafíos de aprendizaje. (Gómez, 2009, p. 49)

Partimos de propuestas sencillas y lúdicas en un entorno poco estructurado; el trabajo es individual o por parejas. Vale simplemente con desplazarse por la sala con premisas sencillas y

cambiantes. El cuerpo se pone en acción y explora cada una de las propuestas, indagando, comprobando posibilidades y límites: «andamos de distintas formas» «nos desplazamos como si fuéramos...», «¿de cuántas somos capaces?». En un primer momento, el alumno recurrirá a la imitación de lo conocido, de lo ya experimentado. Debemos permitirlo y utilizarlo como punto de partida, ya que genera seguridad, sensación de dominio. Posteriormente, si mantenemos una actividad fluida llena de propuestas sugerentes «buscamos más formas de hacerlo», «¿y si...?», «¿a quién se le ocurre...?», se producirá de manera natural un proceso de distanciamiento progresivo del modelo inicial imitado, poniendo en juego la necesidad intrínseca de exploración, de búsqueda de la novedad, de actividad lúdica. Tras la repetición de lo sabido, de imitación de lo aprendido, se empiezan a producir de forma intuitiva pequeños saltos en la actuación, pequeñas rupturas con lo conocido, que nos alejan progresivamente del modelo inicial.

Es el momento de animar la espontaneidad e iniciativa. En un instante determinado, surge la duda: «¿y si...?». El alumno ha llegado al límite de lo conocido y surge de manera fugaz la idea de probar algo nuevo y distinto a lo que ha realizado hasta ese momento, aquello que vislumbra e intuye pero que todavía no alcanza a dar forma. Es entonces cuando surge el descubrimiento, la novedad, el hallazgo; esto se refleja en la risa, el aplauso, la satisfacción por el descubrimiento. Es el momento de poner en común lo experimentado, formando grupos de más compañeros en los que se muestran lo que han hecho, lo comparten y contrastan.

■ Elaboración (composición)

La exploración progresiva, el logro de nuevas formas de movimiento surgidas de forma intuitiva y espontánea, ha de ir generando confianza y segu-

ridad en uno mismo. Si en la fase anterior hemos fomentado la iniciativa y aplaudido cada nueva respuesta, el alumno mostrará una confianza que le permite ver a los demás de forma más relajada, menos crítica.

La organización de la actividad cambia. Los grupos se hacen estables. Ahora vamos a poner en común lo que hemos ido experimentando. Cada individuo muestra sus movimientos a los otros, les propone que los realicen y que hagan su aportación. Entonces, por medio de la observación de los movimientos del otro, de la experiencia conjunta, surgirá un nuevo consenso, un nuevo hallazgo motriz. Entramos en un trabajo de *diálogo* y *empatía* corporal. Los acuerdos no surgen tanto por la palabra como por el movimiento realizado de forma conjunta. En este diálogo grupal, cada componente hace valiosas aportaciones en función de sus características personales y encuentra su lugar como protagonista dentro de la creación colectiva.

La definición y redefinición constante de las situaciones, a medida que surgen las respuestas de los grupos, va enriqueciendo de forma progresiva la acción. Lo que eran acciones simples y sencillas encuentra un hilo conductor que las organiza en estructuras de movimiento cada vez más ricas y complejas. El movimiento comienza a elaborarse y a adquirir una forma estética precisa.

El docente, en función de las respuestas que ha ido observando, va estructurando las premisas de trabajo, proponiendo un encuadre específico de los elementos corporales (apoyos, contactos, partes corporales, desplazamientos, ejes, orientaciones, formas), espaciales (agrupaciones, trayectorias, distribuciones, focalizaciones) y temporales (duración, velocidad, cadencia, secuenciación, pausas). Todo ello en torno a un eje vertebrador, un tema, una imagen o idea, que desembocará en el *título* del trabajo final.

■ Exposición

Es el momento de pasar a la acción. Ahora somos artistas, creadores y protagonistas de nuestra actividad. Las consignas que ha ido aportando el profesor para encuadrar el trabajo son la estructura sobre la que cada grupo ha de ir organizando sus movimientos.

Todo el trabajo realizado hasta el momento adquiere ahora una forma y sentido definitivos: mostrárselo a los demás compañeros. El establecimiento de un tiempo definido de preparación es el factor fundamental para que los grupos se orienten a la elaboración de un producto terminado. La limitación temporal activa de forma natural los procesos de afinamiento corporal, de búsqueda de calidad en los movimientos ante la inminente finalización del proceso.

Todos nos convertimos en actores y espectadores. Delimitamos un escenario, establecemos un orden de intervención y unas reglas básicas para la actuación. Todos mostramos, todos observamos. Disfrutamos aplaudiendo y siendo aplaudidos. El momento de la representación se convierte en un momento mágico.

El cuerpo escénico «desarrolla otra realidad corporal: la de un cuerpo ficticio que el espectador percibe como lógico (forma parte de la convención teatral), con sus propias leyes» (Mateu, 2006, p. 94). Concebimos entonces la simbolización, la metáfora corporal, como un nuevo código de interrelación, como un lenguaje corporal común que fortalece la vivencia grupal.

Tras la repetición de lo sabido se empiezan a producir de forma intuitiva pequeños saltos en la actuación que nos alejan progresivamente del modelo inicial

Exploración

- Situación poco estructurada.
- Trabajo individual o en parejas.
- Cambio constante de compañero.
- Gran cantidad de experiencias motrices.
- Consignas variadas y abiertas.

Elaboración

- Agrupaciones estables de 3 a 5 componentes.
- Cada persona muestra sus movimientos y observa los de los demás.
- Todos proponemos, todos aceptamos.
- Seleccionamos lo que más nos gusta.
- Las consignas van delimitando los elementos corporales, espaciales y temporales.
- Las secuencias de movimiento se organizan en torno a un guión.

Exploración

- Definimos un espacio escénico.
- Reglas sencillas para la intervención de los grupos.
- El aplauso es la respuesta afectiva del grupo.
- La puesta en común nos permite reflexionar sobre todo el proceso.

Cuadro 4. Características de las fases

La puesta en común tras las exposiciones, el diálogo grupal, nos permite fijar los aprendizajes, reflexionar sobre el proceso experimentado, interiorizar la dinámica de trabajo y proponer nuevas metas. Las conclusiones de este diálogo pueden ser perfectamente el punto de partida para un nuevo proceso de exploración, para un nuevo ciclo creador (cuadro 4).

■ A modo de resumen

El trabajo es progresivo. Al principio vale con el juego simbólico en sí mismo. También abundarán la imitación y la reproducción de movimientos presentes principalmente en los medios de comunicación. El proceso 3-E se inicia de forma sencilla con ciclos de poca duración; muchos ciclos pequeños. A medida que se adquiere práctica y confianza, los ciclos son más largos; la exploración, más definida y de menor duración; la elaboración, más larga y profunda; la exposi-

ción, más cuidada y coordinada. Si el trabajo ha sido correcto, al cabo de unas sesiones estamos en disposición de hacer un producto colectivo de mayor calidad y duración, en el que cada grupo tiene un lugar en la representación.

El trabajo creativo bajo estas premisas tendrá como consecuencia un cambio en el sistema simbólico, que a su vez generará un cambio en la forma de pensar y sentir de los miembros del grupo. El modelo técnico centra el éxito fuera de mí. El modelo simbólico me permite ser menos crítico con el resultado y, por ende, más tolerante con el otro. Admito sus respuestas porque las identifico con mi propio proceso.

El trabajo creativo bajo estas premisas tendrá como consecuencia un cambio en el sistema simbólico

Por último, queremos terminar volviendo al principio. Si hemos hablado de un cambio de modelo para adecuar la enseñanza a los nuevos paradigmas, para poder llevarlo a cabo habremos de partir de la reflexión docente. Y queremos centrarnos específicamente en la forma de utilización de las técnicas que nos brindan las artes del movimiento para el desarrollo de las actividades físico-expresivas. En el diálogo con docentes a pie de aula, hemos comprobado que es frecuente la identificación de este tipo de actividades con diversas técnicas, como los bailes de salón, el mimo o el acrosport. Volviendo a la cita de De Bono, la información no ha de ser el fin, sino el medio. La técnica ha de jugar un papel facilitador del proceso creativo del niño, brindándole recursos que le permitan desarrollar su propia motricidad expresiva y propositiva; pero nunca habrán de ser un objeto de aprendizaje en sí mismo. Al igual que la técnica deportiva sirve para que el niño mejore sus habilidades y alcance una mejor comprensión y dominio del juego deportivo, las técnicas escénicas deben cumplir un papel facilitador, nunca ser un fin. No queremos que los niños practiquen un deporte, sino que desarrollen su potencial motriz a partir de los recursos que la práctica deportiva adaptada nos brinda. Del mismo modo, no debemos aspirar a convertirlos en bailarines, mimos o acróbatas, sino a hacer danzar creativamente su motricidad.

Referencias bibliográficas

- COTERÓN, J. y otros (2008): «Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento», en SÁNCHEZ, G. y otros (coord.): *Expresión corporal. Investigación y acción pedagógica*. Salamanca. Amarú, pp. 145-155.
- COTERÓN, J.; SÁNCHEZ, G. (2010): «Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física». *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, núm. 16, pp. 113-134.

- CSIKSZENTMILHALYI, M. (1988): «Society, culture and person: a systems view of creativity», en STERNBERG, R.J. (ed.): *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Cambridge. Cambridge University Press, pp. 325-339.
- DE BONO, E. (1986): *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires. Paidós.
- (1998): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GÓMEZ, J. (2009): «Una educación física para dejar de excluir», en GRASSO, A. (comp.): *La educación física cambia*. Buenos Aires. Novedades Educativas, pp. 29-53.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- (2006): *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona. Kairós.
- (2009): *Inteligencia ecológica*. Barcelona. Kairós.
- MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona. Anagrama.
- MATEU, M. (2006): «La corporalidad en las artes escénicas», en CASTAÑER, M. (coord.): *La inteligencia corporal en la escuela*. Barcelona. Graó, pp. 83-106.

Direcciones de contacto

Galo Sánchez Sánchez

Universidad de Salamanca
galo@usal.es

Javier Coterón López

Universidad Politécnica de Madrid
j.coterón@upm.es