

DECLARACIÓN DE NO PLAGIO.

Dña. **Ana Beatriz Alonso Arribas** con **NIF 11826082B**, estudiante de Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna en el curso **2019-2020**, como autor/a del trabajo de fin de máster titulado **Danza y Pedagogía. La Danza Educativa en la Educación Infantil y el taller-representación como propuesta metodológica aplicada.**

y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo/s tutor/ es/son: **Juan Manuel Díaz Torres** (jmdiaz@ull.edu.es) y **María Lourdes González Luis** (mlgonzal@ull.edu.es).

DECLARO QUE:

El trabajo de fin de máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En San Cristóbal de La Laguna, a 18 de mayo de 2020



Fdo.: Ana Beatriz Alonso Arribas

Esta DECLARACIÓN debe ser insertada en primera página de todos los trabajos fin de máster conducente a la obtención del Título.

Universidad de La Laguna

Facultad de Educación

Trabajo Fin de Master

Master en Estudios Pedagógicos Avanzados

Trabajo de investigación

Danza y Pedagogía

*La Danza Educativa en la Educación Infantil y el taller-representación como
propuesta metodológica aplicada*

Alumna: Ana Beatriz Alonso Arribas

Tutores: Juan Manuel Díaz Torres y María Lourdes González Luis

Curso Académico: 2019-20

Convocatoria: Junio 2020

Resumen

Existe un debate planetario acerca de la educación, una necesidad de repensar los saberes adecuados para la sociedad del siglo XXI, más allá del poder. En la búsqueda de un nuevo modelo, la educación a través del arte aparece como alternativa de calidad. Centrándonos en la Educación Infantil, la Danza Educativa ofrece una perspectiva global: arte y movimiento unidos para construir una sociedad mejor. Conocer su alcance pedagógico y componentes, nos llevará a concluir la deficiente aplicación de los contenidos de danza en el currículum actual y la necesidad de lograr un profesorado especializado para su aplicación. Presentaremos la metodología taller-representación como propuesta pedagógica aplicada.

Palabras clave: Danza, Pedagogía, Danza Educativa, Educación Infantil, calidad educativa, educación a través del arte, taller-representación.

Abstract:

There is a planetary debate about education, a need to rethink adequate knowledge for the society of the 21st century, beyond power. In the search for a new model, education through art appears as a quality alternative. Focusing on Early Childhood Education, Educational Dance offers a global perspective: art and movement united to build a better society. Knowing its pedagogical scope and components will lead us to conclude the poor application of dance content in the current curriculum and the need to obtain specialized teachers for its application. We will present the workshop-representation methodology as an applied pedagogical proposal.

Key words: Dance, Pedagogy, Educational Dance, Early Childhood Education, educational quality, education through art, workshop-representation.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Propósito personal	5
3. Objetivos	6
4. Metodología	7
5. Marco teórico	8
5.1. Hacia el concepto de calidad educativa	8
5.2. Educar a través del arte	11
5.3. La Danza Educativa y su sentido en la escuela	13
5.4. La Danza Educativa y otras disciplinas del cuerpo	17
6. Aportación de la Danza Educativa a los siete objetivos del currículo de Educación Infantil: su relación con los criterios de evaluación y calificación	21
7. Itinerarios de los especialistas en danza, su relación con los maestros en Educación Infantil y los estudios de formación	32
8. El taller-representación, herramienta de aprendizaje desde la Danza Educativa	34
9. Conclusiones	42
10. Referencias	44
11. Anexo. Presentación de la Situación de Aprendizaje <i>Mi isla de agua</i>, a través de la Danza Educativa y la herramienta taller-representación	51

1. Introducción

El placer del conocimiento, innato en el ser humano, debe ser rescatado. Cuando alguien comprende, interioriza y vivencia un conocimiento, tiene la necesidad natural de compartirlo. No nos pertenece, su naturaleza es volátil. Algunos adquieren la maestría y transmiten el saber. Pero en su devenir, la historia ha desechado saberes muy necesarios. En el momento de crisis actual se nos presenta la oportunidad de abordarlo de nuevo, un conocimiento que entronque las diferentes disciplinas, más allá del poder.

En el siglo XXI, el saber es mucho más complejo. “El crecimiento exponencial del conocimiento determina que cada vez haya más conceptos y procedimientos que hay que aprender y desaprender a lo largo de toda una vida” (Braslavsky, 2006, p. 85). Una visión de la educación orientada exclusivamente en los términos de los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) resulta insuficiente. El maestro necesita nuevas herramientas para realizar teorías *de* y *sobre* educación. La psicología, la sociología, la filosofía y la pedagogía son ámbitos de conocimiento fundamentales, pero ¿y el arte?

En este trabajo de fin de máster (TFM) he querido profundizar en el empleo de nuevas disciplinas de enseñanza y aprendizaje a través del arte y, concretamente, exponiendo la validez pedagógica de la Danza Educativa en la práctica de un modelo de calidad, centrándome en la etapa de la Educación Infantil.

Este tipo de danza se sustenta en unos pilares que conectan directamente con los contenidos y competencias del currículum de este ciclo. Su presencia está oculta. Lo vemos, por ejemplo, en los criterios de evaluación del área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, donde la observación directa del movimiento del niño y la niña es un método evaluativo, teniendo en cuenta su esquema corporal, movilidad-quietud, subir-bajar, equilibrio-desequilibrio, mostrar coordinación, etc. Se trata de una etapa clave en el desarrollo motriz, cognitivo y creativo del educando, siendo su cuerpo la herramienta fundamental. Su incorporación a este ciclo educativo constituiría una mejora, como materia transversal porque, a través del movimiento, individual y grupal, los educandos son capaces de interiorizar y expresar diferentes conceptos de todas las áreas, donde el lenguaje verbal puede ser un límite, además de facilitar la educación en la diversidad y aportando mayor calidad al proceso de aprendizaje. Podemos aprender lecto-escritura a través de ella, matemáticas, inglés, valores cívicos y sociales... conectando el conocimiento a través del movimiento, a partir de la Danza Educativa, con todos sus componentes.

Estructuraremos el trabajo en once apartados:

- a) En el primero, el lector descubre mi motivación personal y relación con el tema, será la introducción.

- b) En segundo lugar, se establece el propósito personal, la intencionalidad de la investigación. Será el punto de partida para establecer el proceso.
- c) El tercer apartado determina los dos objetivos claves en la investigación, que servirán para contrastar los resultados finales.
- d) En cuarto lugar, estableceremos la metodología de investigación.
- e) El quinto apartado lo conforma el marco teórico, en el que realizaremos una aproximación a los conceptos: *calidad, educación a través del arte, danza educativa y otras disciplinas del cuerpo*, para argumentar su pertinencia o no en la educación infantil actual.
- f) El sexto apartado señalará la aportación de la Danza Educativa a los siete objetivos del currículo de Educación Infantil y su relación con los criterios de evaluación y calificación.
- g) En séptimo lugar señalaremos el itinerario de los Titulados Superiores y Graduados en Enseñanzas Artísticas especialistas en danza y su posible vinculación o no con los maestros y maestras de Educación Infantil y los estudios de formación.
- h) El octavo apartado será nuestra propuesta didáctica de intervención en el aula a través de la Danza Educativa: el *taller-representación*.
- i) El apartado número nueve contendrá las conclusiones de la investigación.
- j) En décimo lugar, un listado de referencias y bibliografía empleada.
- k) Y por último, encontramos el apartado Anexo, donde se muestra la experiencia práctica de una situación de aprendizaje, aplicada a través de la Danza Educativa y la herramienta *taller-representación*.

2. Propósito personal

Al hablar con mis alumnos y alumnas, tanto de la etapa de Educación Infantil como de Primaria, o mis alumnas adultas, me he dado cuenta del deseo común que les une de percibir la libertad y el movimiento.

He comprendido que mi trabajo, basado en el cuerpo, sobrepasaba mis primitivas perspectivas en el mundo cultural, para trasladarse a los centros educativos y participar, de forma trasversal, en la obtención de determinadas competencias, incluidas en contenidos curriculares de distintas materias y con la colaboración del maestro en su realización, tanto en las etapas de Infantil como Primaria.

Además, mis hijos crecían, se mezclaban en mis sesiones. Acudía a sus centros y muchos más, a través de proyectos patrocinados por Fundación CajaCanarias, Cabildo de Tenerife y Gobierno de Canarias, desde 2005 hasta la actualidad. De esta forma, mi vida familiar se fue mezclando con mi trayectoria profesional en la educación.

Y así, llegamos hasta este TFM, en una búsqueda personal hacia la excelencia en la docencia y la implicación de mi disciplina para la mejora de un modelo educativo que incluya nuevas

herramientas, en una práctica educativa de mayor calidad. La educación a través del arte nos permite una nueva mirada, en nuestro caso, desde el cuerpo y el movimiento, componentes claves para la educación del siglo XXI, para poder interpretar, intervenir y mejorar su construcción, porque “los educadores pueden resaltar el carácter performativo de la educación como un acto de intervención en el mundo” (Giroux, 2013, p.20).

Esta capacidad de la danza, junto a otras manifestaciones artísticas, para educar, a través del arte y proyectar un mundo deseable y mejor, es la motivación principal para elaborar este trabajo. Porque “la escuela necesita cambios, hay una verdadera necesidad del arte y la imagen como vehículo formador de ciudadanos, como trasmisor de valores éticos y emociones, como compromiso con la realidad y a la vez como elemento capaz de cambiar el mundo” (Nieto, 2006, p.2).

Para mí educar es un acto de amor. De entrega. No podemos educar a alguien que no nos importa. Necesitamos conocerle, quererle, intuirle, sorprenderle. Debemos comprenderle por encima de sí mismo. Conocer su sentido del humor, la forma en que sonríe, la mirada ausente que sueña, sus miedos, sus frustraciones... y rodearle de amor.

3. Objetivos

Los objetivos planteados para este trabajo de investigación son:

1. Demostrar la importancia de la Danza Educativa en la Educación Infantil, para la mejora de su calidad.

Para ello, argumentaremos la importancia de la educación a través del arte y específicamente, a través de la danza, para mejorar la calidad educativa. Propondremos un modelo que garantice “una educación inclusiva y equitativa de calidad y promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, tal y como expone la Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015), a través del Objetivo número 4: Educación de calidad, en su Agenda 2030.

En nuestro enfoque, dejaremos a un lado la formación para la profesionalización o el ámbito recreativo, para acotar nuestro ámbito de estudio: arte y movimiento unidos para repensar la educación y construir una sociedad mejor. La danza nos conecta en comunidad, es una ventana al mundo y a través de ella, los alumnos pueden comprenderlo, transformarlo... como disciplina mediadora.

Para llevar a cabo nuestro primer objetivo definiremos el término *danza educativa*, determinaremos su valor educacional y su relación con la mejora de la calidad educativa.

Fundamentar el valor pedagógico de la danza supone reconocer su potencial como experiencia educativa. Implica identificar en la danza una serie de valores que pueden favorecer el proceso educativo de las personas. Implica también tomar postura a favor de la danza como medio de la educación en general (Fuentes, 2006, p.16).

2. Analizar si existe una presencia real de la danza en el currículum académico de la Educación Infantil y, si es así, cómo se imparte, sus carencias y propuestas de mejora.

El segundo objetivo implica la detección de contenidos de la Danza dentro del currículum de Educación Infantil. Deberemos investigar si la formación del docente, los espacios y el material del aula son los adecuados para poder impartirla con calidad.

3. Demostrar que el “taller-representación” es una metodología adecuada para la aplicación de la Danza Educativa en la Educación Infantil.

Partiendo del taller pedagógico como herramienta, presentaremos nuestra propuesta metodológica: el “taller-representación”. Definiremos sus características y fases de implementación. Mostraremos una experiencia práctica.

4. Metodología

El método de este TFM nos aportará el camino para la consecución de nuestros objetivos. Será cuantitativo, es decir, basado en la recogida de datos de diversas fuentes y su interpretación subjetiva, a partir de nuestra experiencia personal y profesional. Dichas fuentes aparecerán en las citas y referencias bibliográficas.

En una primera fase, establecemos el contenido central de nuestra investigación, reflexionando sobre la motivación personal y los objetivos que nos marcamos. Estructuramos nuestra investigación en torno a dos ejes principales: la Danza Educativa y la Educación Infantil.

Comenzaremos con un estudio bibliográfico para construir el cuerpo teórico de los conceptos: calidad educativa, educar a través del arte y Danza Creativa, para poder argumentar su pertinencia o no en la Educación Infantil; para ello, definiremos este concepto desde su origen y valoraremos su aplicación en un modelo de educación a través del arte. También investigaremos relaciones con otras disciplinas del cuerpo, estableciendo superposiciones y diferencias.

En una segunda fase, identificaremos la presencia actual de contenidos de danza en la Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Canarias, a través de su currículum oficial. También, su presencia o no en los planes de estudio del Grado de Maestro/a en Educación Infantil en esta Comunidad.

En una tercera fase, señalaremos el itinerario de los Titulados Superiores y Graduados en Enseñanzas Artísticas especialistas en Danza. Investigaremos sus conexiones con la educación actual y su presencia o no en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Desarrollaremos la propuesta de intervención educativa el *taller-representación*, como situación de aprendizaje transversal. Describiremos sus características y fases de desarrollo. Realizaremos un cuadro descriptivo.

Estableceremos nuestras conclusiones respecto a los objetivos formulados, en las que incluiremos una valoración final.

Después del apartado de referencias, incluiremos un Anexo con una experiencia ilustrativa de la aplicación de esta metodología, en numerosos centros educativos de Tenerife.

5. Marco teórico

5.1. Hacia el concepto de calidad educativa

Calidad, del latín *qualitas*, -*ātis*, significa “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”, también implica “buena calidad, superioridad o excelencia” (RAE, 2019). Se trata de un término relativo que puede ser tenido en cuenta desde una perspectiva multidimensional. Tiene un componente objetivo y subjetivo. Está determinado por un grupo de personas, en un momento determinado, con unas características concretas. Además, es un concepto que varía en el tiempo.

Si nos referimos a la calidad educativa, sucede lo mismo, podemos deducir que se trata de un término relativo también. Puede significar diferentes atributos para distintas personas. Esto ha dado lugar a múltiples definiciones que realizan aproximaciones desde distintas perspectivas del evaluador. Será importante conocerlas para comprender su alcance.

La calidad educativa puede ser aplicada a la organización, también al currículum, a través de su proyecto de centro o a la calidad de la enseñanza, aludiendo directamente al trabajo del docente en el aula. Centrándonos en la institución De Miguel (1995, p.34) propone los siguientes elementos que definen este término: calidad como prestigio/excelencia, en función de los recursos, como resultados, como cambio, como adecuación a propósitos y, por último, como perfección o mérito. Pero además, si nuestro enfoque se encuentra en el trabajo del docente dentro del aula, el autor clasifica las variables ponderando desde la facilitación de un clima de enseñanza-aprendizaje ordenado y seguro del alumno, hasta la colaboración y participación de la familia con el centro.

Los dieciséis distintivos de una educación de calidad de (Cano, 1998, p.76) incorporan, además, el concepto de innovación pedagógica, educación en valores o igualdad de oportunidades, entre otros.

Braslavsky (2006), propone diez factores que determinan la presencia o no de la calidad. Considero interesante destacar dos de ellos. Por una parte, el relativo a la convicción, la estima y la autoestima de los involucrados. Por otra parte, el foco en la pertinencia social e individual, es decir, cuando un individuo aprende lo que necesita, en el momento apropiado de su vida, para su desarrollo personal y profesional y con el que se siente feliz. Desde la Educación Infantil debemos responder las necesidades de nuestros educandos desde ellos mismos. Facilitándoles su autoconocimiento. “Ahora sabemos mucho más sobre cómo aprenden los niños y qué aprenden mejor en cada etapa de su

desarrollo. Esto significa que podemos mejorar mucho” (OCDE, 2017). De esta manera facilitamos también, su crecimiento en armonía.

En el siglo XX el equilibrio entre formación racional, práctica y emocional se resolvió mal. Por eso, desde otro ángulo, se puede proponer que una educación de calidad para todos debe ser diferente a la del siglo XX y atender a la vez a la formación emocional, racional y práctica (Braslavsky, 2006, p.4).

Otro factor que determina la calidad es el currículo. Pero para ello, deberemos preguntarnos como sociedad cuáles son los saberes que consideremos necesarios. En la búsqueda de una mejora en la educación, desde 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) implementó el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) para comparar los sistemas educativos de diferentes países, presentando unos resultados que permitieran a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber (OECD, 1997).

Este programa sólo cubre las competencias de las tres áreas principales: lectura, matemáticas y ciencias naturales. Por tanto, analiza una simplificación de competencias, si lo ponemos en relación con la calidad de la educación.

En este punto vale preguntarse si hay que reevaluar el concepto de calidad educativa medida en términos de las PISA, yendo más allá, reflexionado si la educación debe estar orientada a individuos que se autogobiernen, que tengan la libertad de elegir conociendo las opciones de las que disponen para desarrollarse como seres humanos (Camargo, 2015, p.6).

En el siglo XXI, la construcción de una educación de calidad para todos, a la vez práctica, racional y emocional, conformará una nueva sociedad, más allá de los parámetros puramente económicos. Las prácticas destinadas a construir un modelo más libre, justo..., finalmente, sucumben ante la idea de utilidad. El miedo producido por la incertidumbre que nos rodea, nos impide avanzar. Será necesaria una vuelta al saber con mayúsculas, a unas políticas económicas que no interfieran con las educativas y en una nueva definición del papel de las instituciones, las empresas y las familias.

Ahora se debe ir más allá. PISA no evalúa la capacidad de los jóvenes de darse una explicación sobre el mundo, de armar sus proyectos o de interactuar con otros. Dicho de otra manera, no evalúa la pertinencia individual-subjetiva de la educación, uno de cuyos ejes —ya se anticipó varias veces— es la estima y la autoestima; puntos de apoyo irrefutables de la convicción para aprender y enseñar (Braslavsky, 2006, p.9).

Pero las presiones que reciben los sistemas educativos están marcadas por el analfabetismo, el fracaso escolar, en algunos lugares, o los mercados laborales, en otros. A su vez, los docentes están presionados por el propio sistema y las familias, en algunos casos. Este sistema de presión no genera un contexto favorable de calidad y desvía nuestra mirada. El educando y la comunidad son la auténtica razón de la labor docente.

En Europa, el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) establece como segundo objetivo “mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación” (Comisión Europea, 2012). Si queremos generar nuevos escenarios, la escuela ha de cambiar para mejorar su condición actual. Sabemos que genera desconcierto. Porque “la calidad presenta, como muchas otras cosas, problemas para determinar el grado equilibrado entre la eficiencia y la equidad” (Cano, 1998, p.39).

En nuestro estudio, partiendo de la multidimensionalidad del término *calidad*, optaremos por el enfoque integral. Así lo define Pérez (2000):

Procesos, medios y recursos, personal..., son factores recogidos en los modelos de calidad con el carácter de agentes o facilitadores para el logro de los productos o resultados adecuados, útiles y satisfactorios, tanto para los destinatarios como para el propio personal de la organización (p.24).

Esta perspectiva integral de calidad educativa implicará personalizar el currículum adaptando las metas a las características del alumnado, favoreciendo la atención a la diversidad, aportando los necesarios estímulos y metodologías. Además, no podemos olvidar que “el proceso de construcción de una educación de calidad no termina nunca. Cuando se avanza unos pasos, el objetivo se aleja; porque el mundo cambia y porque las demandas se incrementan” (Braslavsky, 2006, p.97). Este entorno cambiante nos exigirá estar atentos y en constante autoevaluación. En este contexto vamos a exponer las múltiples vinculaciones que aporta la Danza Educativa a la educación de calidad, repensando sus fines y medios.

García (1997) define las tres dimensiones de la danza: de ocio, artística, terapéutica y educativa. Respecto a esta última resalta como contenidos: el conocimiento de sí mismo y el entorno circundante, la función anatómica-funcional, lúdico-recreativa, afectiva, comunicativa y de relación, la función estética y expresiva, la catártica-hedonista y la función cultural (p. 24). Refiriéndonos a la danza en la escuela podemos distinguir entre una práctica creativa o formal. En el primer caso, preservaríamos el movimiento libre y espontáneo conectándonos con la imaginación, la comunicación y la capacidad creadora. En el segundo, tendría que ver con fórmulas creadas social, cultural y familiarmente, patrones que aprenderían para primar el aprendizaje colectivo heredado, como en los bailes folklóricos. Ambas formas son importantes para el desarrollo de los alumnos, sin embargo, el primer caso no es abordado en las aulas o sucede de forma deficiente, ya que exige una formación específica del profesorado, unas condiciones físicas del mismo y un espacio adecuado.

Considero que la combinación de ambas conecta con la educación de calidad. Situamos el proceso por encima del producto final, yendo más allá de, por ejemplo, repetir un baile copiando los movimientos que marca el maestro. Además, no hay un techo de “niveles óptimos de aprendizaje”, sino una espiral ascendente que no tiene final. Así lo expresa Schmelkes (1992):

Un movimiento de búsqueda de la calidad es, por esta razón, un proceso que, una vez iniciado, nunca termina. No hay tal cosa como "niveles aceptables" de calidad. Siempre tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos. El mejoramiento alcanza nuevas alturas con cada problema que se resuelve (p.31).

Sólo así trabajaremos en la excelencia. La búsqueda determina diferentes caminos. El nuestro propone la Danza Educativa como mejora.

A nuestro juicio, la calidad va más allá de un rendimiento más o menos alto (si, por ejemplo, éste no se acompaña de un proceso de aprendizaje satisfactorio). Consideramos la calidad como proceso, como trayecto o camino más que como producto final, a pesar de la dificultad de su evaluación (Cano, 1998, p.105).

5.2. *Educar a través del arte*

Si queremos transgredir los modelos que nos han conducido a esta crisis sistémica debemos generar cambios. Se puede asumir el arte como base de la educación. No es nada nuevo. Ya Platón afirmó en *La República o de lo justo* lo siguiente:

Necesitamos,..., buscar artistas hábiles, capaces de seguir las huellas de la naturaleza de lo bello y de lo gracioso, para que nuestros jóvenes, criados entre sus obras como en un ambiente puro y sano, reciban sin cesar de ellas saludables impresiones por ojos y oídos, y que desde la infancia todo les mueva insensiblemente a imitar, a amar lo hermoso, y a establecer entre ello y ellos mismos un perfecto acorde. No habría nada mejor que semejante educación (p. 172).

Mucho más adelante en la historia, en 1943, Herbert Read describe el arte como eje articulador del proceso educativo. Es decir, la educación artística no como disciplina, sino como método de aprendizaje. Aunque no desprecia la oportunidad de despertar talentos, no busca generar artistas, sino facilitar el descubrimiento del mundo a través de las sensaciones, las expresiones propias y el carácter, en libertad. El punto de partida de Read era la tesis de Platón: el arte debe ser la base de la educación. Su capacidad de formación integral y globalizadora son claves. Además, el componente lúdico dirigido canaliza el conocimiento. Ruiz (2000) explica cómo para Read el arte involucra dos principios: el de forma y el de creación. La forma, en relación con el mundo objetivo y la percepción; la creación, con la imaginación. Con clara influencia de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey y Holmes, reivindica “una teoría de la educación integrada en un todo al concepto democrático de sociedad” (p.84).

Esta sociedad necesita nuevas respuestas. Gardner (1997) afirma: “El medio artístico proporciona los instrumentos necesarios para abordar ideas y emociones de gran significación, que no se pueden articular ni dominar a través del lenguaje corriente” (p.111). Facilitándoles nuevos modos de enseñanza y aprendizaje a través del arte, intervenimos para mejorar sus vidas.

Si educar y enseñar tienen dos significaciones, por una parte: tirar, sacar hacia fuera, hacer salir... aunque también llevar, conducir, guiar..., a pesar de las diferencias en su acepción original, ambas se enlazan. Una concepción tradicional, fundamentada en el término *educare*, hará destacar la figura del educador sobre el educando. Una concepción progresista centrada en *educere*, en sacar de dentro, pondrá en primer lugar al educando. Cuando educamos a través del arte optamos por esta segunda. El alumno debe contemplarse como un boceto de sí mismo que irá descubriéndose ante sí y los demás con mayor claridad. Paciencia. Pero también deberán dejar que el maestro sea. Que disponga de ese espacio personal de libertad para que no se convierta en un mero instructor.

El paradigma del educador que educa es acoger, mientras que el del educador que inculca es dar, o más bien imponer. El que educa acepta al niño como es y le acompaña en su búsqueda de la excelencia, rodeándole de oportunidades para que llegue por sí solo a ellas y protegiendo su mirada de lo que no le conviene (L'Écuyer, 2012, p.63).

Si queremos afrontar el cambio, los educadores no pueden ser meros transmisores de conocimientos. González- Luis (2017) define la educación a través del arte como contenido, medio y fin, satisfaciendo necesidades personales más que técnicas. Respecto a los educadores afirma:

El verdadero educador no sólo es aquel que domina los contenidos de su materia o disciplina sino, sobre todo, más bien quien domina y facilita los procesos de aprendizaje para que los alumnos vivencien e interioricen tanto ideas como actitudes y valores. Eso significa implicar, motivar y comprometer a los alumnos, más que imponer y adoctrinar. Este tipo de educadores saben que, más que una ciencia, la educación es un arte (p. 6).

Esta autora destaca la capacidad trasgresora de las artes en la escuela, como oportunidad para aspirar a una humanidad igualitaria, libre, creadora y con capacidad crítica. Y es que la educación a través del arte genera un espacio de libertad. Libertad de ser. Libertad de forma. Libertad de conocimiento. Debemos escuchar, para reconocer y comprender en libertad.

No me puedo imaginar una escuela sin artes escénicas. El teatro inspira, da energía, actúa contra de la idea de que la educación solamente son exámenes, hace que los estudiantes estén más vivos y abre las posibilidades de ser educados. Es una práctica de liberación (Giroux, 2019).

Debemos, por tanto, ir más allá, para facilitar un espacio personal compartido, libre, de descubrimiento. “El proceso educativo, pues, tiene como finalidad última permitir complementar y completar el crecimiento personal - el del *ser* - al que la naturaleza predispone a la persona- en perenne *inquietud*” (Díaz, 2008, p.33). Solo así podremos ayudarles a que vengan, a aparecer. La

forma representa el yo. Y tú y yo somos lo mismo. Entonces, el maestro se sorprenderá, nuevamente, porque cada alumno representa una nueva esperanza, una nueva oportunidad para la humanidad, para ser mejores, porque “el objetivo final no es solo una nueva educación, sino la construcción de una nueva sociedad” (Giroux, 2017).

Al igual que Paulo Freire (2013) comparto su visión de la contemplación del alumno y del maestro como artistas. Así explica: “el educador es también un artista, rehace el mundo, redibuja el mundo, redanza el mundo”. En sí mismos son creadores y para ello, debemos dejarles que sueñen, imaginen, se equivoquen, desfallezcan y se levanten juntos. Y debemos hacerlo bien, porque nuestro ejemplo dejará huella en ellos y la heredarán las generaciones futuras. Es nuestra oportunidad para la inmortalidad. La dificultad aparece cuando solo queremos proyectar en ellos una sociedad mejor, pero debemos ayudarles a desenvolverse en la nuestra, imperfecta y malgastada. Nuestros ojos están manchados. Debemos conservar esa sorpresa y fascinación del principio.

El tiempo, factor cruel en el proceso educativo, compartimenta el conocimiento, los ritmos de aprendizaje, las melodías memorizadas e incomprensibles, las jornadas eternas... Nos precipitamos por la angustia de los objetivos a cumplir y mientras tanto: el silencio de los educandos. No tenemos tiempo para escuchar sus voces y éstas son sus maneras de interpretar el mundo. El maestro también silencia su voz y se pierde en ese tiempo hiperexigente.

“La educación a través del arte y en particular, a través de la danza, cobra sentido para el conocimiento y dominio de la corporeidad y la expresión de la vida a través del cuerpo” (González-Luis, 2017, p.5). Se trata de un medio de expresión personal y social. Como disciplina artística, la Danza Educativa nos revela la forma del educando, se hace visible poco a poco y amplía el concepto *educar*, que se convierte en un arte.

5.3. La Danza Educativa y su sentido en la escuela

Son numerosas las aportaciones que han ido realizándose a lo largo de la historia hasta llegar a la conceptualización de este término, pero será el bailarín y pedagogo húngaro Rudolf von Laban (1879-1958), el creador del concepto. “La danza-educación tiene orígenes anglo-sajones fundamentada principalmente en los principios de Laban y de corrientes francófonas muy ligadas a la expresión corporal” (Macara de Oliveira y Lozano, 2009, p. 29). Como Jean Georges Noverre (1727-1810) maestro de ballet francés, que se separó de las danzas cortesanas de su época y es considerado el creador de ballet moderno, inmerso en plena Revolución francesa.

Laban sigue su legado y estudia el movimiento del trabajo de la sociedad industrial, con sus movimientos precisos, repetitivos y coreografiados en las fábricas, en una búsqueda de una nueva forma de la danza. En su práctica no existe la función artística, ni educativa, sólo la eficacia, la

utilidad. Además, crea un sistema que permite registrar gráficamente el movimiento, incorpora el espacio en los movimientos del bailarín, despojándolo de la métrica, para sus interpretaciones.

Su investigación le llevó a escribir *Danza educativa moderna* (libro publicado en 1948) con un método distribuido por franjas de edad. Si nos centramos en la etapa que corresponde con la Educación Infantil, recomienda movimientos naturales, sin proponer la imitación, sino estímulos, “para que empleen sus propias ideas y esfuerzos, sin que se los corrija para ajustarlos a las normas de movimiento de los adultos, condicionados por la convención y, por lo tanto, antinaturales” (p.29). Incluye el uso de la repetición, de todo el cuerpo, sin exigir precisión, sin imponer formaciones, ofreciéndoles todas las oportunidades de desarrollar su expresión por medio de esfuerzos elegidos por el niño, rápidos, fuertes y directos en un principio, siendo más ligeros y continuos según va creciendo. Posteriormente, podrá desarrollar el sentido de la imitación del movimiento y un conocimiento mayor de la acción y los esfuerzos.

Otra coreógrafa coetánea, que contribuyó al nacimiento del término, fue la americana Isadora Duncan (1877-1927). Centró su estudio en los movimientos de la naturaleza y en las pinturas de las vasijas de la Grecia clásica, en las que encontró una nueva forma de realizar movimientos libres, descalza, con ropas ligeras que no comprimían los cuerpos. Salió con sus alumnas a la naturaleza a bailar, fuera de los espacios escénicos convencionales.

Pero fueron muchos más los que participaron en la llegada de este término, como el compositor, músico y educador musical suizo, Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), que desarrolló el método *eurhythmics*, para experimentar la música a través del movimiento. Influyó en las escuelas de danza, música y teatro, también en la educación física. Los principios básicos de su método consistían en comprender que todo ritmo es movimiento, que todo movimiento es físico, que necesita un espacio y tiene su tiempo, estando ambos unidos por un ritmo permanente. Además, que los movimientos en los niños y niñas son físicos e involuntarios, siendo el entrenamiento el que los hace conscientes y que el desarrollo de las capacidades físicas clarifica su percepción consciente (Jacques-Dalcroze, 2017, p.15). Para este pedagogo, el educador debe ayudar a desarrollar en los alumnos los *impulsos creadores*, para que a partir de estos se pueda internalizar la vinculación de lo físico con las emociones (p.39).

Otra creadora que influyó notablemente en la construcción de este término fue la expresionista alemana Mary Wigman (1886- 1973). Entendía el movimiento como una expresión interior del individuo, más allá de la forma, para expresar su conciencia. Recordemos que el *Modernismo* era la corriente artística que envolvía esta búsqueda de libertad.

Moreno (2017) explica:

Laban fue también pionero en señalar la importancia y la conveniencia de que la Danza se situara al mismo nivel que las otras materias de la Enseñanza Primaria, ya que consideraba que el

movimiento educa la integridad del individuo sensitiva, emocional e intelectualmente. Esta disciplina, según él, ofrece no sólo un terreno para descubrir y experimentar el movimiento, sino que propulsa un medio de formación, de expresión y de comunicación que favorece a su vez el espíritu crítico y las facultades globales del ser humano (p. 61).

Otro de los objetivos de su presencia en la educación es ayudar al educando a encontrar una relación corporal con la totalidad de la existencia. Por tanto, “el valor educacional de la danza reside, en parte, en la universalidad con que se emplea el flujo de movimiento en nuestra vida” (Laban, 1984, p.101). Porque el movimiento está presente en todo ser humano. El flujo del movimiento mantiene la vida. La danza implica una inmersión total en el flujo del movimiento y nos conecta con todas nuestras actividades. De esta cualidad se deriva su capacidad integradora del conocimiento.

“En la danza nos sumergimos en el proceso mismo de la acción, mientras que en otras actividades, sean del ámbito del deporte o del trabajo, nuestra atención se centra principalmente en las consecuencias prácticas de nuestras acciones” (Ullmann, 1984, p. 112). Con la danza nos centramos en el movimiento mismo, relacionando nuestro mundo interior con el exterior, descargamos tensiones internas y nos comunicamos con los demás. Recibimos impresiones externas que nos hacen reaccionar, así mismo, proyectamos nuestros impulsos internos, expresando nuestra energía vital.

Cuando tomamos conciencia de que el movimiento es la esencia de la vida y que toda forma de expresión (sea al hablar, escribir, cantar, pintar o bailar) utiliza el movimiento como vehículo, vemos cuán importante es entender esta expresión externa de la energía vital interior (Laban, 1984, p. 104).

Para Laban, la escuela debía cumplir tres propósitos fundamentales que justificaban la presencia de la danza en la educación: aprovechar la capacidad innata de los alumnos (los que nos llevaría a su descubrimiento), preservar sus movimientos naturales (espontáneos, que los hacen únicos) y fomentar la expresión artística. La vida cotidiana comienza a restringir los movimientos del individuo hasta la utilidad de los mismos, a edades muy tempranas. Es necesario encontrar espacios de libertad para favorecer el desarrollo integral y la necesidad comunicativa de las personas. Uno de los lugares más importantes es la escuela. “La Danza Educativa permite al alumno enriquecer su vocabulario de movimiento expresivo, creativo y de comunicación” (García, 1997, p.157). Esta autora considera que esta disciplina debe estar dentro del centro escolar cumpliendo las siguientes funciones: conocimiento de sí mismo y su entorno circundante; función anatómica-funcional, mejorando la capacidad motriz y la salud; lúdico-recreativa, afectiva, comunicativa y de relación; estética y expresiva; catártica y hedonista, liberadora de tensiones; y por último, la función cultural (p. 24). Su práctica ayudará al educando a valerse de su movilidad para ampliar las acciones

corporales, para intensificar la práctica de las mismas y encontrar su utilidad en la vida cotidiana, aumentando la experiencia vital del individuo. Porque “el ser humano, desde que nace, posee capacidades físicas que la educación, con bastante frecuencia, no desarrolla de una manera útil” (Jaques-Dalcroze, 2017, p.13). Esta utilidad significa autodescubrimiento.

La concentración en ritmos y formas definidas del movimiento genera conciencia de la expresión, indispensable en la comunicación. Podremos observar las preferencias estéticas de los alumnos hacia ciertas formas del movimiento, sus ritmos internos, sus necesidades compositivas... de forma consciente o inconsciente. Observando su movimiento el educador podrá distinguir y promover acciones y actitudes más beneficiosas para el individuo y el grupo, favoreciendo la convivencia. No podemos olvidar su valor social. La danza es una expresión interna, primitiva, que nos conecta a los unos con los otros.

Después del precursor, Laban, nos gustaría destacar las contribuciones de la bailarina y pedagoga alemana Barbara Haselbach (1939) y su influencia en Elisa Roche y Verena Maschat, ambas protagonistas de la Danza Educativa en nuestro país.

Haselbach, siguiendo el trabajo de Laban, define la Danza Educativa Creativa. Por ello, podemos encontrarnos con el término Danza Creativa como sinónimo de Danza Educativa (también danza libre). Pérez- Testor y Griñó (2015) realizan la siguiente definición:

La Danza Creativa, también conocida como Danza Educativa, es una formación básica con la finalidad de servir de guía de exploración y reflexión sobre la manera de hacer y concebir el movimiento. El movimiento es una creación espontánea capaz de desarrollar un lenguaje propio en todas las etapas de la vida (p. 167).

Desde 1940 desarrolla su trabajo en el Orff-Schulwerk junto a Gunild Keetman (1904-1990) y Carl Orff. Sus ideas pedagógicas desarrollan una educación a través de la música, el movimiento y la palabra. Como metodologías: la exploración, la improvisación y la composición en grupo. En 1960, gracias a la influencia de esta escuela, la educación musical accede a la etapa de Primaria, dentro del horario escolar.

Elisa Roche (1943- 2009), pedagoga musical, se formó en el Orff Institut del Mozarteum de Salzburgo. También entendía fundamental la relación de la música con la danza para la educación. Ella interviene directamente en la elaboración de los currículos oficiales del nuevo plan educativo de ámbito nacional (L.O.G.S.E.).

Sin ser bailarina, ni profesora de Danza, consiguió entre otros, dos grandes logros para las enseñanzas artísticas. Por una parte, la incursión de las artes en la Educación Obligatoria, y por otra, la implantación y la elevación a ámbito superior de las enseñanzas artísticas de Música y Danza (Moreno, 2017).

Para terminar con este breve recorrido por la Danza Educativa, debemos citar a Verena Maschat, formada también en el Orff Institut, aporta su preocupación por los valores, el individualismo y la necesidad de una vuelta a la comunidad, a través de la danza. Para ella, la creatividad es fundamental y ha de ser pautada por el educador, siendo el proceso guiado.

Por tanto, sintetizando el recorrido presentado y desde una perspectiva también personal, diríamos que Danza Educativa implica educar a través del arte, situando al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando su capacidad creativa, el autodescubrimiento, preservando su naturaleza, respetando sus ritmos, generando un medio de expresión y comunicación, favoreciendo una educación integral, su espíritu crítico y la expresión artística. En definitiva, preparándole para la vida, el gran objetivo de la educación.

5.4. La Danza Educativa y otras disciplinas del cuerpo

No podemos terminar este apartado de la investigación sin hablar de otros términos que comparten características con la Danza Educativa como: la Expresión Corporal, la Psicomotricidad o la Educación Física. Aunque no son los únicos, también Danza Contemporánea, Creatividad, Artes del movimiento, Performatividad, Ludo-recreación, etc. El componente motriz es común a todos ellos. También el expresivo.

“Durante las tres últimas décadas, observaremos que la danza no ha alcanzado la categoría de materia y, como máximo, ha llegado a ser parte de un bloque de contenidos incluido en otras áreas como Expresión Artística y Educación Física en Primaria, y Música y Educación Física en Secundaria” (Nicolás, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010, p.43).

Su presencia en la Educación Infantil será objeto de estudio en el siguiente apartado.

“La Expresión Corporal surge como corriente de la Educación Física en la década de los 60, orientada hacia la creatividad y libre expresividad del cuerpo, promoviendo otra forma de tratar el movimiento en donde se aglutinasen cuerpo, espacio y tiempo” (Muñoz, 2009).

Recordemos que Laban ya había publicado su método en 1948. Bardisa (2005) explica que esta disciplina supone un choque con las posiciones más tradicionales de la Educación Física, vinculadas al rendimiento físico y acondicionamiento deportivo, incorporando elementos de diferentes ámbitos disciplinares, estableciendo límites confusos ya que “sus contenidos dispersos y fragmentados provenían de distintas áreas de conocimiento como la Antropología, Psicología, Artes Escénicas, entre otras” (p.10). Esta disciplina ha ido cobrando fuerza hasta incorporarse al currículo de Educación Física.

El concepto de Psicomotricidad apareció a comienzos del siglo XX con los descubrimientos básicos de neuropsiquiatría. Wernicke, Dupré, Sherrington y otros demostraron la relación entre los trastornos motores y mentales. Al mismo tiempo, la psicología evolutiva, con Piaget, Gessel,

Wallon..., aporta mayor comprensión del desarrollo psicomotor. Freud, Jung contribuyen también a la formación de este término, al igual que grandes pedagogos como Montessori, Decroly, Freinet, Deligny...

Sin embargo es Julián de Ajuriaguerra y sus colaboradores (como los profesores Dr. J. Richard, Dr. Guimón), quienes van a completar las bases de la noción de Psicomotricidad; integrando los aportes de la neuropsiquiatría, la psicología del desarrollo, el psicoanálisis y las corrientes de la pedagogía moderna (Escuela Internacional de Psicomotricidad).

Berruezo (2000) señala los parámetros psicomotores: el movimiento, la utilización del espacio y del tiempo, así como la relación con los objetos (materiales y mobiliarios) y las personas (adultos y compañeros). “Los parámetros ponen de manifiesto, además de la relación del niño con el mundo que le rodea, su manera de ser, sus emociones, su control y su capacidad” (p. 29). Su aplicación se ha desarrollado desde una aplicación educativa o clínica (reeducación o terapia psicomotriz). Y continúan:

En el ámbito educativo se ha desarrollado una concepción de la psicomotricidad como vía de estimulación del proceso evolutivo normal del individuo en sus primeros años (normalmente desde el nacimiento hasta los 8 años). Esta psicomotricidad educativa se dirige, como es habitual en la escuela, a un grupo amplio y responde a un planteamiento clásico educativo que podríamos resumir en el esquema programación-desarrollo-evaluación (p. 4).

Es innegable la relación entre todas estas disciplinas a través del cuerpo. Determinar qué son cada una de ellas está vinculado a saber para qué sirven.

Si nos referimos a la danza, García (1997) la define como una actividad humana universal, extendida por toda nuestra historia; motriz, ya que utiliza el cuerpo, a través de diferentes técnicas, para expresar ideas, emociones y sentimientos, condicionada por una rítmica interna; compleja, porque interrelaciona factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos y porque su expresión y técnica pueden ser individual o colectiva; polimórfica, ya que puede estar representada por múltiples formas; y polivalente, porque puede abarcar distintas dimensiones, como el arte, la educación, el ocio y la terapia (p.16).

Para Kraus (1969) lo que define a este término es: el uso del cuerpo humano, es decir, se trata de una actividad humana, que se extiende a través del tiempo, que existe en el espacio, es acompañada por unos ritmos, que sirve para comunicar y guarda un determinado estilo o forma de movimiento (en Nicolás, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010, p.43).

Fuentes (2006) destaca su componente motriz y expresivo (p.245).Vamos a servirnos de esta clasificación para exponer las posibilidades de la Danza Educativa en la escuela. El primer componente implica un proceso de investigación y exploración por parte del educando, conectando

con su naturaleza y desde allí, descubriendo el mundo. El segundo componente contiene un proceso de comunicación y representación. La dimensión artística de la danza amplifica ambos.

a) El componente motriz

El movimiento es su principal característica. En este sentido podemos catalogarlos y clasificarlos desde las perspectivas de diferentes autores. Serán saltos, giros, desplazamientos, paradas, etc. Laban identificó los *factores del movimiento*: el peso, el espacio, el tiempo y el flujo del movimiento. La resistencia al peso daría lugar a movimientos más o menos ligeros. El espacio no contendría simplemente al gesto expresivo, sino que participaría activamente. Este autor habla de la *kinesfera* como espacio personal, donde las direcciones en el espacio revelarían los movimientos concéntricos o excéntricos, las orientaciones y las trayectorias. Las formas se relacionarían entre ellas a través de estas tensiones espaciales. El tiempo podría ser regular, estructurado a través de una duración y un ritmo, o libre. Y finalmente, el flujo del movimiento, que implica la energía que lo genera, lo transmite o lo para, en el momento que lo precisa. El flujo libre circularía entre el esfuerzo y la relajación.

La conciencia motriz está relacionada con la investigación de las partes del cuerpo, su tensión muscular, las superficies de apoyo, el peso, el ritmo corporal, los sonidos del cuerpo, las calidades del movimiento, el desarrollo de la coordinación dinámica, estática y visiomotora, la lateralidad corporal, ejecutar giros, saltos, desplazamientos, equilibrios, etc. Además, de la orientación en el espacio, la estructuración del espacio de acción, el trabajo con distancias, velocidad, trayectorias y la relación entre el espacio y el tiempo (real/imaginario). Este proceso de autodescubrimiento es acompañado y estimulado por el maestro en Danza Educativa, respetando la diversidad de sus educandos y sus ritmos. Así, serán capaces de crear movimientos de manera totalmente libre o con ciertas pautas establecidas.

b) El componente expresivo

Los niños se mueven para desarrollar su movilidad, para expresar su estado de ánimo, sus emociones, sus sentimientos y también, porque es divertido, les produce placer. Toman conciencia de las posibilidades del movimiento en sus propios cuerpos, en los de los demás, en los objetos que los rodean, en la naturaleza... A través de él, aprenden.

La danza como actividad corporal expresiva se centra en aquella gestualidad que está al margen de la palabra, en la gestualidad extraverbal. Aspectos como la actitud corporal, la mirada, o el espacio que ocupa el cuerpo al bailar, pueden transmitirnos muchos mensajes. Intención, motivación y claridad expositiva son claves para desarrollar nuestra dimensión comunicativa. No hay ninguna regla que determine cuál será la más apropiada en primer lugar. La motivación está relacionada con el impulso vital de hacer algo, la claridad en la intención ayudará a definir el

material que conservamos y desechamos. Por ejemplo, si invitamos a los niños a coger un objeto de la clase, realizarán el mismo esfuerzo (movimiento) de diferentes maneras: con disimulo, con rabia, con ternura... La Danza Educativa nos abre la posibilidad de crear con los gestos del cuerpo, un mensaje estético cargado de emoción y de ideas. Serán importantes las características personales de cada uno de ellos, también físicas, el entorno visual, como el escenario/aula, vestuario, iluminación y objetos, además del uso de elementos sonoros, como la música, sonidos y ruidos durante el proceso de comunicación y representación. Existe un mensaje, un código, un receptor y un transmisor.

El mensaje de una determinada danza puede tener un carácter narrativo o un carácter abstracto. En el primero de ellos se mantiene una línea argumental bien definida, se utilizan movimientos imitativos, realistas que son fácilmente reconocibles y el público al ver una obra de este tipo puede interpretar aquello que ha visto y habitualmente coincide con la intención del creador. En el segundo caso el creador pretende estimular la mente del espectador hacia imágenes no literales incluso alejadas de su primera intención, son obras que demandan una participación muy activa del espectador lo cual a veces suele suponer un inconveniente (Fuentes, p.303)

La educación a través del arte permite unir significantes y significados que amplían nuestra visión del mundo. Cuando combinamos la danza con la escritura, música, la poesía, la prosa, las artes plásticas y otros modos de expresión, realizamos su dimensión comunicativa. El gesto, el movimiento, precede y estimula a la palabra. La coreografía es la técnica que utiliza la danza para construir el mensaje en un soporte efímero. No podemos olvidar que en el proceso de comunicación la Danza Educativa fomenta el encuentro social, la interacción y cooperación. Se aprende a comunicar las propias ideas a los otros, pero también silenciarlas para escuchar las de los demás. Los ejercicios de composición colectiva desarrollan la capacidad de comprender e integrarse en dinámicas de grupos. También los que representan danzas folklóricas, conectando culturas y generando identidades. Renobell (2009) señala como aportes de la danza en la escuela, entre otros, su capacidad para ayudar a los procesos de socialización y de aceptación de la diversidad física, de opinión y de acción dentro del grupo, trabajando la inclusión desde situaciones de rechazo o no aceptación, facilitando el tratamiento de los aspectos interculturales, de integración y de cohesión social, fomentando, además, la coeducación (en Esteve y López, 2014, p.4).

Terminamos este punto recordando que los componentes de la Danza Educativa (motriz y expresivo) pueden ser comunes a otras disciplinas, pero no se desarrollan de igual manera. Porque los dos elementos claves que distinguen a la Danza Educativa de las demás son: por una parte, la formación del profesorado, que proviene de las Enseñanzas Artísticas, y por otra, el camino y meta a lograr, es decir, la educación a través del arte.

6. Aportación de la Danza Educativa a los siete objetivos del currículo de Educación Infantil: su relación con los criterios de evaluación y calificación

La Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI de la UNESCO, en 1996, a través del informe Delors, estableció los cuatro pilares que constituyen las bases de la educación:

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, p.1).

Las enseñanzas artísticas ya aparecían en el informe “Aprender a ser. La educación del futuro” publicado por la UNESCO en 1972. Este informe expresa:

La experiencia artística es, junto con la experiencia científica, uno de los caminos que conducen a la percepción del mundo en su eterna novedad [...] Una enseñanza que, preocupada por la racionalidad, se aplique más a inculcar los hechos tenidos por objetivos que a estimular el deseo de creación, va en contra de la experiencia del sabio [...] Sin embargo, la educación artística podría y debería asumir otra función, que hasta el momento sólo tímidamente se ha esbozado en las prácticas educativas, como medio de entrar en comunicación con el ambiente natural y social, de comprenderlo y de, llegado al caso, contestarlo (p.129).

La danza en los diseños curriculares no tiene una consideración específica aunque aparece recogida de manera más general dentro del área de Educación Artística y del área de Educación Física (Rodríguez Abreu, 2010). Y ¿qué sucede en la Educación Infantil? Aunque la Danza Educativa tendría entidad suficiente para aparecer como contenido específico en un modelo de educación a través del arte, nos disponemos a identificar contenidos del currículum actual que forman parte de esta disciplina y que, a través de la elaboración de situaciones de aprendizaje y la presencia de un profesor especialista, podrían constituir una materia transversal en esta etapa, en la que el conocimiento no está compartimentado, sino que tiene un carácter globalizador.

El art. 13 de la LOE establece los contenidos curriculares para todo el territorio español. El D. 183/2008, establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. El art. 3.1 define claramente la finalidad de esta etapa: “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”. Para ello, el art. 4 fija siete objetivos que contribuirán al desarrollo de determinadas capacidades, clasificadas en tres áreas: el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el conocimiento del entorno, y lenguajes (comunicación y representación).

Los siete objetivos curriculares son:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros y sus posibilidades de acción, respetando las diferencias, y adquirir hábitos básicos de salud y bienestar.
- Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales y desarrollar sus capacidades afectivas, logrando, paulatinamente, confianza en sí mismos y seguridad emocional.
- Relacionarse con las demás personas respetando la diversidad, y aprender las pautas elementales de convivencia, ayuda y colaboración, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Observar y explorar su entorno familiar, social, cultural y natural con una actitud de curiosidad y respeto, iniciándose en la identificación de las características más significativas de la realidad de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el descubrimiento y exploración de los usos sociales de la lectura y la escritura; asimismo, descubrir la posibilidad de comunicarse en otra lengua.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas.
- Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas, creativas y de comunicación a través de los lenguajes musical, plástico, corporal y audiovisual, con la finalidad de iniciarse en el movimiento, el gesto y el ritmo, utilizando los recursos y medios a su alcance, así como tomar contacto y apreciar diversas manifestaciones artísticas de su entorno.

El art. 7 determina los principios pedagógicos para la intervención educativa. Será a través de situaciones de aprendizaje que conecten capacidades de distinto orden, acercándoles a conocer el mundo que les rodea, respetando su diversidad, sus ritmos, fomentando su autonomía y participación. Y lo harán rodeados de un clima afectuoso, a partir de la experimentación, el juego y la creatividad. Estos principios pedagógicos, cada uno de ellos, están presentes en la Danza Educativa. A través de ella, generamos un proceso de investigación y exploración personal y grupal, conservando la forma del educando, su espontaneidad, fomentando la expresión artística, la comunicación intra e interpersonal, además de potenciar la expresión creativa. En nuestra propuesta de intervención, *el taller-representación*, se tiene en cuenta cada uno de ellos, según la situación de aprendizaje del área de conocimiento que deseemos trabajar. Además, por su naturaleza, trabaja en la diversidad desde una perspectiva inclusiva e integradora. El art. 11 recoge la necesidad de atenderla, adaptando la práctica educativa a las características personales, intereses y necesidades de los niños y niñas, contribuyendo a su desarrollo integral. Cada cuerpo es único en su expresión. Sus ritmos madurativos no son los mismos. Y el respeto a los demás es el límite de uno mismo. Su alcance traspasa también la barrera del lenguaje, en centros en los que hay un porcentaje elevado de población extranjera, conecta culturas y también ciclos. El art. 14 expone la necesidad de

coordinación entre primer y segundo ciclo de Educación Infantil, además de Primaria. La práctica de la Danza Educativa favorece estos encuentros, con grupos heterogéneos en edad y diversidad.

La Orden de 5 de febrero de 2009, regula la evaluación de esta etapa. Y así, establece:

En el segundo ciclo de Educación Infantil, los criterios de evaluación de cada una de las áreas se utilizarán como referente para conocer, por una parte, en qué medida el alumnado ha desarrollado las capacidades enunciadas tanto en los objetivos de etapa como en los de cada una de las áreas y, por otra, para identificar los aprendizajes adquiridos.

En el art. 5 se establece la formación continua. El apartado 3 especifica:

En el segundo ciclo, el profesorado especialista en Educación Infantil, en colaboración con el resto del equipo docente que interviene en este ciclo, determinará en la propuesta pedagógica la concreción de los criterios de evaluación que, junto a las capacidades contempladas en los objetivos de la etapa, serán el referente de la evaluación continua.

En nuestra propuesta, uno de esos profesores especialistas incluido en el equipo docente sería el de Danza Educativa. Podría trabajar cualquier contenido curricular, tal y como explicamos en el anterior apartado, de forma transversal, realizando un enriquecimiento de la intervención educativa, desde las Enseñanzas Artísticas.

La Resolución del 13 de mayo establece que las Rúbricas son las matrices de calificación. En el Anexo 1º aparecen descritas. Éstas servirán para “describir el resultado de la evaluación de los aprendizajes que establecen los criterios de evaluación de las áreas y constituyen, por lo tanto, una referencia común para facilitar la evaluación objetiva de todo el alumnado”. Exponen, de forma gradual, el nivel de calidad en la adquisición de los aprendizajes (poco adecuado, adecuado, muy adecuado y excelente).

Vamos a aproximarnos, desde la perspectiva que nos ocupa, a los siete objetivos del currículo, distribuidos en tres áreas de conocimientos, poniendo en relación los criterios de evaluación con los criterios de calificación, tal y como se especifica en el Anexo 1º, con las rúbricas del segundo ciclo de la Educación Infantil.

Rúbrica- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Para que la danza tenga un verdadero valor educativo, debe basarse en la observancia de los movimientos naturales y espontáneos del cuerpo humano, en relación con la energía, el tiempo y espacio. Los movimientos corporales dibujan bocetos en el espacio llenos de esfuerzo, vinculados a una serie de impulsos, intenciones y deseos internos, convirtiendo al cuerpo en un instrumento de expresión interior interrelacionado con el mundo exterior.

Los criterios de evaluación relacionados con esta área están señalados de la siguiente manera:

1. Identificar las partes del cuerpo en sí mismo, en el de otro niño y en un dibujo. Mostrar coordinación, control y habilidades de carácter fino, tanto en situaciones de reposo como de movimiento.
2. Distinguir los sentidos e identificar sensaciones a través de ellos.
3. Expresar, oral y corporalmente, emociones y sentimientos.
4. Mostrar confianza en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas.
5. Orientarse tanto en el espacio y el tiempo como en su relación con los objetos.
6. Mostrar actitudes de respeto y aceptación hacia las reglas del juego y las normas básicas de relación y convivencia. De idéntica forma, manifestar curiosidad e interés por conocer juegos propios de la cultura canaria.
7. Demostrar autonomía en su aseo y cuidado personal, tanto en la escuela como en su entorno familiar.

Respecto al primer criterio, vinculado al cuerpo, identificación y coordinación, recordaremos que, desde la Danza Educativa, se fomenta el movimiento natural. El educador con formación y dominio de su cuerpo acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje. Laban (1984) establece ocho esfuerzos básicos: retorcerse, presionar, deslizarse, flotar, dar latigazos leves, hendir el aire, dar puñetazos y dar toquecitos. Cada uno de estos esfuerzos contiene tres de los seis elementos del movimiento: firme, ligero, sostenido, súbito, directo y flexible (p. 42). Estos esfuerzos establecen posibilidades de acción. La experimentación e identificación por parte de los niños y niñas y la combinación de todos ellos, generará procesos de investigación individuales adaptados a las características personales, observando y respetando las diferencias, consecuencia de su singularidad, de esta manera, aumentarán sus capacidades motoras. El modelo actual evalúa el primer criterio a través de la representación de los niños y niñas de las partes de su cuerpo y el nivel de detalle que incorporan también en sus dibujos. Pero tal y como hemos expuesto, podemos intervenir también a través de la Danza Educativa para amplificar los resultados.

El segundo criterio se centra en la identificación de sentidos y sensaciones. El tercero, en las emociones. La sobrestimulación en nuestro mundo superexigente atrofia nuestros sentidos, la percepción es deficiente. “La danza educa a la receptividad sensorial, suscitando un nuevo sentido que podría denominarse *el sentido de ser*, que no solamente implica la comprensión psicológica de la vivencia corporal, sino también una experiencia física” (Bergue, 1979). Podemos intervenir desde diferentes técnicas de improvisación, desde diferentes estilos dancísticos... para distinguir sentidos y sensaciones, potenciando sus percepciones, como si de súper poderes se tratara. Para estimular la imaginación y, por tanto, la creatividad, el especialista en Danza Educativa podrá utilizar diferentes estímulos de forma aislada o combinada, facilitando su acceso y favoreciendo la interacción en algunos casos, de forma dirigida, en otros, con mayor libertad. Estos estímulos podrán ser: visuales

(objetos, libros, cintas, formas, colores, fotografías, hojas, arena, etc.), auditivos (sonidos de la naturaleza, reloj, instrumentos, música, sonidos del cuerpo, etc.), táctiles (diferentes texturas) u olfativos: incienso, frutas, flores, etc.). La receptividad nos vincula con nuestro entorno. Los ejercicios de estiramientos, relajación, rítmicos e imágenes simbólicas favorecerán este proceso. Las emociones aparecen también en las exploraciones y su identificación se comparte a través del movimiento y la palabra, cuando se explica lo vivenciado a los demás.

El cuarto criterio se concreta en la confianza personal y seguridad en las tareas. La actitud corporal puede ser un indicador, tal y como aparece en la descripción de este criterio de evaluación. “La postura del cuerpo revela nuestra herencia genética, social y el cúmulo de hábitos mentales y físicos” (Franklin, 1996, p.13). Este autor recuerda que hay tantos tipos de posturas como seres humanos que, de forma imperceptible, reflejan el estado individual. Además, la postura del día actual dependerá de lo que se hizo ayer, de nuestro estado psicológico y nuestro tono muscular. Su huella permanece en el cuerpo. Porque el desarrollo de la cotidianidad limita a los individuos a seleccionar aquellos movimientos que son útiles y aceptados socialmente. La escuela es un espacio que debe contribuir a preservar el movimiento natural de los educandos, santando alegremente, en una constante repetición placentera del movimiento que los envuelve, sintiendo el golpe en el suelo, la gravedad superada, la ropa flotando, el pelo en el aire, el mundo arriba y abajo que les hace sentirse felices... La mirada, el lugar que ocupa un niño espacialmente en las dinámicas de la clase, la energía en sus movimientos, etc., reflejan su grado de confianza. Podemos identificarlo a través de su cuerpo e intervenir, acompañándole en la experimentación del movimiento y participando de la repetición, el azar, el error, la escucha ... Si los educandos van adquiriendo mayor control sobre sus posibilidades motoras, tendrán mayor autonomía y seguridad en sí mismos. La autonomía tiene que ver con la autorregulación y la toma de decisiones que nos conducen a una meta. Monereo (2001) describe este concepto:

En síntesis, podríamos afirmar que lograr que nuestros alumnos sean más autónomos aprendiendo, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades (p.12).

El quinto criterio establece la relación del educando con el espacio, el tiempo y los objetos que le rodean. A través de la Danza Educativa podemos trabajar conceptos como: sentido, dirección, orientación, simetrías, dimensiones en planos y volúmenes, dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás, a través de... en el espacio personal, el grupal y el escénico, poniendo los cuerpos en relación con los demás y diversos objetos situados en espacios próximos. Laban (1984) explica que “todo movimiento tiene lugar al trasladarse el cuerpo o partes del cuerpo de una posición espacial a otra” (p.89). Podemos determinar dónde empieza y dónde acaba, ésta será la trayectoria. Este autor

introdujo el término *kinesfera*, como la circunferencia que puede alcanzarse con las extremidades extendidas. Es la esfera de movimiento personal, incluida en el espacio general. Cuando la trasladamos, o cualquiera de las partes de un cuerpo, de una posición a otra, sucede en el tiempo. La velocidad se puede poner en relación con la trayectoria, la duración, la superposición de movimientos en el tiempo, el comienzo, el medio, el final... El trabajo del tiempo nos lleva al desarrollo del sentido rítmico, el sonido y el silencio. La escucha.

El sexto criterio tiene que ver con la convivencia, el respeto a los demás y a las reglas de los juegos. También habla del conocimiento de aspectos de la cultura canaria. Las danzas grupales contribuyen al trabajo colectivo y al desarrollo de conductas respetuosas hacia los demás, incluso a solucionar conflictos. Zabalza (2016) afirma que “la primera función de la escuela: el establecimiento de las bases de una relación equilibrada sujeto-sociedad y sujeto-cultura” (capítulo 9). La relación con los demás es un acto de comunicación de ideas, emociones y sentimientos. Cuando conectamos a los educandos en un proyecto común estamos trabajando las habilidades sociales. “La danza se convierte también en un importante medio de formación que ayuda a los niños/as a buscar formas morales, éticas, cognitivas, sociales, afectivas y psicomotrices” (Arnau, 2009, p.3).

La Danza Educativa contribuye a la socialización, también al conocimiento y respeto de diferentes culturas, fomentando la identidad cultural. A través de las danzas del mundo construimos una cultura de paz.

Las danzas del mundo son un reflejo de la idiosincrasia de cada pueblo que se han ido transmitiendo y, a veces, modificando a lo largo del tiempo. Al conocerlas y bailarlas estrechamos lazos con otras culturas haciéndonos más tolerantes hacia ellas. Su ejecución no precisa de una preparación física especial siendo asequibles a prácticamente todas las edades, lo que las convierte en idóneas para su enseñanza dentro del ámbito escolar. Además de ser una actividad lúdica, ejercen un importante trabajo psicomotriz y de expresión, fomentando el conocimiento de nuestro propio cuerpo y la atención hacia los demás (Muela y Señor, 1997, p.45).

Las danzas identitarias generan fronteras pero, al mismo tiempo, puentes para traspasarlas y comunicarse con los demás. Conociendo sus raíces respetamos a nuestros antepasados, preservando sus huellas. La danza suele aparecer en la semana de la celebración del Día de Canarias. Se enseña desde la forma tradicional, es decir, por imitación de un movimiento recreado por otra persona. Es importante, además de por el contenido, porque los niños y niñas aprenden a observar, imitar, coordinar y memorizar. Ahora, no podemos olvidar que es una pequeña aportación de lo que la Danza Educativa podría ampliar desde su dimensión artística.

El séptimo y último criterio de evaluación relacionado con esta área es el relativo a la autonomía en el cuidado y aseo personal. Saber vestirse, desvestirse puede ser trabajado desde el espacio de

representación en el que el vestuario transforma los cuerpos. También atarse y desatarse los zapatos cuando se descalzan para las sesiones de danza. Saber hidratarse es fundamental. Pero me gustaría añadir que es importante su salud postural (por ejemplo, la posición de la espalda recta cuando están sentados y utilizando lápices, tijeras, etc.). La práctica de la Danza Educativa despierta la adquisición de hábitos saludables y favorece la realización de posturas corporales correctas, además de favorecer el crecimiento de un cuerpo sano, física y psicológicamente. “Las personas con un repertorio de movimientos amplio y de calidad tienden a tener buena capacidad de comunicación y salud corporal” (Pérez- Testor y Griñó Roca, 2015, p.167). El alumno que se pasa horas sentado detrás de un pupitre no puede descargar su energía vital, sus movimientos están reprimidos, al igual que su expresión verbal. Es importante el margen de expresión que el docente debe permitir en el aula para estimular un aprendizaje activo y significativo.

La importancia de la danza y el movimiento reside en los beneficios que aporta, como el bienestar físico y psicológico (salud), para poder manifestar sus propias emociones, adquirir seguridad, relacionarse y comunicarse con los demás, vivir el cuerpo y el movimiento con placer, así como la alegría del crecimiento personal (González-Luis, 2018)

Rúbrica- Conocimiento del entorno.

El entorno incluye tanto las personas que nos rodean como el medio físico en el que se desarrollan. Este entorno cambiante e interconectado necesita de unas nuevas herramientas para su comprensión.

Los criterios de evaluación de esta área son los siguientes:

1. Anticipar, mediante la actuación y la intervención sobre los objetos, posibles resultados, consecuencias y transformaciones derivadas de su acción.
2. Mostrar curiosidad e interés por el descubrimiento de elementos y objetos del entorno inmediato y, de manera progresiva, identificarlos, discriminarlos, situarlos en el espacio; agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles.
3. Resolver problemas sencillos que impliquen operaciones básicas.
4. Contar objetos relacionando la cantidad y el número que representan.
5. Utilizar los primeros números ordinales en situaciones cotidianas.
6. Identificar las formas geométricas más elementales.
7. Mostrar cuidado y respeto por los animales y las plantas asumiendo tareas y responsabilidades.

8. Distinguir especies animales y vegetales explicando, de forma oral, sus peculiaridades. Reconocer, entre ellas, algunas de las especies más representativas de las Islas Canarias utilizando claves sencillas.
9. Distinguir a los miembros de su familia identificando parentesco, responsabilidades y ocupaciones, así como identificar a los miembros del entorno escolar estableciendo relaciones con las personas con las que conviven en el centro.
10. Reconocer distintos servicios, instituciones públicas e instalaciones en el entorno próximo.
11. Mostrar tolerancia y respeto hacia la diversidad cultural y social manifestando interés por conocer las tradiciones y costumbres propias de la cultura canaria, así como las de otros países.

El Anexo 1º establece que el primer criterio “centra su atención en la capacidad que tienen los niños y niñas para comprender el mundo que los rodea y los cambios que se producen”. Cuando observamos el movimiento de los objetos, la naturaleza, los animales, los seres humanos... conectamos con el pensamiento científico. Pero, desde la visión artística experimentamos también su grandeza. Los educandos se hacen preguntas e involucran sus cuerpos en la investigación, que pueden ser transformados, a través de su imaginación, en cualquier ser u objeto que despierte su curiosidad. Existe una actual brecha entre el pensamiento científico y el artístico, en gran medida consecuencia de la especialización profesional y la educación compartimentada. Pero “la intuición artística puede servir como una primera exploración de la realidad que *localice* objetos de estudio, que ulteriormente se escudriñen mediante el método científico” (Barbero, 2017, p.50).

El segundo criterio, relacionado con el descubrimiento de elementos y objetos del entorno inmediato, está relacionado con el quinto criterio del área de conocimiento anterior: orientarse tanto en el espacio y el tiempo como en su relación con los objetos. En esta perspectiva, se trabaja desde los estímulos exteriores, que provocan un impacto en el educando. Colores, formas, texturas, mi cuerpo, los otros...

El tercer criterio tiene que ver con la resolución de problemas. La rúbrica recomienda la utilización del juego simbólico. El juego y la danza son actividades muy cercanas. Y en ambas, la imaginación y la libertad son claves.

La danza se encuentra directamente relacionada con el juego, ambos conceptos ponen de manifiesto la singularidad del niño. La lúdica como propuesta integradora debe permitir relacionar conocimiento, creación artística, educación, comunicación e intercambio de saberes. Las metodologías lúdicas deben permitir que los sujetos estén en una predisposición a la experiencia, al descubrimiento, al encuentro (Monroy, 2003, p.162).

A través de las técnicas de improvisación podemos situar a los educandos en contextos dancísticos simbólicos. La toma de decisiones, en situaciones de aprendizaje diseñadas de forma grupal, les llevará a elaborar estrategias de acción.

El cuarto, quinto y sexto criterio están vinculados. El cuerpo puede transformarse en cualquier forma (bidimensional o tridimensional para los mayores) y puede ser contada, enumerada, ordenada, clasificada, seriada... Trabajamos también la geometría, los ejes, el equilibrio, etc. La experimentación de las formas nos conduce a nuevas posibilidades del movimiento. Necesitamos estimular la imaginación y la creatividad aparece. La forma existe. El hombre no la inventa, sino la descubre, la abstrae y la aplica a sus propias creaciones. Los ciclos, patrones y formas son parte de la vida. "Form is present throughout nature, in all the forces of the universe, in all the stages of life" (Blom y Chaplin, 1982, p.83).

El séptimo y octavo criterio tienen que ver con el reconocimiento de especies vegetales y animales para su cuidado y respeto. Se puede lograr una sensibilización ambiental haciendo uso de la Danza Educativa. A través de la creatividad adoptamos sus características, conocemos sus hábitats y recreamos sus singularidades. Necesitaremos primero realizar una observación externa, analizar sus movimientos y sus comportamientos. Partiendo de la imitación, podremos avanzar hacia la abstracción hasta llegar a su esencia. Pero también podemos modificarla desde la nuestra. Si utilizamos música, sonidos naturales, vestuario y elaboramos un decorado, la comprensión será más profunda.

El noveno y décimo criterio tienen que ver con el conocimiento de roles en la familia, en la escuela y en la sociedad. La improvisación será el camino para propiciar estos juegos de roles y espacios de su comunidad. La representación indicará su mayor o menor conocimiento. El intercambio de roles fomenta el respeto hacia los demás y afianza la relación de los educandos con las personas que le rodean.

El último criterio está relacionado con el respeto a la diversidad, a la cultura canaria así como a la de otros países. Tal y como explicamos en el criterio número 6 del área conocimiento de sí mismo y autonomía personal, a través de la Danza Educativa podemos conocer diferentes culturas (danzas étnicas) y fomentamos la convivencia en una cultura de paz. Enseña a comprender y respetar otras culturas, siendo un importante elemento de integración social. Con la realización de pequeñas danzas folklóricas sencillas, también pueden conocer su cultura y el saber de transmisión oral de sus antepasados. Si lo combinamos con música, vestuario y recreamos escenarios, el alcance es mayor.

Rúbrica- Lenguajes: comunicación y representación.

Esta área pretende intervenir para favorecer las relaciones entre los niños y niñas y su medio. "Las distintas formas de comunicación y representación verbal, gestual, plástica, musical y corporal

sirven de nexo entre el mundo exterior e interior”. Son lenguajes que representan la realidad, expresan pensamientos, ideas, vivencias e interacciones sociales.

Los criterios de evaluación son los siguientes:

1. Participar en distintas situaciones de comunicación oral pronunciando correctamente y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.
2. Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna y lengua extranjera, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.
3. Memorizar pequeños relatos, incluyendo los de tradición cultural canaria, expresando oralmente o mediante dibujos su contenido.
4. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito.
7. Representar gráficamente lo que lee.
8. Relacionar el significado de palabras en lengua extranjera con imágenes.
9. Captar el sentido global de sencillos mensajes orales emitidos en lengua extranjera.
10. Mostrar interés por participar en diversas situaciones de comunicación oral utilizando sencillas estructuras lingüísticas en lengua extranjera.
11. Recitar sencillas canciones (*nursery rhymes*, poesías, *chants...*) con la adecuada entonación y expresividad, y mostrar interés por los aspectos socioculturales que transmiten.
12. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartirlas con los demás.
13. Manifestar interés y respeto por sus elaboraciones plásticas y por las de los demás.
14. Identificar y discriminar las propiedades sonoras del propio cuerpo, de los objetos y de los instrumentos musicales.
15. Reproducir sencillas canciones con la entonación y ritmo adecuados.
16. Ejecutar sencillas danzas infantiles y populares respetando los movimientos propios de la coreografía.
17. Utilizar la expresión corporal como medio para representar estados de ánimo, situaciones, personajes, cuentos, etc.

Los nueve primeros criterios tienen que ver con el uso del lenguaje oral, también en una lengua extranjera. Respecto a todos ellos diremos que la estimulación del lenguaje corporal favorece el lenguaje verbal, en cualquier lengua. Es también un movimiento humano. Si apoyamos nuestro mensaje oral con un gesto o un movimiento ayudamos a su comprensión, facilitamos la

memorización y contextualización del mismo. Realzamos la atención, el reconocimiento visual, la lateralidad, el ritmo y la fluidez del habla. La herramienta más adecuada es la *composición coreográfica*. La unidad de forma más pequeña y simple es la frase. Contiene un principio, un medio y un final. Al igual que el movimiento de nuestra respiración. Es más que una mera acumulación de movimientos, tiene que hacer sentir. Está cargada de forma y contenido. Funciona como una frase lingüística. “In a dance, phrases are grouped together into larger phrases, then built into longer sequences, and formed into sections” (Blom y Chaplin , 1982, p.23). A veces, elegimos un motivo para repetirlo como si de un verso en un poema se tratara. Tiene un punto álgido, una duración, un significado, un sentimiento, etc. A través del lenguaje del cuerpo podemos aprender palabras nuevas, describirlas, convertirnos en letras, en sus sonidos, acompañar canciones, poesías, cuentos, o dar vida a personajes. Pero además, contribuye al lenguaje escrito. Con el cuerpo podemos dibujar puntos, líneas curvas, rectas, zigzags, espirales, trazar letras en el aire, en el cuerpo de los demás, en el espacio... y las podemos leer.

Los seis últimos criterios de evaluación tienen que ver con la representación, fomentando la expresión a través de diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales para comunicarse con los demás “por medio de diferentes materiales, instrumentos y técnicas propios de los lenguajes musical, tecnológico, audiovisual, plástico y corporal” (criterio 10).

Tan necesario como desarrollar en el individuo la capacidad de pensar con lucidez, es desarrollar los poderes de la imaginación, esta imaginación que es uno de los grandes resortes de la invención científica, así como la fuente de la creación artística (UNESCO, 1972, p.29).

A través de la Danza Educativa el educando podrá crear sus propias piezas artísticas. Lo hará a través de la coreografía. Esta técnica canaliza la creatividad, el mundo de las ideas plasmado en el soporte del cuerpo. A través de su movimiento en el espacio, los niños y niñas expresan sus ideas, emociones, sentimientos... Consiguen hacer presente una idea, en un momento de inspiración. Sólo se aprende a coreografiar experimentándolo, creando pequeñas piezas, fragmentos de danzas y frases dancísticas, metiendo esas ideas en movimientos que se plasman en sus cuerpos y los de otros. Es necesario experimentarlo, vivenciarlo, para obtener su conocimiento. Entonces descubren el conocimiento adherido (la huella). Además descubren sus preferencias estéticas a partir de sus propias experiencias. Sus movimientos recurrentes, acompañados con música, vestuario, iluminación, escenografía, cobrarán una dimensión mayor. La utilización de los sonidos del cuerpo, la percusión corporal, los sonidos de la naturaleza u otros de su entorno, canciones infantiles, etc. pueden ser fuentes de inspiración en sí mismos o recursos para la elaboración. Si lo mostramos a sus familiares, a los demás compañeros de centro, les haremos partícipes de su aprendizaje, de la elaboración y la representación.

En resumen, la intervención educativa que se propone en el currículo de Educación Infantil es completamente aplicable a todos los criterios de evaluación de todas las áreas de conocimiento. Tiene unas características que son ampliadas desde la Danza Educativa, en nuestra perspectiva de educación, a través del arte, para la mejora de la calidad.

7. Itinerarios de los especialistas en danza, su relación con los maestros en Educación Infantil y los estudios de formación

¿Es posible la vinculación de unos con otros? ¿Hay presencia de especialistas en enseñanzas artísticas en el grado en Maestría? Vamos a describir brevemente el itinerario de los especialistas en danza y su posible relación o no con los maestros de Educación Infantil.

El art. 45 de la LOE regula las Enseñanzas artísticas. Su finalidad es “proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño”. Están estructuradas en catorce cursos, divididos en tres grados: Grado Elemental (4 cursos), Grado Profesional (6 cursos) y Grado Superior (4 cursos). Aparecen las especialidades a partir del Grado Profesional, que debe comenzarse a los 12 años: danza Clásica, Española, Contemporánea y Baile Flamenco.

Los alumnos y alumnas que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado (LOE, 2006, art. 54.3)

Las enseñanzas profesionales se cursan en los Conservatorios de Danza y los Centros de Danza Autorizados (conservatorios privados) que ofrecen una titulación autorizada. Las Escuelas Municipales de Danza y los centros de danza privados no ofrecen títulos oficiales, ya que sus estudios se orientan a la formación de alumnos aficionados.

Actualmente, la educación musical se imparte en los Conservatorios, sin embargo, después de dieciséis años, en Canarias, no existe ningún centro público que imparta estudios superiores de danza. El Centro Internacional de Danza en Tenerife es el único de Canarias que imparte el grado elemental, con titulación oficial.

El art. 58.4 establece que, además, “las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley”. También fomentarán estudios de doctorado y programas de investigación.

Existen dos especialidades superiores de danza: Coreografía e interpretación y Pedagogía de la danza. Del mismo modo, cada una de estas especialidades se subdividen en cuatro estilos de danza (Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza Española y Baile Flamenco).

Estas fórmulas no existen en Canarias. Algunos ejemplos en otras Comunidades Autónomas son: en la Universidad Católica de Murcia se imparte el título oficial “Grado en Danza”, que incluye ambas especialidades, “Grado en Pedagogía de las Artes Visuales y Danza” de la Universidad Rey Juan Carlos, o “Grado en Ciencias de la Danza” de la Universidad Europea de Madrid. Sus competencias y contenidos están establecidos en el RD 632/2010.

A través del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pueden acceder, superando una prueba de acceso, a la Especialidad en la Enseñanza de la Música. Pero en cambio, el titulado superior o graduado en danza no tiene posibilidad de realizar el Máster Universitario de Formación de Profesorado, con la Especialidad en la Enseñanza de la Danza, no existe.

Es importante destacar la necesidad de reflexionar sobre la formación del futuro profesorado de música de Educación Secundaria acerca del movimiento y la danza y entender que, si los másteres que lo habilitan para el ejercicio de la actividad docente ignoran la inclusión del movimiento y la danza en los planteamientos educativos musicales, es el primer garante para que se produzca un “fraude curricular”, pues difícilmente se puede transmitir lo que no se conoce y, consecuentemente, los requerimientos curriculares relacionados con este ámbito quedarán relegados al olvido (López, M. y Vicente, G., 2019, p.18).

Después de este análisis podemos decir que no existe ninguna conexión de itinerarios entre los graduados/titulares superiores especialistas en danza y la Educación Infantil ni Primaria, etapas claves en el desarrollo del movimiento natural de los educandos, a pesar de que en sus currículos aparecen contenidos específicos sobre la danza. Esa relación natural entre el movimiento y el conocimiento debe cultivarse desde edades tempranas y de forma integral. Cuando aparece como contenido aislado, en niños y niñas de mayor edad, su práctica es mucho más compleja, pudiendo resultar vergonzosa, frustrante, incomprensible, etc. La danza se estudia desde niño, por lo tanto, la escuela es un espacio idóneo para su acercamiento, fomentando la educación a través del arte, con la posibilidad de despertar vocaciones y talentos. Y debe ser en la escuela, para combatir la consideración social de práctica femenina que “la ha descalificado como materia susceptible de ser incluida en la formación del alumnado masculino, quedando así relegada a la categoría de disciplina complementaria y sectorial” (Nicolás, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010, p.43). Si impartimos Danza Educativa en la escuela, se facilita el acceso a la población masculina. Desgraciadamente, los niños no suelen acceder a ella de forma extraescolar y se les priva de una herramienta fundamental para su desarrollo psicomotor, de comunicación y vehículo para la adquisición del conocimiento en edades tempranas, nos referimos al cuerpo, de ahí la importancia de su presencia en los centros educativos como espacios de integración y diversidad, impartida por profesionales cualificados. Su

diseño actual en los planes de estudio confirma la separación del conocimiento de las artes respecto a las ciencias en la educación.

Troya y Cuéllar (2013) realizaron una investigación para la realización de un cuestionario que permitiera analizar la realidad de la práctica educativa de la danza en Canarias. Concluyeron:

Los docentes poseen una escasa formación que conlleva a no saber cómo abordar este contenido en el ámbito educativo. Ello implica que en las etapas de Educación Primaria y Secundaria apenas se imparta. Para su mejora, el profesorado demanda más cursos de formación permanente y la creación de asignaturas en las facultades que garanticen una formación inicial de calidad, así como dotar a los centros educativos de los espacios y recursos necesarios para trabajar la Danza (p. 169).

García (2002) afirma: “el gran reto, para que la Danza tenga el tratamiento que se merece en la educación, está en preparar profesores cualificados en el área de educación artística” (p.2). Y no sólo para acceder de forma minoritaria a la Educación Secundaria. Me atrevo a incorporar que dicha cualificación debe facilitar el acceso de estos especialistas a la Educación Infantil (también Primaria) quizá a través de una adaptación pedagógica adecuada, quizá con una mención específica en el Grado en Maestría, impartida por Titulados Superiores en Danza o Graduados en Danza y a través de la Danza Educativa.

8. El taller-representación, herramienta de aprendizaje desde la Danza Educativa

El taller como herramienta pedagógica integra la teoría y la práctica. Un taller pedagógico es una reunión de trabajo de alumnos y maestros. Mediante el taller, se superan retos, se aprende a aprender de manera integrada. La investigación, acción y reflexión conducen el proceso creativo. Es un método activo de enseñanza. Utilizando esta metodología, a través de la Danza Educativa, integramos los contenidos curriculares de la Educación Infantil, estimulamos el paulatino control de los factores del movimiento, preservamos la espontaneidad del niño y fomentamos la expresión artística, atendiendo a la diversidad de nuestra aula. Los talleres como espacio de crecimiento garantizan la posibilidad de hacer y reflexionar. “En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa” (Borghi, 2005, p.17).

Maya (2007) señala las características del taller educativo. Nos gustaría destacar su capacidad para promover la construcción del conocimiento a partir del alumno y del contacto de éste con su experiencia y con la realidad objetiva en la que se desenvuelve, realizar una integración teórico-práctica en el proceso de aprendizaje, permitir un aprendizaje globalizado, promover una inteligencia social y una creatividad colectiva, determinar la adquisición del conocimiento a través

del proceso acción-reflexión-acción; haciendo aparecer el criterio de verdad a través de la creación colectiva (p.24).

El taller educativo entonces, y he aquí su relevancia, un método activo, participativo e integrador. El aprender a ser, a hacer y a aprender sucede de forma simultánea. Propicia otro tipo de relación entre el docente y el alumno. Parte de las competencias de cada uno de ellos para generar expectativas conjuntas desde un aporte crítico y creativo. Maya (2007) explica:

La relación teoría-práctica es la dimensión del taller que intenta superar la antigua separación entre la teoría y la práctica al interrelacionar el conocimiento y la acción y así aproximarse al campo de la tecnología y de la acción fundamentada. Esta instancia requiere de la reflexión, del análisis de la acción, de la teoría y de la sistematización (p.18).

La propuesta metodológica que presentamos con este trabajo es utilizar en la Educación Infantil la herramienta del *taller-representación* para generar procesos de enseñanza-aprendizaje transversales a todo su currículo.

La danza unirá la teoría y la práctica a través del movimiento. Pinto (2015) afirma:

La necesidad de movimiento de los niños ha sido la gran olvidada en la escuela y es una de las grandes necesidades básicas, debido a los siguientes motivos: por la gran energía que tiene el ser humano a esta edad y la actitud de explotarla al máximo, también por la gran necesidad de exploración, de conocimiento de su cuerpo y de su entorno; es decir, de saber qué puede hacer con su cuerpo, hasta dónde saltar, cuánto correr, etc., y con estas potencialidades qué puede llegar a conocer (p.13).

Los contenidos se ofrecen en diferentes experiencias (talleres) a partir de realidades significativas para los niños. Esta enseñanza en acción participativa nos acerca al conocimiento interactivo, al conocimiento del otro. Diálogo y escucha. A este respecto Park (1989) afirma:

A medida que convivimos con otros seres humanos llegamos a conocerlos en un sentido interactivo. Este conocimiento no se deriva del análisis de datos sobre otros seres humanos sino de compartir juntos una vida y un mundo, hablando unos con otros, intercambiando acciones con un fondo común de experiencias, tradiciones, historia y cultura (p.144).

La metodología globalizada se adapta mejor a estas etapas infantiles, trabajando desde la interdisciplinariedad, integrando diferentes áreas y disciplinas (conjugamos la danza con la música, artes plásticas, artes visuales, ciencias sociales, valores...). Este proceso se caracteriza por: “guardar estrecha vinculación con los intereses de los niños, centrarse en cada uno de ellos (individualización), desarrollar las capacidades hasta donde sea posible y estar en relación con la vida (entorno social y natural)” (Urbano, 2010, p.4).

Podemos trabajar con centros de interés en los talleres, a partir de proyectos sobre grandes temas educativos, que despiertan gran curiosidad en los alumnos (por ejemplo, el agua, las estaciones, el

espacio...), o a partir de núcleos generadores, que surgen de forma espontánea en clase, por un juguete que trae algún alumno, una experiencia familiar compartida, o también, una situación conflictiva del grupo, etc. En este caso, el maestro deberá ser muy creativo y estar muy preparado metodológicamente para atender esta situación improvisada, modificando los objetivos y contenidos sobre la marcha. Vamos a observar, experimentar, asociar y expresar.

El aprendizaje es el resultado de un proceso de construcción que parte de las necesidades y vivencias de los implicados. En las sesiones, maestros y alumnos participan de la experiencia. Solo se puede aprender a bailar, bailando y, de esta manera, iremos descubriendo los contenidos curriculares. La metodología de aprendizaje por descubrimiento acompañará el proceso. Las actividades tipo servirán de orientación, pero será el propio estímulo del niño el que, de forma individual y en grupo, creará unas estructuras dancísticas, que le servirán de herramienta, para el acceso a los contenidos curriculares. Su papel activo en las acciones-actividades es clave en el proceso. El alumno genera sus propios patrones estéticos, los compone a partir de su propia experiencia. El arte amplía nuestra experiencia, nos enseña cosas que no sabíamos y hace sentirnos extraordinarios. A través de nuestro imaginario reforzamos lo que queremos, nos hacemos propuestas, expresamos nuestros deseos. Para ello, tenemos que incrementar nuestras habilidades para observar qué está sucediendo dentro de nuestro cuerpo. El educando se convierte en su propio maestro, dándose indicaciones, arriesgando para conocer sus límites, ejercitándose en la búsqueda de la excelencia como método de autodescubrimiento. Su aprendizaje será activo y significativo. Para el maestro también.

El método que he elaborado e implementado en el aula, establece como principales características del *taller-representación* las siguientes, expresadas en cinco fases: introductoria, exploratoria, analítica, comunicativa y evaluativa. La duración de cada una de ellas será variable, en función del grupo y los objetivos de la situación de aprendizaje a desarrollar.

El siguiente cuadro esquematiza el proceso.

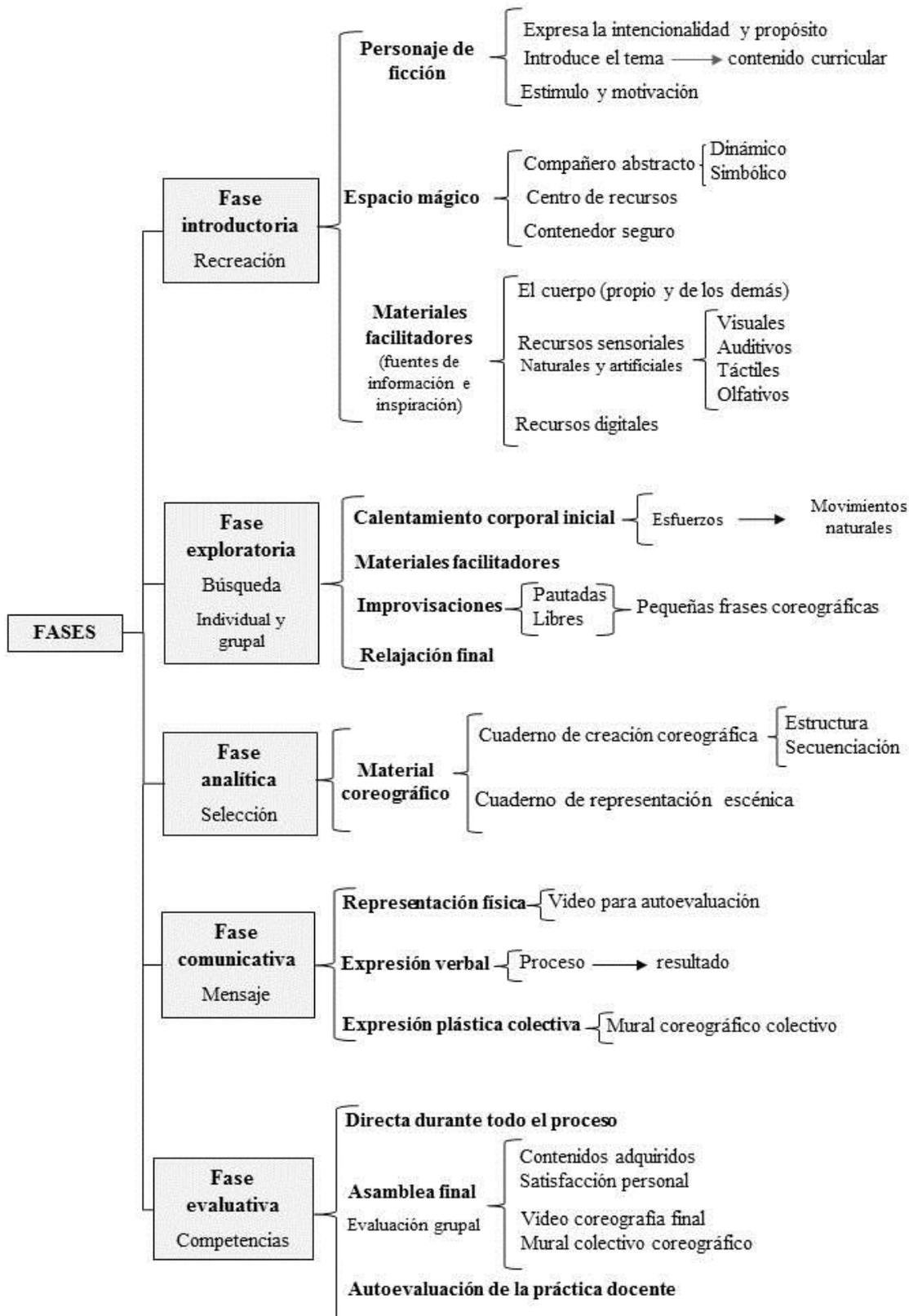


Figura 1. Las cinco fases procedimentales para el diseño y realización del taller-representación (elaboración propia).

Fase introductoria: la recreación.

Esta fase inicial comienza con la presentación de un personaje de ficción. Trabajando en la abstracción, nuestros límites desaparecen. Los personajes de ficción disparan la creatividad de los educandos. Es el elemento que expresa con claridad y simplicidad la intención del proceso de investigación (puede ser el maestro u otro alumno). Revela nuestra actitud y el propósito. El tema es el vehículo que nos lleva hacia el contenido curricular. Durante el proceso es necesaria la motivación, que puede aparecer antes o después del tema. Además, una respuesta emocional por parte de los niños y niñas. A veces éste aparece durante el proceso, o se generan otros nuevos que desarrollaremos o guardaremos para posteriores sesiones (globalización libre). Este personaje servirá de estímulo. Por ejemplo, si queremos trabajar como tema: el punto y la línea para potenciar la lecto-escritura, podemos elegir como personaje de ficción un borrador. A través de la imaginación, los niños y niñas podrán borrar sus cuerpos para conocer su estructura, transformarlos, colorearlos, deformarlos y comenzar de nuevo a dibujarlos en cada una de sus partes, para experimentar en él el conocimiento, el movimiento y comunicarse con los demás, en algunos casos, a través del estímulo de la música y el placer del movimiento. Este personaje los conduce a la abstracción de sus cuerpos y les hace moldeables. Si este personaje está caracterizado con algún vestuario o *atrezzo*, su alcance será mayor. También si lo están los educandos. El proceso de comunicación estará retroalimentándose, generando un ambiente creativo cambiante y absolutamente presente. El personaje de ficción podría aparecer también, desde cualquier cuento, para vivenciar su propia historia, escrita por todos los niños y niñas en un espacio e instante volátil, que les dejará profunda huella.

Se encargará de la recreación de un espacio mágico para el aprendizaje. La danza modifica el espacio y éste a ti. Es una transformación efímera. Genera un nuevo paisaje colectivo desde la estética personal. Te sitúa muy dentro del paisaje. Es una experiencia vivida. El aula aparece como un centro de recursos que intervenimos activamente y transformamos: lo iluminamos, utilizamos el mobiliario, incorporamos sonidos, lo vaciamos, sentimos su temperatura, lo modificamos física y simbólicamente, etc. Es un contenedor que aporta seguridad. Nos proporciona medios e integra el espacio escolar marcado con fines educativos (rincones), en un espacio capaz de generar ambientes de investigación, creación y representación, desde la Danza Educativa. Participa activamente en el proceso, es un compañero abstracto. Puede aparecer como un elemento dinámico o simbólico. En el primer caso, podemos experimentar su presencia de forma tangible (por ejemplo, un espacio elástico, sin gravedad, pegajoso...), en el segundo, sugiere los movimientos (por ejemplo, generando áreas seguras, cálidas, heladas, de emociones...). El espacio general contiene al espacio personal y ambos deben llenarse de magia para favorecer el aprendizaje.

Para completar esta fase introductoria, presentaremos una serie de materiales facilitadores como fuentes de inspiración e información. Las acciones parten de la estimulación del niño a través de todos sus sentidos (olores, sonidos naturales, materiales como arena, piedras, hojas, fotografías, iluminación en la sala, telas de diferentes texturas, vestuario, pinturas de caracterización...). Estos materiales también podrán ser inventados y grabados por ellos mismos (como sonidos de letras y palabras o del cuerpo, como estornudos, pisadas... etc.). También pueden ser recursos digitales reproducidos o elaborados por nosotros mismos. Los alumnos tendrán la oportunidad de experimentar sus propuestas didácticas en torno a los materiales facilitados, descubriendo la interacción entre las posibilidades internas y externas y construyendo así una obra colectiva particular. Estos materiales deben ser seguros y no generar riesgos, para poder ser manipulados desde su utilidad primera o desde cualquier otra que el educando genere, facilitando el pensamiento simbólico. Pero el gran “material facilitador” es el cuerpo. La búsqueda en uno mismo y los demás provocará el descubrimiento.

Fase exploratoria: la búsqueda.

Comenzaremos con un calentamiento corporal inicial. La energía posibilita el esfuerzo. Cada esfuerzo es dinámico y nos conduce al movimiento. A través de la experimentación de movimientos naturales, vivenciaremos el contenido principal.

Las improvisaciones individuales y grupales serán claves para lograr los objetivos, fusionan creación y ejecución. A través de ellas ponemos en práctica la creatividad. “Las improvisaciones ayudan a prepararse física y emocionalmente y la coreografía es la técnica por la cual, la creatividad es estructurada” (Blom y Chaplin, 1989, p. 5). La improvisación aflora desde el subconsciente, sin censura intelectual, espontánea, creando y performando. Favorece la conciencia de uno mismo, del movimiento presente, de emociones, los deseos, la autoestima, la concentración, la superación y la disciplina. “Esta improvisación estructurada es una idea posmoderna similar al concepto de juego” (Cerny, 2011, p.62).

En nuestro ejemplo, podríamos pedirle a los niños que dibujaran sólo trazos curvos en el plano bajo (en el suelo) con distintas partes de su cuerpo. Existen unas “reglas” como en el juego, que en danza llamamos “pautas”. No les enseñamos los movimientos que tienen que repetir, sino les guiamos en su búsqueda, encaminada hacia la creación coreográfica, como herramienta de expresión y comunicación, realizando una síntesis entre la intuición y el conocimiento racional. Una de sus características principales es la absoluta asociación al cuerpo que lo crea, es decir, a la forma y la imagen que tiene de él el niño, a sus ideas, sus gustos personales, sus experiencias, sus valores, sus deseos, así como sus preferencias estéticas. Cualquier persona puede bailar y hacerlo de forma libre. Cada cuerpo se convierte en un instrumento expresivo único, su personalidad emerge. Trabajando la intención, motivación y claridad expositiva, organizaremos nuestro pensamiento, seremos capaces

de expresarlo y de comunicarnos con los demás. Experimentando el placer del movimiento irán seleccionando o desechando material, elaborando pequeñas frases coreográficas. Esto implica elegir y explorar más allá de nuestros límites. Esta técnica requiere una práctica, que los niños consiguen muy rápidamente aplicar por encontrarse tan cercana al juego. La emoción fluye libremente.

Los grupos colaborativos constituyen un buen agrupamiento para el desarrollo del taller-representación.

Se centran en los procesos, no solo en los resultados; producen aprendizajes significativos; causan motivación intrínseca en la tarea; favorecen la aparición del conflicto socio-cognitivo; producen la regulación conductual a través del lenguaje (en nuestro caso, no verbal) y del comportamiento; facilitan el trabajo individual pero conjuga además el grupal; se comparten las responsabilidades y los éxitos; y se produce la tutorización entre iguales. (Pinto, 1987, p.51).

Terminaremos con una relajación grupal para abandonar la abstracción y llegar de nuevo a nuestros cuerpos.

Fase analítica: la selección.

Realizaremos anotaciones en el cuaderno de creación coreográfica. Cada alumno tendrá el suyo. Recoge dibujos, materiales, fotos, esquemas sencillos... del proceso creativo. Realizaremos una selección del material coreográfico más adecuado para expresar el aprendizaje. Al igual que cuando soñamos, las imágenes aparecen, contienen nuestro relato. Debemos reflexionar sobre ellas para que los contenidos simbólicos no desaparezcan. La claridad en la intención ayuda a elegir o desechar el material coreográfico, es decir, aquellos movimientos que describen el mensaje ajustado a la idea. Trabajando juntos estructuraremos y secuenciaremos dicho material para construir nuestro mensaje. Podemos optar por esquemas coreográficos habituales como: AB, ABA, suite, rondó u otros inventados. En nuestro ejemplo, podríamos comenzar con todos los trazos lineales en el plano alto (de pie), para continuar con trazos curvos en el plano bajo (suelo) y terminar generando puntos con todos los cuerpos en el centro del aula (esquema ABC). Estas tres secuencias estarían representadas en el cuaderno por dibujos manteniendo este orden y con la siguiente estructura: línea-plano alto, curva-plano bajo, puntos-centro del aula.

En el cuaderno de representación escénica recogemos nuestras ideas para comunicar a los demás nuestra creación colectiva. Le ponemos un nombre. Seleccionaremos la música, dibujaremos el vestuario, si necesitamos algún objeto de decoración, detallaremos la iluminación, etc.

Fase comunicativa: el mensaje.

Consiste en una representación física, con o sin público. Es muy interesante la grabación audiovisual para el procedimiento de autoevaluación y puesta en común del grupo. Cuando trabajamos en la abstracción y a través de la improvisación, quizá los movimientos no tengan demasiado sentido para los espectadores, si no les desvelamos nuestro código de creación

coreográfica. Siempre es enriquecedor si ellos son capaces de aportar sus claves después de haber realizado la representación. A través de la expresión verbal comprobaremos la adquisición de la competencia curricular y el espectador podrá apreciar el proceso, no solo el resultado final, compartiremos nuestros sentimientos y reforzaremos la autoestima. También expondrán un mural colectivo coreográfico soporte tangible de una expresión efímera como es la danza. Consistirá en un gran lienzo en el que todos aportarán sus movimientos favoritos realizados durante la coreografía, firmados con sus nombres o marcas.

Fase evaluativa: competencias.

Identificamos los aprendizajes obtenidos, atendiendo a la diversidad de todos ellos. La evaluación se produce durante y después de la actividad:

- Observación directa. Preguntamos, durante la actividad, cuestiones relacionadas con el disfrute, el reconocimiento de algunos conceptos clave, la autonomía del cuerpo, la comprensión de las pautas de improvisación, etc. Estamos atentos a sus emociones y el comportamiento del grupo, favoreciendo la conciencia emocional y expresión de sentimientos. Facilitamos claves para superar los posibles obstáculos.
- Autoevaluación colectiva: asamblea final. A través del vídeo, el cuaderno de creación coreográfica, de representación escénica y el mural colectivo. Revisamos juntos el procedimiento, fomentamos la escucha, respetamos las ideas de los demás y expresamos las nuestras, sentimos, nos emocionamos, favoreceremos las felicitaciones entre el grupo y realizamos propuestas de mejora. Relacionamos nuestros resultados con otros anteriores e introducimos la curiosidad por otros nuevos.
- Autoevaluación de la práctica docente. Adecuación del proceso de enseñanza a las características y necesidades educativas de los niños y de las niñas. Posibles mejoras. Grado de optimización de los recursos y espacios. Organización y dinámica de la actividad. Adecuación de las situaciones de aprendizaje, expresadas a través del taller-representación, a los objetivos programados y a las características del grupo. Relación con las familias y coordinación con otros compañeros.

Estas cinco fases engloban la metodología del *taller-representación* para el desarrollo de diferentes situaciones de aprendizaje de forma transversal a todo el currículo de Educación Infantil. Es importante destacar que para que los talleres artísticos tengan un sentido completo, y no solo de entretenimiento, han de estar impartidos por educadores con formación artística.

9. Conclusiones

Existe un debate planetario acerca de la educación, una necesidad global de repensar los saberes adecuados para la sociedad del siglo XXI. Es necesaria una revisión profunda que vislumbre no solo contenidos, también estrategias. Los términos de utilidad económica nos han conducido a una crisis sistémica. Esta simplificación del saber resulta insuficiente.

Desde el inicio de este TFM hemos expresado la necesidad de la implementación de un modelo educativo que contemple la educación a través del arte y, específicamente, a través de la danza, para mejorar la calidad de la enseñanza, en concreto, en la Educación Infantil, ampliando sus resultados, desde una perspectiva globalizadora, atendiendo a la diversidad del alumnado y participando en la construcción de una cultura de paz. Consideremos que a través del arte y el movimiento unidos, somos capaces de repensar la educación y construir una sociedad mejor.

Nuestro primer objetivo consistía en demostrar la importancia de la Danza Educativa en la Educación Infantil, para la mejora de su calidad. Para ello, definimos el término calidad educativa desde una perspectiva integral, a la vez práctica, racional y emocional, para poder conformar una nueva sociedad, más allá de los parámetros puramente económicos. Era necesario adaptarla a las especificidades de los educandos, buscando el equilibrio entre la eficacia y la equidad. La búsqueda determinaba diferentes caminos. Nuestra propuesta era la Danza Educativa, desde de la perspectiva del arte como eje articulador de la educación y de una sociedad más justa y feliz. Varios autores exponían que para afrontar cambios, los maestros debían ser más que transmisores de conocimientos, necesitaban nuevas herramientas y esto, para nosotros, incluía incorporar nuevas disciplinas. Continuamos argumentando la capacidad de la Danza Educativa de establecer una relación corporal y emocional con la totalidad de la existencia, de enriquecer el movimiento expresivo, comunicativo y de representación. Reconocimos que el movimiento tiene una presencia universal, forma parte de la vida, de todas nuestras actividades y como tal, tiene la capacidad integradora del conocimiento. Además de ser una expresión crítica de nuestro pensamiento, capaz de generar un lenguaje propio con el que intervenir en el mundo. En nuestro recorrido pudimos recoger las aportaciones de diferentes pensadores hasta la conceptualización del término *danza educativa*, desde Laban, su creador. También investigamos sobre otros términos que comparten características como la Expresión Corporal, la Psicomotricidad, o la Educación Física. Mencionando otros como Danza Contemporánea, Creatividad, Artes del movimiento, Performatividad, Ludo-recreación, etc. Siendo el componente motriz y expresivo común a todos ellos determinamos que los dos elementos claves que distinguían a la Danza Educativa de las demás son: por una parte, la formación del profesorado, que proviene de las Enseñanzas Artísticas, y por otra, el camino y meta a lograr, es decir, la educación a través del arte.

Respecto a nuestro segundo objetivo debíamos analizar si existía una presencia real de la danza en el currículum académico de la Educación Infantil y, si era así, cómo se impartía, sus carencias y propuestas de mejora. Para ellos nos aproximamos, desde la perspectiva de la Danza Educativa, a los siete objetivos del currículo, distribuidos en tres áreas de conocimiento, poniendo en relación los criterios de evaluación con los criterios de calificación, según el Anexo 1º, a través de las rúbricas del segundo ciclo de la Educación Infantil. Aunque entendíamos que la Danza Educativa tendría entidad suficiente para aparecer como contenido específico en un modelo de educación a través del arte, nos dispusimos a identificar contenidos del currículum actual que forman parte de esta disciplina y que, a través de la elaboración de situaciones de aprendizaje y la presencia de un profesor especialista, podrían constituir una materia transversal en esta etapa, en la que el conocimiento no está compartimentado, sino que tiene un carácter globalizador. Fuimos capaces de demostrar la transversalidad de nuestra disciplina en todos y cada uno de los criterios de evaluación, determinando que la intervención educativa que se propone en el currículo de Educación Infantil es completamente aplicable a todos los criterios de evaluación de todas las áreas de conocimiento. Es más, eran ampliadas desde la Danza Educativa, mejorando su calidad. En este análisis comprobamos que sí existían contenidos de danza, por tanto, debíamos investigar si en Canarias existía formación al respecto en los Grados en Maestro/a de Educación Infantil y si los Graduados/Titulados Superiores en Danza tenían conexión con este sistema. Después de analizarlo comprobamos que no existe ninguna conexión de itinerarios entre ambos, y que no se imparte ninguna asignatura específica para los Maestros/as, a pesar de que en sus currículums aparecen contenidos, expresos y bastante complejos, sobre danza. También nos dimos cuenta que existía una demanda profesional al respecto. Además, su inclusión como práctica en la escuela la relegaría de ser una práctica femenina, para hacer partícipe a la población masculina desde la coeducación.

Respecto al tercer objetivo quisimos demostrar que el “taller-representación” es una metodología adecuada para la aplicación de la Danza Educativa en la Educación Infantil. La describimos. Se trata de una práctica vivenciada, activa y significativa, que realiza una integración teórico-práctica en el proceso de aprendizaje, permite un aprendizaje globalizado, promueve una inteligencia social y una creatividad colectiva, elaborando un discurso crítico y estético. Elaboramos cinco fases que ofrecían el diseño de este modelo de aprendizaje transversal para todo el currículo de Educación Infantil: fase introductoria, exploratoria, analítica, comunicativa y evaluativa. En el apartado Anexos ilustramos dos experiencias realizadas en varios centros educativos de Tenerife.

Por tanto, atendiendo a nuestros objetivos de investigación podemos concluir diciendo que la Danza Educativa mejora la calidad de la Educación Infantil ampliando sus fines y medios, a través del arte, como eje articulador de la educación; que existiendo una presencia real de contenidos de danza no existe una formación adecuada de los maestros/as en Canarias para poder impartirla, ni espacios, ni

medios; que no existe ninguna conexión de los Graduados/Titulados Superiores en Danza con la Educación Infantil y que el *taller-representación* es un ejemplo metodológico aplicado que demuestra el valor educacional de la Danza Educativa como disciplina transversal teórico-práctica para cada uno de los contenidos curriculares de las tres áreas de conocimiento, de este ciclo educativo, tan importante para el desarrollo de las niñas y niños, que conforman la sociedad globalizada del siglo XXI. Porque “todo se halla vinculado entre sí, y lo que no comprendas en tu cuerpo no lo comprenderás en ninguna parte” (Berge, 1979, p.13). Si observamos el movimiento del educando, llegaremos a él.

10. Referencias

Arnau, P. (2009). La danza como herramienta de convivencia. *COMPARTIM: Revista de Formació del Professorat*, 4.

Recuperado de: http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/17_au_danza_convivencia.pdf

Barbero, S. (2017). La óptica de Leonardo da Vinci. La mirada artística como intuición del pensamiento científico. *Argumentos de Razón Técnica*, 20, 49-69.

<http://doi.org/10.12795/Argumentos/2017.i20.03>

Bergue, Y. (1979). *Vivir tu cuerpo para una pedagogía del movimiento*. Madrid: Narcea.

Berruezo, P.P. (2000). *El contenido de la psicomotricidad* [versión electrónica]. Recuperado de: <https://www.um.es/cursos/promoedu/psicomotricidad/2005/material/contenidos-psicomotricidad-texto.pdf>

Blom, L. A. y Chaplin, L. T. (1982). *The intimate act of Choreography*. Estados Unidos: University of Pittsburgh Press.

Borghi, B. (2005). *Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento* [versión electrónica]. Barcelona: Grao. Recuperado de:

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CqqxI38ZdfgC&oi=fnd&pg=PA11&dq=danza+y+educaci%C3%B3n+medioambiental+infantil&ots=sZhIqkWzi9&sig=XnYafDDgW39JQSDzZoxZJnmyPd8#v=onepage&q&f=false>

Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660816/REICE_4_2_5.pdf?sequence=1

Caballero, E. (2012). La creatividad pedagógica en la formación docente. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3, núm.4.

Camargo, D. A. (2015) ¿Educación de calidad para qué? *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 23,2, 5-7. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.18359/rfce.1598>

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Recuperado de:
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI_Cano_3_Unidad_1.pdf

Cerny, S. (2011). *Coreografía. Método básico de creación de movimiento*. Barcelona: Paidotribo.

Comisión Europea (2012). Educación y formación. Política europea de cooperación (marco ET 2020). Recuperado de: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es

Decreto 183/2008, de 29 julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 163, de 14 de agosto de 2008).

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO, pp. 91-103.

De Miguel, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/08/08029051.pdf>

Díaz, J. M. (2008). *Crítica de la razón moderna*. Valencia: Tirant Lo Blanch Editores. Escuela Internacional de Psicomotricidad. Recuperado de: <https://www.psicomotricidad.com/la-psicomotricidad/breve-historia-de-la-psicomotricidad/>

Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias. (2018). Perfeccionamiento del profesorado. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/programabrujula20/project/situaciones-de-aprendizaje/>

Espada, M. (2010). La recreación deportiva en el ámbito escolar. *Ef deportes*. Año 15, 145. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd145/la-recreacion-deportiva-en-el-ambito-escolar.htm>

Esteve, A. I. y López, V. M. (2014). La Expresión Corporal y la Danza en la Educación infantil. *La Peonza- Revista de Educación Física para la paz*, 9.

Franklin, E. (1996). *Dynamic alignment through imagery*. United States: Human Kinetics.

Freire, P. (2013). Paulo Freire constructor de sueños [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=amA_xoBh4f4&feature=emb_logo

Fuentes, A.L. (2006), *El valor pedagógico de la danza* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/9711#page=1>

García, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=s3EdPFYs6_8C&lpg=PA15&ots=dTcFoNC4VN&dq=DANZA%20EDUCATIVA&lr&hl=es&pg=PA13#v=onepage&q=DANZA%20EDUCATIVA&f=false

Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad* [versión electrónica]. Traducción de Gloria G. M. de Vitale. Argentina: Paidós, 7ª edición. Recuperado de: <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/Arte%2C%20mente%20y%20cerebro.pdf>

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, XVII (1 y 2), 13-26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153129924002>

Giroux, H. (2017). Visión educativa en diez puntos. Recuperado de: <https://www.aulaplaneta.com/2017/10/30/recursos-tic/henry-giroux-vision-educativa-diez-puntos/>

Giroux, H. (2019). Los exámenes roban la imaginación a los alumnos. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vivo/mamas-y-papas/20190506/462061857522/henry-giroux-examenes-roban-imaginacion-alumnos-pedagogia.html>

González-Luis, K. (2017). Ars y Paideia: o de cómo evocar, provocar, convocar... I Foro *La Pedagogía se mueve*. Conferencia llevada a cabo en el Auditorio de Tenerife, España.

González-Luis, K. (2018). Cuerpos de frontera. La Pedagogía y el Arte como vehículos contra la crueldad. II Foro *La Pedagogía se mueve*. Conferencia llevada a cabo en el Auditorio de Tenerife. España.

Jacques-Dalcroze, E. (2017). *Rítmica y creación. Gesto, movimiento y forma*. Madrid: La Pajarita de Papel.

Kraus, R., Chapman-Hilsendager, S. y Dixon, B. (1990). *History of the dance in Art and Education*. Benjamin Cummings Publishing Company.

Laban, R. (1984). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.

Learreta, B., Sierra, M. A., Ruano, K. (2005). *Los contenidos de la expresión corporal*. Barcelona: Inde Publicaciones.

L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

López, M. y Vicente, G. (2019). Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 33. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72590/47463>

Macara de Oliveira, A. y Lozano, S. G. (2009). Danza Educativa. Creación Coreográfica: Cómo y Por Qué. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*. ISSN 1989 -1628. 2(2), 29-31.

Maya, A. (2007). *El taller educativo ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo* [versión electrónica]. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de:

<https://books.google.com.co/books?id=Bo7tWYH4xMMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y Educadores*, 6, pp. 159-167. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaDanzaComoJuegoElJuegoComoDanza-2041320.pdf>

Moreno, C. (2001). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. Capítulo 1. Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/9521/3c087b4b9a329d390ef3fbabfe89912f3007.pdf>

Moreno, F. (2017). *El concepto de Danza educativa y su implantación en la normativa reguladora de las Enseñanzas Artísticas Superiores de danza en la Comunidad de Madrid (2002-2012)* (Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos). Recuperado de: <https://ciencia.urjc.es/bitstream/handle/10115/14933/Tesis%20F%C3%A1tima%20Moreno%20Gonz%C3%A1lez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Muela, F. J. y Señor, D. (1997). Danzas del mundo. *Eufonía: Didáctica de la música* (6), 45-52. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188116>

Muñoz, D. (2009). La expresión corporal en el área de Educación Física. Batería de juegos. *Efdeportes Revista Digital*, 13, 130. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd130/la-expresion-corporal-en-educacion-fisica.htm>

Nicolás, G. V., Ureña, N., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732283009.pdf>

Nieto, M. C. (2006). Arte e imagen como formadores de conciencias. *El Die Brücke. Revista Red Visual*, 5 y 6. ISSN: 1697-9966

OCDE. (1997). PISA. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

OCDE. (2017). Educación y habilidades hoy. Preparándose para la escuela primaria. Recuperado de: <https://oecdeditoday.com/priming-up-for-primary-school/>

ONU. (2015). Agenda 2030. Objetivo 4. Educación de calidad. Recuperado de: <https://www.agenda2030.gob.es/es/objetivos/objetivo-4-educacion-de-calidad>

23ª edición diccionario de la lengua española. (2019). Calidad. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?w=calidad>

Orden de 5 de febrero de 2009, por la que se regula la evaluación en la Educación Infantil y se establecen los documentos oficiales de evaluación en esta etapa (BOC núm. 37, de 24 de febrero de 2009).

Park, P. (1992). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608219>

Pérez, R., López, F., Peralta, M^a. D., Municio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación* [versión electrónica]. ISBN 84-277-1300-2, p. 13-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2091599>

Pérez-Testor, S., Griñó Roca, A. (2015). Danza Creativa: el rol del material y la imaginación. *AusArt Journal for Research in Art*. 3, 1, 166-173. ISSN 2340-8510.

Pinto, D. (2015) Talleres y Rincones de Juegos [versión electrónica]. Málaga: ICB Editores.
Recuperado de:
https://books.google.es/books?id=osJiDwAAQBAJ&pg=PT26&dq=Pinto,+D.+Talleres+y+Rincones+de+Juegos.+&lr=&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q=Pinto%2C%20D.%20Talleres%20y%20Rincones%20de%20Juegos.&f=false

Platón. (1872). Obras completas, libro tercero, edición de Patricio de Azcárate, tomo 7, Madrid.
Recuperado de: <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf07147.pdf>

Resolución de 13 de mayo de 2015, por la que se establecen las rúbricas de los criterios de evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria para orientar y facilitar la evaluación objetiva del alumnado en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 100, de 27 de mayo de 2015).

Rodríguez, M. (2010). El concepto de danza educativa. *Ef deportes*, 15, 145. Recuperado de:
<http://www.efdeportes.com/>

Ruiz, C.E. (2000) Educación por el arte, de H. Read. Recuperado de:
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11828>

Troya, Y. y Cuéllar, M. J. (2013). Formación docente y tratamiento de la danza en Canarias: evaluación desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, pp. 165-170.

ULL (2020). Programa de pausas saludables. <https://www.ull.es/portal/noticias/2020/pausa-saludable-en-la-biblioteca-de-la-ull/>

UNESCO. (1972). Aprender a ser. La educación del futuro [versión digital]. Madrid: Alianza Editorial.

Urbano, G. (2010). Metodología globalizada en educación infantil. *Innovación y experiencias Educativas*. Recuperado de:
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_28/GEMA_%20URBANO%20REYES_1.pdf

Zabalza, M. A. (2016). Didáctica de la educación infantil. Recuperado de:
<http://www.cortezeditora.com/newsite/primeiraspaginas/Did%C3%A1ctica%20de%20la%20Educa%20ci%C3%B3n%20Infantil.pdf>

11. Anexo. Presentación de la Situación de Aprendizaje *Mi isla de agua*, a través de la Danza Educativa y la herramienta taller-representación

Las experiencias de aprendizaje suponen una oportunidad de creatividad pedagógica en la práctica docente. En un mundo marcado por las nuevas tecnologías de la información, el conocimiento acelerado, las consecuencias sociales y medioambientales de nuestro sistema económico, etc., la creatividad aparece como recurso fundamental para el desarrollo del individuo y, también, para la generación de un cambio en los procesos educativos. Los maestros deben enfrentarse a los desafíos del presente y futuro. Debemos garantizar su práctica creativa e independiente, en una formación continua.

En los estudios sobre creatividad, Caballero (2012) destaca cuatro enfoques fundamentales:

Los centrados en el proceso, cuya esencia es la explicación de cómo este transcurre; los que toman como objeto de estudio el producto, valorando los niveles posibles de creatividad y los rasgos distintivos del resultado original; los que hacen énfasis en las características de la personalidad, afectivo-motivacionales y personales que condicionan una actuación creativa; y los que se centran en la investigación de las condiciones que favorecen la creatividad (p.117).

Desde la Danza Educativa podemos aplicar la creatividad desde estos cuatro enfoques: en el proceso, el producto, la motivación afectiva y la generación de un ambiente creativo, que favorezca su aparición.

En la Educación Infantil, las experiencias de aprendizaje están vinculadas a unidades de programación, en las que se ponen en práctica, unidades didácticas o situaciones de aprendizaje. Están formadas por:

Tareas y actividades útiles y funcionales para el alumnado, situadas en contextos cercanos o familiares, significativos para este, que le supongan retos, desafíos, que despierten el deseo y la curiosidad por seguir aprendiendo; experiencias de aprendizaje que impliquen el uso de diversos recursos; que potencien el desarrollo de procesos cognitivos, emocionales y psicomotrices en el alumnado; que favorezcan diferentes tipos de agrupamiento (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa).

La Danza Educativa contribuye a la potencialización del currículum infantil en cuanto a creatividad, aumentando la calidad educativa. Podemos combinar uno o varios criterios de evaluación, de esta manera, mediremos los aprendizajes obtenidos y las competencias atribuidas a los mismos. La rúbrica es la herramienta que, en este sistema, garantiza el aprendizaje objetivo.

A continuación, presentaremos un ejemplo de didáctica o situación de aprendizaje, a través de la Danza Educativa, desarrollada en diferentes centros educativos de la isla de Tenerife. Comprobaremos su transversalidad en cuanto a áreas de conocimiento implicadas y contenidos

curriculares. En las sesiones intervienen varios especialistas en: Danza Educativa, Música, Lengua Inglesa y el tutor. Es necesario aclarar que su puesta en marcha se hizo a través de un proyecto externo llamado *¿Por qué la sombra no tiene ojos? (2016-2019)*, en colaboración con los centros educativos, dentro del horario escolar, a través de la realización de talleres vivenciales de creación artística, con el patrocinio de CajaCanarias Fundación para su elaboración y la Viceconsejería de Cultura del Gobierno de Canarias, para su implementación en más centros. La colaboración de las familias se materializaba a través de las AMPAS, subvencionando los gastos de transporte de las guaguas a los teatros para que los niños y niñas asistieran a las representaciones escénicas realizadas por la compañía profesional i+d Danza, a partir del material obtenido en los talleres en los centros. Los ayuntamientos colaboraban ofreciendo el espacio escénico gratuitamente y, en algunos casos, también subvencionaron las guaguas. En esta página web pueden encontrar su desarrollo durante 3 ediciones: <https://anabeatrizdanza.wixsite.com/sombra>

Seguiremos la estructura oficial que establece la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, para la muestra de una situación de aprendizaje, perteneciente a la tercera edición, teniendo en cuenta, la metodología del *taller-representación* presentada en este TFM.

1. Identificación. Título: Mi isla de agua. Justificación: con esta Situación de Aprendizaje se pretende que el alumnado sea consciente de la importancia del agua para la vida de todos los seres vivos y la necesidad de no malgastarla. Por tanto, la temática escogida es el agua y su presencia en nuestra isla (en sus tres estados) para concienciar acerca de su cuidado y uso responsable. El aprendizaje será bilingüe de forma simultánea, trabajando conjuntamente con el maestro/a especialista en lengua inglesa. Además, utilizaremos TICs, a través de una *webquest* diseñada para esta actividad con materiales bilingües, en el que encontrarán las claves para ir desarrollando el taller vivencial de creación artística. Buscamos que los niños y niñas muestren respeto por los recursos naturales, centrando nuestro interés en el consumo responsable del agua, que muestren confianza a la hora de realizar una tarea, que participen en distintas situaciones de comunicación oral, se expresen utilizando diferentes medios artísticos a la hora de realizar su investigación personal, como en los cuadernos de creación, el mural, o la coreografía conjunta y trabajen en grupos cooperativos, en ambos idiomas.
2. Datos técnicos. Tipo de Situación de Aprendizaje: Taller-representación. Estudio: Educación infantil 6º (5 años). Materias: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (CCY), Conocimiento del Entorno (CEO), Lenguajes: comunicación y representación (LNO).
3. Fundamentación curricular.
Criterios de evaluación para Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Identificar las partes del cuerpo en sí mismo, en el de otro niño y en un dibujo. Mostrar coordinación, control y habilidades de carácter fino, tanto en situaciones de reposo como de movimiento.
- Distinguir los sentidos e identificar sensaciones a través de ellos.
- Expresar, oral y corporalmente, emociones y sentimientos.
- Mostrar confianza en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas.
- Orientarse tanto en el espacio y el tiempo como en su relación con los objetos.
- Mostrar actitudes de respeto y aceptación hacia las reglas del juego y las normas básicas de relación y convivencia. De idéntica forma, manifestar curiosidad e interés por conocer juegos propios de la cultura canaria.

Criterios de evaluación para Conocimiento del Entorno:

- Mostrar curiosidad e interés por el descubrimiento de elementos y objetos del entorno inmediato y, de manera progresiva, identificarlos, discriminarlos, situarlos en el espacio; agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles.

Criterios de evaluación para Lenguajes: comunicación y representación:

- Participar en distintas situaciones de comunicación oral pronunciando correctamente y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.
- Relacionar el significado de palabras en lengua extranjera con imágenes.
- Captar el sentido global de sencillos mensajes orales emitidos en lengua extranjera.
- Mostrar interés por participar en diversas situaciones de comunicación oral utilizando sencillas estructuras lingüísticas en lengua extranjera.
- Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartirlas con los demás.
- Manifestar interés y respeto por sus elaboraciones plásticas y por las de los demás.
- Identificar y discriminar las propiedades sonoras del propio cuerpo, de los objetos y de los instrumentos musicales.
- Ejecutar sencillas danzas infantiles y populares respetando los movimientos propios de la coreografía.
- Utilizar la expresión corporal como medio para representar estados de ánimo, situaciones, personajes, cuentos, etc.

4. Fundamentación metodológica/concreción. Modelos de Enseñanza: sinéctico, investigación grupal, enseñanza directa, investigación guiada. Fundamentos metodológicos: se empleará un modelo sinéctico para llevar a cabo el proceso creativo de coreografía final, además, para

explorar el tema social del agua como recurso escaso; de investigación grupal, activando los conocimientos previos del grupo, para planificar conjuntamente la investigación y la selección de recursos, favoreciendo una enseñanza activa por descubrimiento, que fomente la construcción de sus propios aprendizajes, mediante la observación, experimentación y manipulación. El modelo de enseñanza directa favorecerá a aquellos grupos que se están iniciando en la Danza Educativa, generando mayor confianza en los educandos. El proceso de la información será guiado favoreciendo su autonomía y el pensamiento crítico. Asimismo, se potenciará el trabajo colaborativo, ya que las tareas están diseñadas para la elaboración de un producto final en el que intervenga todo el alumnado.

Actividades de la situación de aprendizaje: “El mar de nubes”. Nuestro primer objetivo será conocer que las nubes son agua, nos preguntaremos cómo llega el agua a las nubes y como llega el agua a nosotros. Así conoceremos el ciclo del agua, sus estados, conoceremos la existencia del mar de nubes, de los vientos alisios, la importancia del sol en este proceso y la aparición del arcoíris. Estos contenidos serán trabajados, también, en lengua inglesa.

- Fase introductoria (recreación). El personaje de ficción que guía la situación de aprendizaje es Go, una gota de agua, (está acompañada del especialista en Lengua Inglesa que, de forma simultánea, participa de todas las acciones en inglés). Go será la encargada de introducir el tema. A través del imaginario, generaremos un espacio mágico y dinámico. Situaremos en el suelo pegatinas circulares azules por todo el espacio, simulando gotas de agua. Aportaremos materiales facilitadores como fuentes de información e inspiración. Serán físicos: como agua, paraguas, nubes de gomaespuma, telas azules y blancas, auditivos como el sonido de la lluvia y digitales como fotografías, vídeos *on line* bilingües, a través de la [webquest mi isla de agua](#), que recoge todos los recursos digitales diseñados para esta situación de aprendizaje. Sin embargo, será el cuerpo propio y el de los demás el material facilitador principal, a través de la Danza Educativa.
- Fase exploratoria (búsqueda individual y grupal). Estará compuesta de un calentamiento inicial: en el que saltaremos de una gota a otra, caminaremos de puntillas, nos meteremos en nubes con agrupamientos pequeños y variados hasta construir juntos el mar de nubes, tocaremos las nubes con diferentes partes de nuestro cuerpo nombrándolas en ambos idiomas, respiraremos y sentiremos su frescor, nos llenaremos de paz, saludaremos a los pájaros, divisaremos nuestra isla desde el cielo y veremos la nieve del Teide. Este calentamiento guiará los esfuerzos hacia la generación de movimientos libres que conecten con los movimientos naturales de los educandos, sin ofrecerles ninguna estructura dancística creada para su imitación. Utilizaremos los materiales facilitadores, para amplificar los contenidos curriculares, buscando fuentes inspiradoras. Las improvisaciones serán libres en

un principio y se irán estableciendo pautas para introducir mayor complejidad según se desarrollen las tres sesiones de esta actividad (utilizar los tres niveles en el espacio, mayor coordinación de movimientos entre diferentes partes del cuerpo, giros variados, ritmos rápidos y lentos, trabajando el espacio vacío, etc.) Trabajaremos las sensaciones frío, calor..., para llegar a las emociones y la expresión corporal de las mismas. Generaremos pequeñas frases coreográficas, utilizaremos motivos como recurso coreográfico grupal, construiremos diferentes secuencias rítmicas, e interpretaremos diferentes composiciones musicales relacionadas con el agua de la lluvia. La relajación final servirá para reflexionar sobre lo experimentado y encontrar su conexión con cada cuerpo en un estado de bienestar.

- Fase analítica (selección). Debemos elegir, de forma individual, el material coreográfico que queremos conservar. A través de nuestros dibujos, lo expresaremos en el cuaderno de creación coreográfica. A medida que avanzamos las sesiones, iremos secuenciándolo y estructurándolo, en función del mensaje que queramos transmitir. Colocaremos también nuestras ideas para la muestra final, en nuestro cuaderno de representación escénica (música, efectos de sonido, vestuario, lugar, decorado, utilería...) Realizaremos asambleas en las que votaremos y elegiremos de forma democrática ideas expresadas en ambos cuadernos, pudiendo hacer combinaciones de aquéllas más votadas, aunque siempre existirá un espacio importantísimo para la expresión de cada uno de ellos.
- Fase comunicativa (mensaje). Realizaremos la muestra final que grabaremos para la autoevaluación, que podrá ser compartido con las familias y otros cursos del centro si así se considera. Realizaremos una exposición verbal del proceso y resultados a través de una asamblea, reforzando su autoestima y el trabajo grupal. Realizaremos un mural coreográfico colectivo, como expresión plástica grupal, en un soporte tangible.
- Fase evaluativa (competencias). Será directa durante todo el proceso, también a través de la asamblea final, los cuadernos de creación coreográfica y representación escénica, además, del mural colectivo y la propia representación.

Productos/instrumentos de evaluación. Como productos finales obtendremos las anotaciones en un *cuaderno de creación coreográfica*, que documentará el proceso de investigación personal y grupal, anotaciones en el *cuaderno de creación escénica*, en el que se diseñará conjuntamente la puesta en escena del aprendizaje, una coreografía final que contendrá los aprendizajes y un mural colectivo como soporte físico, para expresar, a través de diferentes medios artísticos, sus aprendizajes.

Agrupamiento. Gran grupo y grupos heterogéneos.

Sesiones. Cinco.

Recursos. Agua, hielo, paraguas, nubes de gomaespuma, telas azules y blancas, sonido de la lluvia, música, fotografías, vídeos *on line* bilingües, a través de la [webquest mi isla de agua](#). Sin embargo, será el cuerpo propio y el de los demás el material facilitador principal.

Espacios. Aula con recursos TICs y sala de psicomotricidad.

Las siguientes imágenes ilustran algunos momentos de la situación de aprendizaje en diferentes centros escolares, a través del taller-representación y la fase final, con la representación escénica de la compañía profesional.



[Fotografía de Miguel Ángel Mejías]. (CEIP Agache, Gúímar. 2019). El personaje de ficción Go aparece detrás de una nube, mientras se escucha el sonido del palo de lluvia. Fase introductoria.



[Fotografía de Miguel Ángel Mejías]. (CEIP Julián Zafra Moreno, Güímar. 2019). Generamos un espacio mágico y dinámico para la recreación, dentro del mar de nubes, respiramos y nos sentimos en calma. Fase introductoria.



[Fotografía de Miguel Ángel Mejías]. (CEIP El Puertito, Güímar. 2019). Calentamiento inicial y coordinación de distintas partes del cuerpo en el plano alto. Fase exploratoria.



[Fotografía de Miguel Ángel Mejías]. (CEIP El Puertito, Güímar. 2019). La música en directo y el material de psicomotricidad son materiales facilitadores que estimulan la creatividad. Fase exploratoria.



[Fotografía de Miguel Ángel Mejías]. (CEIP San Isidro, El Rosario. 2017). Expresan sus aprendizajes a través del dibujo en el mural colectivo: las nubes son agua, las plantas necesitan agua para vivir, el sol en el ciclo del agua, escriben sus nombres, representan partes de sus cuerpos silueteadas, intercambian colores, comparten sus ideas... Fase comunicativa. Evaluamos los aprendizajes.



[Fotografía de Miguel Ángel Mejías]. (Espacio Cultural Los Ángeles ECLA, Güímar. 2019). Representación escénica de la Compañía i+d Danza, a partir del material desarrollado en los talleres con la asistencia de los alumnos, profesores y equipo directivo de los centros escolares de Güímar.