



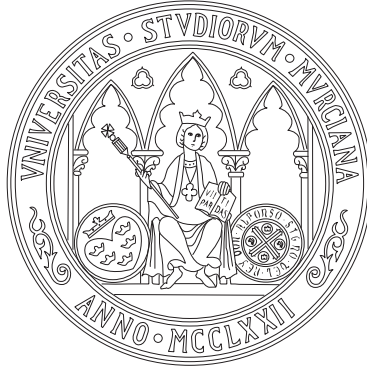
UNIVERSIDAD DE MURCIA

**Movimiento y danza en Educación Musical:
un análisis de los libros de texto de
Educación Primaria.**

Gregorio Vicente Nicolás

Murcia 2009

UNIVERSIDAD DE MURCIA
Facultad de Educación



Departamento de Teoría e Historia
de la Educación

TESIS DOCTORAL

Título: Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis
de los libros de texto de Educación Primaria

Autor: Gregorio Vicente Nicolás

Directores: Dra. D^a. María Jesús Martín Escobar
Dr. D. Ramón Mínguez Vallejos

*A mis padres, Agustín y Carmen, por su
constante ejemplo de generosidad, esfuerzo y
honestidad*

Índice general

Índice de figuras	IX
Índice de tablas	XV
Agradecimientos	XXI
Introducción	XXIII
 Parte I	 1
1. Música, cuerpo y movimiento: una aproximación fenomenológica	3
1.1. Fenomenología y música	4
1.1.1. Introducción a la fenomenología	4
1.1.2. Fenomenología y música	7
1.1.3. Elementos fenomenológicos en el aprendizaje de la música .	13
1.1.3.1. El cuerpo en el pensamiento fenomenológico	14
1.1.3.2. El espacio y el movimiento en la fenomenología . . .	18
1.2. Corporeidad de la música	22
1.2.1. Conocimiento y corporeidad	23
1.2.2. Música y corporeidad	25

1.2.3. El cuerpo y la acción en la filosofía pragmatista de la educación musical	32
2. Educación por el movimiento	37
2.1. El movimiento humano	38
2.1.1. Concepto	38
2.1.2. Tipos de movimiento	42
2.1.3. Adquisición del movimiento	50
2.1.4. Desarrollo motor en los aprendizajes del movimiento humano	54
2.1.4.1. Habilidades motrices	57
2.2. El esquema corporal	62
2.2.1. Concepto de esquema corporal	64
2.2.2. Percepción y conocimiento del cuerpo	68
2.2.2.1. Coordinación	68
2.2.2.1.1. Tipos de coordinación	69
2.2.2.2. Control y ajuste postural	75
2.2.2.2.1. Tono	75
2.2.2.2.2. Postura	77
2.2.2.2.3. Equilibrio	78
2.2.2.3. Respiración	80
2.2.2.4. Relajación	81
2.2.2.5. Lateralidad	83
2.2.2.6. Percepción y representación espacio-temporal	86
2.2.2.6.1. Espacialidad	87
2.2.2.6.2. Temporalidad	91
3. Danza: una forma de expresión y educación	97
3.1. Concepto	98

3.2. Evolución de la danza a través de la historia	102
3.3. Danza y educación	108
3.3.1. La danza como objetivo educativo	112
3.4. Formas de Danza	114
3.4.1. Formas de danza y educación	119
3.5. Elementos de la danza	122
3.5.1. El cuerpo	123
3.5.2. El espacio	127
3.5.3. El tiempo	135
3.5.4. La energía	139
3.5.5. La fluidez	140
4. Música, movimiento y danza	143
4.1. Música y movimiento: una relación ineluctable	144
4.2. Del movimiento a la música y de la música al movimiento . . .	149
4.3. Fundamentos para la inclusión del movimiento en la actividad musical	155
4.4. Aproximaciones entre el lenguaje corporal y el lenguaje musical	161
4.5. El movimiento en las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX	167
4.5.1. Método Ward	168
4.5.2. Método Willems	169
4.5.3. Método Martenot	170
4.5.4. Método Kodály	171
4.5.5. Método Orff	172
4.6. La rítmica Dalcroze: una educación por la música y para la música	173
4.6.1. Principios de la rítmica Dalcroze	175
4.6.2. Objetivos de la rítmica Dalcroze	179

4.6.3. Áreas de estudio de la rítmica Dalcroze	181
4.6.4. Actividades de música y movimiento en la rítmica Dalcroze	184
Parte II	189
5. Método	191
5.1. Planteamiento de la investigación	192
5.1.1. Justificación y delimitación del problema	192
5.1.2. El libro de texto como objeto de estudio	195
5.1.2.1. Aproximación conceptual	195
5.1.2.2. Características del libro de texto. Ventajas y desventajas	197
5.1.2.3. El libro de texto en el aula de música	201
5.1.3. Objetivos	204
5.2. Método	205
5.2.1. Población y muestra	206
5.2.1.1. Población	206
5.2.1.2. Selección y tamaño de la muestra	208
5.2.2. Diseño de un protocolo de contenidos de música de Educación Primaria desde una perspectiva del movimiento y la danza	211
5.2.2.1. Proceso de creación	211
5.2.2.2. Propuesta de protocolo de planificación de contenidos musicales desde una perspectiva del movimiento y la danza	213
5.2.2.2.1. Bloque I: Expresión vocal y canto	215
5.2.2.2.2. Bloque II: Expresión instrumental	218
5.2.2.2.3. Bloque III: Lenguaje musical	222

5.2.2.2.4. Bloque IV: Percepción auditiva y audición .	230
5.2.2.2.5. Bloque V: Lenguaje corporal	234
5.2.2.2.6. Bloque VI: Artes y cultura	249
5.2.2.2.7. Valores y actitudes relacionados con el movimiento y la danza	252
5.2.2.2.8. Secuenciación de contenidos del Área de Música de Educación Primaria que pueden ser desarrollados desde el movimiento y la danza	256
5.2.2.2.9. Actividades de movimiento en los libros de educación musical: clasificación	270
5.2.3. Instrumento de recogida de datos	274
5.2.3.1. Ficha de recogida de datos: diseño y elaboración . .	274
5.2.3.1.1. Ámbito 1: programación y currículo	275
5.2.3.1.2. Ámbito 2: tipo de actividad	278
5.2.3.1.3. Ámbito 3: contenidos de las actividades . .	280
5.2.3.2. Aproximación a la validez y fiabilidad del instrumento	300
5.2.4. Técnicas de análisis de datos	302

Parte III **303**

6. Análisis de resultados **305**

6.1. Ámbito 1: Programación y currículo	306
6.1.1. Variables de editorial, curso y ciclo	306
6.1.2. Actividades complementarias, de ampliación y de refuerzo .	308
6.1.3. Programación	310
6.1.3.1. Apartado dedicado al movimiento/lenguaje corporal	310
6.1.3.2. Proporción del bloque de Lenguaje Corporal con respecto a los otros bloques de contenidos	312

6.1.3.3. Objetivos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal	315
6.1.3.4. Contenidos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal	317
6.1.3.5. Actividades de movimiento en las unidades didácticas o secciones de unidad	319
6.1.3.6. Actividades de movimiento en las sesiones de las unidades didácticas	322
6.2. Ámbito 2: Tipo de actividad	325
6.2.1. Tipo de actividad. Nivel 1	326
6.2.2. Tipo de actividad. Nivel 2	332
6.2.3. Tipo de actividad. Nivel 3	338
6.2.4. Relación de las actividades con elementos del lenguaje corporal, lenguaje musical o temática de la unidad didáctica	349
6.2.4.1. Relación de las actividades con elementos de lenguaje corporal de la unidad	350
6.2.4.2. Relación con elementos de lenguaje musical de la unidad	355
6.2.4.3. Relación con elementos temáticos de la unidad	357
6.2.4.4. Actividades con más de un criterio de selección	363
6.3. Ámbito 3: Contenidos de las actividades	367
6.3.1. Bloques de contenidos	367
6.3.1.1. Bloque de Expresión Vocal y Canto	368
6.3.1.2. Bloque de Expresión Instrumental	372
6.3.1.3. Bloque de Lenguaje Musical	376
6.3.1.4. Bloque de Percepción Auditiva y Audición	379
6.3.1.5. Bloque de Lenguaje Corporal	385
6.3.1.6. Bloque de Artes y Cultura	396

6.3.1.7. Actitudes y valores	402
6.3.2. Adecuación de los contenidos de las actividades	405
6.3.2.1. Adecuación de los contenidos a los ciclos	407
6.3.2.2. Adecuación de los contenidos del bloque de Lenguaje Musical	409
6.3.2.3. Adecuación de los contenidos del bloque de Lenguaje Corporal	412
6.3.2.4. Adecuación de los contenidos de «otros bloques» . .	415
Recapitulación	418
7. Conclusiones	427
7.1. Aspectos generales: editorial, curso y ciclo	429
7.2. Programación	430
7.3. Actividades	432
7.4. Contenidos	438
7.5. Consideraciones finales	445
7.6. Prospectiva: nuevas investigaciones	448
Referencias bibliográficas	451
Anexos	471

Índice de figuras

2.1.	Clasificación de los movimientos que intervienen en la práctica musical según van Zile (1988).	47
2.2.	Modelo gráfico simplificado del desarrollo motor, según Gallahue (1982).	58
2.3.	Evolución de las habilidades motrices según Conde, Martín y Viciano (1997, p.21).	60
2.4.	Esquema Corporal.	68
2.5.	Relación entre aspectos musicales y los hemisferios cerebrales según J. P. Despins (1989).	86
2.6.	Los componentes de la organización espacial según Rigal (1987, 2006).	89
3.1.	Elementos de la danza según García (1997, p. 28).	124
3.2.	Direcciones dimensionales.	129
3.3.	Diagonales espaciales.	129
3.4.	Diagonales diametrales.	130
3.5.	Kinesfera de Rudolf von Laban (1978, p. 44).	131
3.6.	Tiempo y pulso.	137
4.1.	Analogías de las artes líricas (Willems, 1989).	163
4.2.	Equivalencias entre la música y la <i>plastique animée</i> según Jaques-Dalcroze (2000, p.150).	165

4.3.	Equivalencias entre el lenguaje del movimiento y el lenguaje musical según Riveiro (1996).	166
4.4.	Relación entre la danza y la música y sus elementos constitutivos.	168
4.5.	Objetivos de la rítmica Dalcroze (Juntunen y Westerlund, 2001, p. 211).	181
4.6.	Relación entre las áreas de estudio de la rítmica y las cualidades necesarias, según Dalcroze, del músico profesional (Juntunen, 1999, citado en Juntunen 2004).	182
5.1.	Criterios de análisis e indicadores de la calidad de los libros de texto según Cantarero (2000, p. 352 y ss., citado en Muñoz, 2004).	199
5.2.	Diseño de la investigación y técnicas utilizadas.	207
6.1.	Tipo de actividad (nivel 1) <i>vs.</i> editorial.	327
6.2.	Tipo de actividad (nivel 1) <i>vs.</i> curso.	329
6.3.	Tipo de actividad (nivel 1) <i>vs.</i> ciclo.	331
6.4.	Tipo de actividad (nivel 2).	333
6.5.	Tipo de actividad (nivel 2) <i>vs.</i> editorial.	334
6.6.	Tipo de actividad (nivel 2) <i>vs.</i> curso.	336
6.7.	Tipo de actividad (nivel 2) <i>vs.</i> ciclo.	339
6.8.	Frecuencias en tipos de actividades (nivel 3).	340
6.9.	Tipo de actividad (nivel 3) en Editorial 1.	346
6.10.	Tipo de actividad (nivel 3) en Editorial 2.	346
6.11.	Tipo de actividad (nivel 3) en Editorial 3.	347
6.12.	Tipo de actividad (nivel 3) en Editorial 4.	347
6.13.	Tipo de actividad (nivel 3) en Editorial 5.	349

6.14. Relación de las actividades con el lenguaje corporal, lenguaje musical o temática de la unidad didáctica.	351
6.15. Relación de las actividades con elementos del lenguaje corporal <i>vs.</i> editorial.	353
6.16. Relación de las actividades con elementos del lenguaje corporal <i>vs.</i> curso.	355
6.17. Relación de las actividades con elementos del lenguaje musical <i>vs.</i> editorial.	357
6.18. Relación de las actividades con elementos del lenguaje musical <i>vs.</i> curso.	359
6.19. Relación de las actividades con la temática de la unidad <i>vs.</i> editorial.	361
6.20. Relación de las actividades con la temática de la unidad <i>vs.</i> curso.	363
6.21. Actividades relacionadas con algún elemento de la unidad <i>vs.</i> editorial.	365
6.22. Actividades con contenidos del bloque de Expresión Vocal y Canto.	369
6.23. Distribución de las actividades con contenidos de Expresión Vocal y Canto en el cómputo total de cada editorial.	371
6.24. Distribución de las actividades con contenidos de Expresión Vocal y Canto <i>vs.</i> editorial.	371
6.25. Distribución de los contenidos de Expresión Instrumental.	373
6.26. Distribución de las actividades con contenidos de Expresión Instrumental en el cómputo total de cada editorial.	375
6.27. Distribución de las actividades con contenidos de Expresión Instrumental <i>vs.</i> editorial.	375
6.28. Distribución de los contenidos de Lenguaje Musical.	377
6.29. Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Musical en el cómputo total de cada editorial.	381

6.30. Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Musical <i>vs.</i> editorial.	382
6.31. Distribución de los contenidos de Percepción Auditiva y Audición.	383
6.32. Distribución de las actividades con contenidos de Percepción Auditiva y Audición en el cómputo total de cada editorial. .	386
6.33. Distribución de las actividades con contenidos de Percepción Auditiva y Audición <i>vs.</i> editorial.	386
6.34. Distribución de los contenidos de Lenguaje Corporal.	388
6.35. Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Corporal (del C23 al C26) en el cómputo total de cada editorial.	395
6.36. Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Corporal (del C27 al C34) en el cómputo total de cada editorial.	396
6.37. Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Corporal (del C23 al C26) <i>vs.</i> editorial.	397
6.38. Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Corporal (del C27 al C34) <i>vs.</i> editorial.	398
6.39. Distribución de los contenidos de Artes y Cultura.	399
6.40. Distribución de las actividades con contenidos de Artes y Cultura en el cómputo total de cada editorial.	401
6.41. Distribución de las actividades con contenidos de Artes y Cultura <i>vs.</i> editorial.	401
6.42. Distribución de los contenidos de Valores y Actitudes.	403
6.43. Distribución de las actividades con contenidos de Valores y Actitudes en el cómputo total de cada editorial.	406
6.44. Distribución de las actividades con contenidos de Valores y Actitudes <i>vs.</i> editorial.	406

6.45. Convergencia de los contenidos de las actividades con el ciclo al que pertenecen.	409
6.46. Media de alejamiento del ciclo de pertenencia del total de bloques de contenidos.	410
6.47. Convergencia de los contenidos con el ciclo al que pertenecen de las actividades que han puntuado en el Bloque de Lenguaje Musical.	411
6.48. Media de alejamiento del ciclo de pertenencia del total de bloque de Lenguaje Musical.	412
6.49. Convergencia de los contenidos con el ciclo al que pertenecen de las actividades que han puntuado en el bloque de Lenguaje Corporal.	414
6.50. Media de alejamiento del ciclo de pertenencia del bloque de Lenguaje Corporal.	414
6.51. Convergencia de los contenidos con el ciclo al que pertenecen de las actividades que han puntuado en « <i>otros bloques</i> ». . .	416
6.52. Media de alejamiento del ciclo de pertenencia del total del grupo « <i>otros bloques</i> ».	417
6.53. Media de alejamiento del ciclo de pertenencia de los diferentes bloques de contenidos.	417

Índice de tablas

5.1. Centros de Educación Primaria de la CARM.	206
5.2. Relación de editoriales distribuidas en el curso 2006/2007. .	208
5.3. Relación de editoriales y frecuencia de centros en los que se utilizan.	209
5.4. Porcentajes de representación de las editoriales seleccionadas.	211
5.5. Clasificación de actividades de movimiento en el ámbito mu- sical.	271
6.1. Frecuencias en actividades por editorial.	307
6.2. Frecuencias en actividades por curso.	307
6.3. Frecuencias en actividades por ciclo.	307
6.4. Tabla de contingencia de actividades complementarias <i>vs.</i> edi- torial.	309
6.5. Comparación del ranking de editoriales incluidas y excluidas las actividades CAR.	310
6.6. Estadísticos descriptivos del apartado de movimiento en las guías didácticas.	311
6.7. Frecuencias del apartado dedicado al movimiento/lenguaje cor- poral en las guías didácticas <i>vs.</i> editorial.	312
6.8. Frecuencias del apartado dedicado al movimiento/lenguaje cor- poral en las guías didácticas <i>vs.</i> curso.	313

6.9. Estadísticos descriptivos de la proporción del bloque de Lenguaje Corporal con respecto al resto de bloques.	313
6.10. Frecuencias en la proporción del bloque de Lenguaje Corporal con respecto a los demás bloques de la guía didáctica <i>vs.</i> editorial.	314
6.11. Frecuencias en la proporción del bloque de lenguaje corporal con respecto a los demás bloques de la guía didáctica <i>vs.</i> curso.	315
6.12. Estadísticos descriptivos de la proporción de objetivos relacionados con el Bloque de Lenguaje Corporal.	316
6.13. Frecuencias en objetivos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal en las guías didácticas <i>vs.</i> editorial.	317
6.14. Frecuencias en objetivos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal en las guías didácticas <i>vs.</i> curso.	318
6.15. Estadísticos descriptivos de la proporción de contenidos relacionados con el Bloque de Lenguaje Corporal.	318
6.16. Frecuencias en contenidos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal en las guías didácticas <i>vs.</i> editorial.	319
6.17. Frecuencias en contenidos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal en las guías didácticas <i>vs.</i> curso.	320
6.18. Estadísticos descriptivos de las actividades de movimiento en las unidades didácticas o secciones de unidad.	321
6.19. Frecuencias en unidades didácticas o secciones de unidad con actividades de movimiento <i>vs.</i> editorial.	321
6.20. Frecuencias en unidades didácticas o secciones de unidad con actividades de movimiento <i>vs.</i> curso.	322
6.21. Estadísticos descriptivos de las actividades de movimiento en las sesiones de las unidades didácticas.	323
6.22. Frecuencias en sesiones de las unidades didácticas con actividades de movimiento <i>vs.</i> editorial.	324

6.23. Frecuencias en sesiones de las unidades didácticas con actividades de movimiento <i>vs.</i> curso.	325
6.24. Frecuencias en tipo de actividad (nivel 1).	326
6.25. Tabla de contingencia tipo de actividad (nivel 1) <i>vs.</i> editorial.	328
6.26. Tabla de contingencia tipo actividad (nivel 1) <i>vs.</i> curso.	330
6.27. Tabla de contingencia tipo actividad (nivel 1) <i>vs.</i> ciclo.	331
6.28. Frecuencias en tipo de actividad (nivel 2).	332
6.29. Tabla de contingencia tipo actividad (nivel 2) <i>vs.</i> editorial.	335
6.30. Tabla de contingencia tipo actividad (nivel 2) <i>vs.</i> curso.	337
6.31. Tabla de contingencia tipo de actividad (nivel 2) <i>vs.</i> ciclo.	338
6.32. Frecuencias en tipo de actividad (nivel 3).	340
6.33. Tabla de contingencia tipo de actividad (nivel 3) <i>vs.</i> editorial.	341
6.34. Resumen del ranking de posiciones de los diferentes tipos de actividades <i>vs.</i> editorial.	348
6.35. Frecuencias en actividades relacionadas con el lenguaje corporal, lenguaje musical y la temática de la unidad.	350
6.36. Tabla de contingencia de actividades relacionadas con elementos del lenguaje corporal <i>vs.</i> editorial.	352
6.37. Tabla de contingencia de actividades relacionadas con elementos del lenguaje corporal <i>vs.</i> curso.	354
6.38. Actividades relacionadas con elementos del lenguaje musical <i>vs.</i> editorial.	356
6.39. Actividades relacionadas con elementos del lenguaje musical <i>vs.</i> curso.	358
6.40. Actividades relacionadas con la temática de la unidad didáctica <i>vs.</i> editorial.	360
6.41. Actividades relacionadas con la temática de la unidad didáctica <i>vs.</i> curso.	362

6.42. Frecuencias de actividades según el número de criterios de selección.	364
6.43. Frecuencias de actividades con dos criterios de selección. . .	364
6.44. Tabla de contingencia de actividades sin relación con elementos del lenguaje corporal, lenguaje musical o temática de la unidad didáctica <i>vs.</i> editorial.	366
6.45. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Vocal y Canto.	368
6.46. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Vocal y Canto <i>vs.</i> editorial.	370
6.47. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Instrumental.	372
6.48. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Instrumental <i>vs.</i> editorial.	374
6.49. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Musical.	376
6.50. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Musical <i>vs.</i> editorial.	380
6.51. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Percepción Auditiva y Audición.	383
6.52. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Percepción Auditiva y Audición <i>vs.</i> editorial. . . .	385
6.53. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Corporal.	389
6.54. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Corporal <i>vs.</i> editorial.	390
6.55. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Artes y Cultura.	398
6.56. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Artes y Cultura <i>vs.</i> editorial.	400

6.57. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos de Valores y Actitudes.	402
6.58. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos de Valores y Actitudes <i>vs.</i> editorial.	404
6.59. Frecuencias en actividades que convergen con su ciclo correspondiente.	408
6.60. Frecuencias en actividades con contenidos de lenguaje musical que convergen con su ciclo correspondiente.	410
6.61. Frecuencias en actividades con contenidos de Lenguaje Corporal que convergen con su ciclo correspondiente.	413
6.62. Frecuencias en actividades con contenidos en «otros bloques» que convergen con su ciclo correspondiente.	416
6.63. Porcentajes de actividades por Editorial.	418
6.64. Porcentajes de actividades por Curso y Ciclo.	418
6.65. Estadísticos descriptivos apartado programación.	420
6.66. Porcentajes de actividades (nivel 1 y 2) por curso y en la etapa.	421
6.67. Frecuencias y porcentajes de tipos de actividades (nivel 3).	422
6.68. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Vocal y Canto.	422
6.69. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Instrumental.	423
6.70. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Musical.	423
6.71. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Percepción Auditiva y Audición.	424
6.72. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Corporal.	425
6.73. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Artes y Cultura.	425

6.74. Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos de Valores y Actitudes.	426
6.75. Frecuencias y porcentajes de actividades que convergen con su ciclo correspondiente.	426

Agradecimientos

El proceso de realización de un trabajo de investigación es un largo camino en el que a veces nos sentimos desorientados, en otras el desánimo se apodera de nosotros, flaquean las energías o, incluso, el hastío nos invade. Sin embargo, existen unas constantes en todo el trayecto que minimizan las adversidades y permiten alcanzar nuestros ansiados objetivos. Son los compañeros, amigos o profesionales que nos apoyan, respaldan y orientan durante esta «búsqueda» y enriquecen, de una forma u otra, nuestro trabajo y a nosotros mismos. En el momento de su finalización, no puedo evitar mirar hacia atrás para valorar y apreciar sus contribuciones y aportaciones. Por ello, a todas estas personas quiero hacer patente mi más profunda gratitud.

En primer lugar, al Dr. Ramón F. Mínguez Vallejos y a la Dra. M. Jesús Martín Escobar, directores de esta Tesis Doctoral, por su dedicación y apoyo constante durante su realización. Por sus inestimables aportaciones, conocimientos transmitidos y consejos tan acertados. Por su incalculable ayuda en la búsqueda de soluciones y palabras de ánimo en los momentos más difíciles. Por haber sido tan pacientes y respetar mi ritmo de trabajo. Por saber escuchar y dialogar, así como por las valiosas cualidades humanas que caracterizan a ambos. Y, sobre todo, por haber sido y ser un modelo profesional y personal que siempre tendré presente.

A mi familia, por el tiempo que no he podido dedicarle y por sus numerosas muestras de comprensión y cariño. A mis sobrinos Juande, Pablo y Carmen, por aceptar durante todos estos años la brevedad de nuestros encuentros.

A mis compañeros y compañeras de las Áreas de Música y de Didáctica de la Expresión Musical, a mis compañeras y compañeros del Equipo Decanal de la Facultad de Educación (2005-2009) y a otros profesores y profesoras de la Facultad, por sus palabras alentadoras, contribuciones y ayuda desinteresada. Entre ellos, por sus colaboraciones especiales, me gustaría mencionar a Cristina Sánchez, Nuria Ureña, Cecilia Ruiz, Concepción Carbajo, Juan Luis Yuste, Pilar Arnaiz, Manuel Gómez y Pedro Pablo Berruezo.

A los profesores de música de Educación Primaria, Magdalena Celdrán, Ángeles Mondéjar, Salud García, Catalina Molina y José Luis Carbonell, por sus valoraciones y aportaciones sobre los planteamientos didácticos incluidos en la Tesis.

A las profesoras Dra. Marja-Leena Juntunen y Marja Ervasty, por su apreciada ayuda durante mi estancia doctoral en la Universidad de Oulu (Finlandia), por abrirme las puertas de sus aulas y por hacer más cálidos y agradables los días que residí en su país.

A José Manuel Mira y Loli Carrillo, por sus consejos en la edición de este trabajo y a Álvaro Mira Carrillo, por su gran colaboración en la maquetación del mismo.

A mi buen amigo Ginés Lozano Jaén, por estar dispuesto a leer y releer todos los capítulos de esta Tesis y por sus inestimables consejos y aportaciones que han perfeccionado extraordinariamente este trabajo.

Finalmente, y con un cariño muy especial, a dos personas que han recorrido este camino doctoral tan cerca de mí como yo mismo: a Mari Carmen Romera Arcas, por tantas horas de estudio y trabajo compartidas, incluidas aquellas pausas en las que nunca faltaban risas, confidencias, lamentos y sus palabras mágicas de aliento. A Jesús Carrillo Vigueras, por su apoyo incondicional y por estar siempre ahí durante todos estos años. Sin duda, esta tesis no hubiese sido lo mismo sin su ayuda.

A todos vosotros y vosotras, mi afecto y mi gratitud.

Introducción

La música y el baile son dos artes que se complementan y forman la belleza y la fuerza que son la base de la felicidad del ser humano.

SÓCRATES (470-300 A .C.)

A lo largo de mi trayectoria como profesor de música en los ámbitos de la educación formal y no formal y en las diferentes etapas educativas -Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria- han sido numerosos los interrogantes que a diario me he planteado en relación con la didáctica de la música y, muy especialmente, con la participación en éstas del movimiento y la danza. Las inquietudes han sido originadas por la necesidad de adaptación a los cambios constantes que se producen en la realidad escolar, por el compromiso ético-profesional de responder de forma eficaz y creativa a los problemas que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música plantea en forma de retos y propósitos. Como no podía ser de otra forma, la génesis de esta tesis doctoral debe situarse en el ámbito de la didáctica musical, que viene reforzada por mi actual situación como formador de maestros en educación musical. Es en este contexto educativo desde donde aquellos planteamientos docentes de un pasado reciente relacionados con la implicación del movimiento en la educación musical pretenden adquirir una fundamentación más sólida y una dimensión científica que permita contribuir al campo de la investigación educativa musical.

Este trabajo se construye sobre una concepción de la educación musical que se basa en dos principios: mayor contribución de la música a una

educación integradora de todas las dimensiones del ser humano y un mayor protagonismo de la danza y el movimiento en la enseñanza-aprendizaje de la música en la educación primaria. El primero de ellos viene avalado por copiosos estudios de autores como Arús y Pérez (2006), Compagnon y Thomet (1966), Leiva y Mates (1998), Mueller (2003), Ramírez (2006), entre otros, quienes subrayan la participación activa de la música en el desarrollo integral del niño (físico-motriz, cognitivo, afectivo, social). La mayoría de ellos coinciden en destacar la experiencia de una gran diversidad de emociones, sentimientos y afectos que se producen en la práctica musical, los cuales favorecerán en el niño la autoestima, la confianza en sí mismo, el bienestar personal, el respeto a su persona y a los demás..., componentes esenciales en una educación superadora del enfoque meramente constructivo-cognitivista actualmente en vigor. La enseñanza de la música en las primeras edades, desde una posición preferente, tiene la misión de favorecer la capacidad expresiva del ser humano, generando unos itinerarios de formación que desembocan en la creatividad, autoestima, autonomía y sociabilidad, valores que, entre otros, son tan necesarios en el largo trayecto de la educación obligatoria. A juicio de Lora (1991), el valor educativo de la música incluye las siguientes características: *libertad* para convertirse en autor de su propio progreso; *autenticidad* para ser capaz de demostrar sus ideas y sentimientos con seguridad y verdad; *creatividad* en la búsqueda de soluciones que lo beneficien, tanto a él como al grupo humano en el que está inmerso; y, por último, *críticidad* para emitir juicios a partir de principios éticos y morales surgidos de sus vivencias.

El segundo principio, la importancia del movimiento y la danza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, se fundamenta en la concepción del cuerpo y del movimiento como el medio, por antonomasia, de relación, expresión y comunicación con uno mismo, los demás y el entorno. El movimiento corporal, afirman Lafarga y Sanz (2001), es de vital importancia en el desarrollo social del hombre, el cual, a través de sus movimientos coordinados, ha dado forma simbólica a procesos observados en la naturaleza y en sí mismo. Junto a esta dimensión comunicativa-social del movimiento, Schinca (2008) destaca el carácter musical del cuerpo y el movimiento, en los que «cada gesto, cada recorrido en el espacio, cada inmovilidad, tienen un carácter temporal, una cualidad dinámica, una rítmica, una melódica» (p. 36).

Así mismo, las capacidades de análisis, abstracción, simbolización, síntesis, imaginación y creatividad musicales se ven favorecidas cuando se implica la motricidad humana. Al respecto, Leiva y Mates (1998) afirman que "las actividades musicales, al ser vividas por el propio cuerpo, tienen mayor fuerza educativa y mayor valor de motivación" (p. 29).

Desafortunadamente, en la sociedad actual existen diversos elementos que dificultan y condicionan el potencial expresivo y comunicativo del cuerpo y el movimiento: la utilización de los medios telemáticos en la comunicación interpersonal y otras actividades sociales en las que el mensaje corporal queda anulado parcial o totalmente; la reducción de los espacios habituales en los que el niño se desenvuelve y, consecuentemente, la disminución de las posibilidades de movimiento espontáneo característico de las primeras edades; reglas sociales que homogeneizan conductas corporales y recriminan determinadas acciones en pro de un «buen comportamiento» que parece haberse olvidado del cuerpo. En este contexto social, Riveiro (1997) recuerda que «el movimiento corporal es una conducta necesaria e imprescindible de todo ser humano. El lenguaje por medio del cual el hombre se expresa a través de sí mismo en un brote único reuniendo a la vez el mensaje y el canal, el contenido y la forma» (p. 75).

Con respecto a la relación música y movimiento, aunque existen precedentes históricos -sirvan de ejemplo los gestos musicales realizados en la civilización egipcia o el significado polivalente del término *música* (*μουσική*) en la Grecia Antigua-, la inclusión del movimiento en el ámbito educativo musical es relativamente reciente. Hasta las primeras décadas del siglo pasado la oposición de la «pedagogía musical tradicional» a la integración de elementos que en su origen formaban una sola unidad, el sonido y el movimiento, fue rotunda. La actividad motriz realizada en el aula de música era mínima, no sobrepasaba los límites de los ejercicios de palmas o movimientos con las manos, por el contrario, las actividades de canto y de escritura y lectura musical acaparaban gran parte de los objetivos de las sesiones. La expresión corporal y la danza, en el mejor de los casos, quedaban relegadas al ámbito de las actividades extracurriculares.

En este panorama educativo musical irrumpen las ideas de Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), que defienden una nueva dimensión en la formación

musical en la que el cuerpo es considerado como el primer instrumento y el movimiento un fiel reflejo de la armonía entre cuerpo y mente. Posteriormente, la mayoría de los métodos de educación musical coincidirán en otorgar al movimiento corporal la categoría de elemento esencial para el desarrollo de la musicalidad y del ser humano en general. Las ideas de estos pedagogos no caerán en el olvido como constatan las referencias metodológicas, objetivos, criterios de evaluación y contenidos relacionados con el movimiento y la danza incluidos en el currículo musical e, incluso en algunos como el español, de un bloque de contenidos específico dedicado al lenguaje corporal (Real Decreto 1344/1991, B.O.E 220, de 13 de septiembre de 1991).

Iniciada ya la primera década del segundo milenio, establecidas y aceptadas unas premisas teóricas sobre la educación musical y el movimiento, como docente de esta materia y conocedor de la realidad que acontece en el aula de música, son muchas las cuestiones que me planteo al respecto: ¿Cuenta el profesorado con una formación básica en esta temática?, ¿Está contemplado realmente el movimiento en las prácticas educativas de los docentes de música?, ¿Son conocedores de los elementos constitutivos del lenguaje corporal?, ¿Existe una planificación y una programación coherente de dichos elementos?

Evidentemente, las cuestiones planteadas ofrecen un amplio abanico de posibilidades de estudio que exige una delimitación temática, si se quiere llevar a cabo un trabajo de investigación viable acorde con las posibilidades y recursos disponibles. En el caso de esta tesis doctoral, el objeto de estudio han sido las actividades de movimiento contempladas en los libros de texto de música de la Etapa de Educación Primaria. Por su condición de material curricular, el libro de texto es un instrumento que sirve como recurso para el aprendizaje o el desarrollo de alguna actividad de enseñanza (Gimeno, 1991). No cabe duda de que el libro de texto es un recurso decisivo en la interpretación del currículo oficial y en la mediación entre éste y los docentes. Como afirma Ballesta (1995), el texto puede desempeñar un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre que la lectura del mismo y su memorización no sean las únicas actividades de dicho proceso. Así mismo, este autor señala que los libros de texto de calidad garantizan una correcta secuenciación de contenidos, con una presentación adecuada y atractiva.

Delimitado el ámbito de estudio, los objetivos de esta investigación son, en primer lugar, analizar los elementos constitutivos de los libros de texto desde una perspectiva de Educación Musical a través del movimiento y la danza y, en segundo, proponer y establecer un protocolo para diseñar los contenidos musicales del currículo de Educación Primaria desde dicha perspectiva.

El trabajo se ha estructurado en tres grandes bloques o partes: el primero de ellos corresponde al marco teórico, el segundo al método y el tercero incluye los resultados y las conclusiones. El capítulo uno de la primera parte está destinado a ubicar la investigación en una teoría o *corpus* teórico que avale la importancia de la participación corporal y del movimiento en el proceso de aprendizaje, en general, y en la educación musical, en particular. La concepción fenomenológica de Merleau-Ponty y sus ideas sobre la corporeidad del ser y del aprendizaje ha permitido ubicar la actividad corporal en una posición prioritaria y privilegiada que deja al ejercicio mental y a la reflexión para una segunda etapa. Este planteamiento tendrá importantes consecuencias en la concepción corpórea de la Música, que lejos de ser objeto de la contemplación se ubica plenamente en el ámbito de la acción. Junto al enfoque fenomenológico, se incorporan otros planteamientos más específicos del ámbito educativo musical que avalan la importancia del cuerpo y la acción en el proceso de aprendizaje musical, como es la teoría pragmatista de la música.

En el capítulo segundo se realiza un análisis de todos los elementos que conforman el movimiento y así como su dimensión educativa. Con respecto a esta última, se han abordado los siguientes componentes básicos: el desarrollo motor en los aprendizajes del movimiento humano, la percepción de cuerpo, la percepción espacio-temporal y la coordinación. Todos estos elementos servirán para fundamentar y justificar los diferentes contenidos que se incluyen en el protocolo que se presenta en capítulo quinto.

El capítulo tercero está dedicado a la danza y sus implicaciones en el ámbito educativo. La danza ha mantenido un segundo lugar en el mundo de la educación debido, principalmente, a los estereotipos y connotaciones negativas asociadas a ella a lo largo de la historia y a su consideración de actividad eminentemente femenina. Aunque los avances alcanzados han sido

considerables, todavía son muchos los aspectos que deben mejorar para situar la danza en el lugar que le corresponde en el contexto educativo. Entre ellos, podrían mencionarse la preparación del profesorado, la existencia de una propuesta curricular específica y la dotación de espacios adecuados. En este capítulo se define el concepto de *danza*, se reflexiona sobre sus objetivos educativos y se analizan sus formas y componentes constitutivos. Al igual que en el capítulo dedicado al movimiento, dicho análisis permitirá conocer qué elementos pueden y deben incluirse en la propuesta de educación musical que refleja el protocolo de contenidos.

En el último capítulo del marco teórico se aborda la relación música, danza y movimiento y pretende unificar los elementos que se han planteado en capítulos anteriores con la música y la educación musical. Dicha relación, se fundamenta principalmente en las siguientes premisas:

- La experiencia corporal y el movimiento como elementos naturales inherentes a la música.
- La consideración de la danza, el lenguaje y la música como forma inicial e integrada de expresión, constatada por la utilización por parte del niño de mensajes unificados de lenguaje, movimiento y sonido como medio de expresión (Hasselbach, 1978). Ello favorece el equilibrio entre los procesos auditivos, visuales y kinestésicos (Mueller y O'Hagin, 2002; Shenan, 1987).
- La idoneidad del movimiento para la exploración de los elementos musicales y como medio para la escucha, la atención, la reproducción, la inventiva y la capacidad de memoria musical.
- El desarrollo de la musicalidad se produce en la acción, a través de la acción y para la acción (Westerlund y Juntunen, 2005).

También se incluyen en este capítulo estudios que avalan la inclusión del movimiento en la educación musical y se presentan las aproximaciones entre lenguaje musical y el lenguaje corporal que han planteado diferentes autores. En los últimos apartados, se realiza una revisión de la presencia del movimiento en las metodologías musicales más destacadas, con especial

mención a la rítmica de Jaques-Dalcroze, quien es considerado como precursor en la incorporación del movimiento en la educación musical y creador de un planteamiento musical global. La rítmica dalcroziana puede definirse como una educación musical a través del ritmo y el movimiento, en la que el cuerpo es considerado como el instrumento principal de aprendizaje para alcanzar, a través de la armonía entre cuerpo y mente, la musicalidad del niño y el desarrollo del ser humano en su totalidad.

El único capítulo de la segunda parte (capítulo 5) está dedicado al método, en el que se plantean los objetivos de esta tesis, algunos de los cuales han sido mencionados anteriormente, y se expone el diseño de la investigación. La población está formada por todas las actividades relacionadas con el movimiento incluidas en los libros de texto de Música de Educación Primaria que se han utilizado en los centros educativos de la Región de Murcia durante el curso 2006/07. La muestra recoge 728 actividades correspondientes a las cinco editoriales más representativas de la Región. Para el análisis de estas actividades se ha diseñado una propuesta de planificación de contenidos desde una perspectiva del lenguaje corporal, que ha servido para la realización de un instrumento original de recogida de datos. Éste consta de los siguientes apartados: programación y currículo, tipo de actividades y contenidos de las actividades. Conjuntamente con el instrumento se presenta una tabla de descriptores que permite la correcta identificación de los diferentes ítems que lo componen.

La tercera parte de la tesis la conforman los resultados y las conclusiones. En el capítulo sexto se analizan los resultados siguiendo los apartados comprendidos en el instrumento de recogida de datos, señalados en el párrafo precedente. En el primer apartado se describen elementos referentes a la planificación, entre los que se encuentran: la presencia de objetivos y contenidos que hacen referencia a elementos del movimiento en las unidades didácticas; la ubicación y distribución de las actividades en las sesiones y unidades didácticas; la existencia de un apartado metodológico destinado al bloque de Lenguaje Corporal. El segundo apartado está destinado al tipo de actividad, que ha sido dividido en tres niveles. El *nivel 1* que clasifica las actividades dependiendo de la libertad o determinación del movimiento que se debe rea-

lizar; el *nivel 2* viene determinado por la presencia o ausencia de estímulos sonoros y/o de ejercicios para la respiración o relajación en las actividades; y por último, el *nivel 3* se corresponde con el tipo de actividad propiamente dicho: audición con movimiento, danza heredada, coreografía didáctica, canción coreografiada, entre otras. En el tercer y último apartado, se analizan los contenidos de las actividades de la muestra y si su nivel corresponde al establecido para ese ciclo.

En el último capítulo dedicado a las conclusiones, se constata la consecución de los objetivos planteados en la investigación y se presentan las conclusiones alcanzadas. Con respecto a éstas, deben mencionarse como aspectos más positivos la inclusión de actividades de movimiento en la mayoría las unidades didácticas de los libros de texto y la representatividad mayoritaria que tienen en los centros los materiales que más actividades de este tipo incluyen. Por el contrario, el tratamiento de los contenidos de movimiento y danza es muy desigual entre las editoriales y la falta de planificación de los mismos es generalizada. La globalización y relación de estas actividades con otros bloques de contenidos del área de música es baja. Además, no existe coherencia entre muchos de los objetivos y contenidos programados y los que se incluyen en las actividades. Finalmente, se concluye este capítulo con la mención de líneas futuras de investigación que se agrupan en torno a las dos temáticas principales de este trabajo: los libros de texto de educación musical y el movimiento y la danza en el contexto de la educación musical.

La realización de esta tesis ha sido una experiencia gratificante. Cada situación y momento, de dificultad o satisfacción, de lucidez o ceguera, han sido motivo de aprendizaje y de enriquecimiento personal. Desde el punto de vista profesional, el trabajo realizado ha tenido una influencia directa en la forma de entender mis planteamientos y aspiraciones, tanto docentes como de estudio. Deseo, finalmente, que esta línea de investigación que se encuentra en una fase de iniciación, anime e impulse a otros profesionales, para así, lograr una posición más influyente y sólida, que permita aportar de forma compartida nuevas ideas al profesorado de educación musical y contribuir, de esta manera, a mejorar algunos aspectos de la didáctica de la música.

A group of children, mostly girls wearing white long-sleeved shirts with pink scarves and blue jeans, are performing a synchronized dance or exercise routine in a schoolyard. They are arranged in several rows, with some children in the foreground and others further back. The ground is reddish-brown with yellow circular markings. The text "Parte I" is overlaid in the center of the image.

Parte I

Fotografía: Ángeles Mondéjar

Música, cuerpo y movimiento: una aproximación fenomenológica

1

¿Por qué has de menospreciar tu cuerpo? Es, en primer lugar, el templo maravilloso de un Dios escondido. Es, asimismo, una obra de arte del ignoto escultor.

AMADO NERVO (1870-1919)

Introducción

En el primer capítulo de este trabajo se pretende contextualizar el cuerpo, como sujeto de toda actividad de aprendizaje, y al movimiento, en un corpus filosófico y antropológico que permita establecer los presupuestos teóricos que justifiquen la inclusión del movimiento y la danza en el contexto educativo-musical.

El pensamiento sobre el que se articula el marco teórico de la investigación y que más ha respaldado el concepto de educación musical planteado en la introducción de esta tesis ha sido la fenomenología de Merleau-Ponty.

Por este motivo, se realiza una pequeña introducción sobre esta corriente filosófica y de las principales aportaciones en el ámbito de la música, para profundizar, posteriormente, en los aspectos más relevantes para este estudio: el cuerpo, el espacio y el movimiento.

También se ha incluido la proyección de la corporeidad fenomenológica en el ámbito del conocimiento y en la música, con aportaciones de autores como Juntunen, Pelinski, o Sheets-Johnstone.

Se concluye el capítulo con una mención a la teoría pragmatista de la educación musical que, si bien no tiene una relación directa con el enfoque fenomenológico, sí mantiene elementos sustanciales comunes, como puede ser la importancia de la experiencia-acción y su visión holística del proceso educativo musical.

1.1. Fenomenología y música

1.1.1. Introducción a la fenomenología

La fenomenología puede definirse como la corriente filosófica que tiene por objeto principal de estudio las esencias e interpreta todo a través de la definición de las mismas. Éstas se sitúan dentro de la existencia y se considera que el hombre y el mundo no pueden ser comprendidos sino desde su «facticidad». Para esta filosofía, el mundo está ahí antes de cualquier reflexión, como presencia inalienable en el que todo pretende volver a recobrar el contacto ingenuo con el mundo para adquirir una categoría filosófica.

El término *fenomenología* fue introducido por el filósofo alemán Edmund Husserl en su libro: *Ideas. Introducción general a la fenomenología pura* (1913), autor que puede ser considerado como el creador de este movimiento filosófico. Sus ideas tuvieron una gran repercusión en el pensamiento de otros autores, que desarrollaron esta teoría desde diferentes enfoques. Entre los más representativos se encuentran: *Alexander Pfänder* (1870-1941), *Max Scheler* (1874-1928), *Dietrich von Hildebrand* (1890-1978), *Martin Heidegger* (1889-1976), *Jean-Paul Sartre* (1905-1980) y *Maurice Merleau-Ponty* (1908-1961). De todos ellos, será el pensamiento de Merleau-Ponty el que aporte a este trabajo una concepción del cuerpo y el movimiento sobre la que se fundamentará, en gran medida, el planteamiento pedagógico-musical que se presenta en esta tesis. La fenomenología demanda el conocimiento riguroso de los fenómenos, entendidos éstos no como la apariencia sensible de las co-

sas, sino cómo éstas se muestran y ofrecen a la conciencia. Trata de describir y no de explicar o analizar, motivo por el que la ciencia no puede tener el mismo sentido de ser que el mundo percibido, debido a que aquélla sólo es una explicación del mismo. Todo lo que se conoce del mundo se sabe a través de la experiencia del mismo y la ciencia es su segunda expresión. El mundo fenomenológico «no es un objeto cuya ley de constitución yo tendría en mi poder; es el medio natural y el campo de todos mis pensamientos y de todas mis percepciones explícitas» (Merleau-Ponty, 1975, p. 10). La realidad está por describir y no por construir, lo que significa que no se puede reducir la percepción a procesos de síntesis que pertenecen al orden del juicio. La percepción no es una ciencia del mundo, sino el fondo sobre el que todos los actos se destacan y todos los actos lo presuponen.

Para Merleau-Ponty (1975), el empirismo y el intelectualismo fracasan en su intento de conocer y explicar la realidad porque se sitúan fuera de la misma y presuponen un sujeto trascendental desprendido de toda experiencia. Con respecto al primero de ellos, rechaza la posibilidad de aprehender objetos científicos con claridad y eficiencia sin los condicionamientos que impone la subjetividad. Con relación al idealismo/intelectualismo, discrepa sobre accesibilidad a una transparencia cognoscitiva y experiencial característica de una conciencia presente a sí misma. Para este autor, el único camino adecuado en el conocimiento del ser humano es la fenomenología, en la que se combina lo actual del empirismo -el hecho- con lo infinito del idealismo -la perspectiva de la conciencia-, que da al hecho concreto infinitas formas posibles de existir. Propone acoger la realidad del mundo en tanto en que se presenta a mi conciencia.

El método utilizado en la fenomenología es la reducción fenomenológica, que consiste en poner entre paréntesis la experiencia tal como se nos es dada y posteriormente realizar una serie de reducciones mediante la suspensión del juicio de la individualidad y existencia del objeto, hasta que se llega a considerar como un correlativo de la conciencia, es decir, alcanzar la esencia del objeto. En este proceso de reducción se pone en suspenso la relación del sujeto con el mundo con el fin de que lo que se conoce aparezca tal y como se muestra a nuestra conciencia. Al respecto, Merleau-Ponty (1975) afirma que

«la mayor enseñanza de la reducción es la imposibilidad de una reducción completa» (p. 14), motivo por el que Husserl se cuestiona continuamente sobre la posibilidad de la reducción. Sólo el espíritu absoluto permitiría una reducción completa, pero como seres que somos en el mundo y nuestras reflexiones tienen lugar en un flujo temporal, no hay pensamiento que abarque todo nuestro pensamiento.

De esta forma, para la fenomenología la búsqueda de la esencia del mundo no es buscar su idea una vez reducida a tema de discurso, sino indagar en lo que es realmente para nosotros antes de toda tematización. No hay pues que preguntarse si percibimos verdaderamente un mundo, sino decir por el contrario: el mundo es lo que percibimos. El mundo es lo que vivimos y no lo que pensamos, estamos en continuo contacto con él pero no lo poseemos, es inagotable.

La conciencia en la fenomenología es el *ámbito* en el que se hace presente o se muestra la realidad y, así mismo, los fenómenos son aquellas realidades que aparecen a una conciencia. Este planteamiento reconoce la conciencia como un proyecto del mundo, «destinada a un mundo que ella ni abarca ni posee, pero hacia el cual no cesa de dirigirse» (Merleau-Ponty, 1975, p. 17). Una característica fundamental de la conciencia fenomenológica es la intencionalidad, debido a que todo acto de conciencia es una relación con otra cosa y, determinada por la intención, se manifiesta de distintas formas (percepción, recuerdo, imaginación, pensamiento...). San Martín (1987) añade: «La conciencia humana es intencional, es decir produce actos cuya característica es el no quedarse en sí mismos sino ir más allá, por lo que la conciencia intencional es en sus actos conciencia-de» (p. 43).

Finalmente, debe destacarse una de las aportaciones más importantes de la fenomenología, haber unido el subjetivismo y el objetivismo en su noción de mundo o de racionalidad. El mundo no es el ser puro sino que se muestra a través de la intersección de mis experiencias y las del otro, por lo que está unido a la subjetividad (reasunción de mis experiencias pasadas en las del presente) y la intersubjetividad (reasunción de las experiencias del otro en la mía). En relación con la racionalidad, ésta es en tanto que son las experiencias en las que se revela y detrás de ella no existe algo desconocido por determinar deductivamente o probar inductivamente a partir de ella.

1.1.2. Fenomenología y música

En este apartado se ofrece una visión general de algunos pensadores del siglo XX cuyas ideas o planteamientos sobre la música se encuentran total o parcialmente relacionadas con el pensamiento fenomenológico. La heterogeneidad temática, así como la diversidad de enfoques, serán la tónica general que caracterice las diferentes aproximaciones teórico-musicales.

El origen de la reflexión fenomenológica en la música podría ubicarse en una de las investigaciones de Husserl, *Discursos sobre la fenomenología de la conciencia del tiempo*, en la que el análisis del tiempo y la percepción tonal ostentan una posición privilegiada como herramienta para el estudio de la conciencia. Para Husserl (1964), la percepción de un objeto temporal es, a su vez, temporal, al igual que la percepción de la duración presupone un duración de la percepción, es decir, la temporalidad es una esencia constante en todo fenómeno. Así mismo, un análisis fenomenológico del tiempo no puede realizarse si no se hace referencia a la constitución del objeto temporal del que forma parte, de manera que, cuando se escucha una melodía, mi percepción puede transformar las notas y el ritmo en un objeto, pero no los tonos y la duración de los mismos por separado. Por último, Husserl señala la similitud entre la materia temporal y el flujo de la conciencia, semejanza que permite dar forma a los objetos temporales. Por este motivo, un examen de la temporalidad de un objeto musical es una ponderación sobre el flujo de la conciencia.

Las aportaciones de Husserl sobre la conciencia temporal fueron aplicadas al ámbito musical de una forma más específica por Alfred Schutz en su obra *Fragmentos sobre la fenomenología de la música* (1944). Para este autor, la obra musical adquiere la categoría de «objeto ideal» y considera que la obra debe ser captada de forma «politética» en lugar de «monotética», términos que hacen referencia a una apreciación musical progresiva -paso a paso- y de forma simultánea, respectivamente. Schutz entiende que para comprender una obra musical se deben reconstruir, física o mentalmente, los pasos a través de los cuales fue creada (Lippman, 1992).

Partiendo de la idea de que la música se desarrolla en la percepción interna del tiempo, Schutz analiza los actos relacionados con éste como son:

retener, recordar, intuir y anticipar. El propio autor considera que su análisis puede conducir a una impresión equivocada debido a la atomización del lenguaje que, al dividir la continuidad en partes, puede dar la sensación de fragmentar un acto que debería reflejar una unidad indivisible. De igual modo, añade que cualquier análisis fenomenológico de la música debe contemplar la existencia de algún sistema de referencia a disposición del oyente, de lo contrario, la intuición y la anticipación no tendrían lugar. Entre otros aspectos analizados por Schutz puede citarse la diferencia entre la escucha y la reflexión. Mientras que la primera se dirige claramente hacia la música, la segunda lo hace hacia el propio acto de escuchar. En la audición, el tema o la melodía es una unidad indivisible, producto de los mecanismos de la conciencia que sólo son apreciables desde la reflexión. Las afirmaciones tardías del filósofo en relación con la posibilidad de poseer una obra musical mediante la constitución temática, en tanto que puede ser equiparada a un concepto, es contradictoria con sus planteamientos primigenios sobre la constitución politética de la música (Lippman, 1992).

Si bien Husserl entendía la fenomenología como instrumento universal de investigación de los conceptos o las experiencias sensoriales, para su discípulo Roman Ingarden (1962, citado en Lippman, 1992), el objeto de estudio no será la experiencia perceptiva del arte sino la obra de arte en sí, denominada por este autor como «un objeto puramente intencional». Ingarden distingue claramente entre obra musical y sus ejecuciones. La primera, persiste en el tiempo, no es perceptible, ni se localiza en un espacio definido. La obra tiene la condición de individualidad única frente a la multiplicidad de las ejecuciones. Ésta no puede identificarse con la partitura, debido a que los símbolos son diferentes a aquello que representan; no es un objeto real, no existe ni tiene lugar en el *aquí* ni en el *ahora*, motivo por el que el autor la considera como un objeto puramente intencional.

Por otro lado, Ingarden piensa que la obra musical no equivale a su experiencia psíquica o mental, debido a que la información sensorial auditiva que recibimos es totalmente distinta de los sonidos y las imágenes sonoras que percibimos. La información auditiva se experimenta al consumarse la percepción; por el contrario, el sonido se eleva a la conciencia mediante la

reflexión. Para Lippman (1992), la definición de obra musical de Ingarden es demasiado laboriosa y se debe a su interés por elevar su reflexión sobre la obra a la categoría de una filosofía comprensiva de la música, que permita compararla con las correspondientes teorías en otras artes.

Otra de las referencias obligadas en el estudio del pensamiento musical la constituye la voluminosa obra de la investigadora francesa Gisèle Brelet, *Le temps Musical, Essai d'une Esthétique nouvelle de la Musique* (1949). Si bien no ha sido catalogada como fenomenológica, en ella se contiene una profunda investigación sobre la naturaleza temporal de la música que presenta puntos de encuentro con la concepción fenomenológica.

Su obra se divide en tres partes: *la forma sonora*, *la forma rítmica* y *la forma musical*. En la primera de ellas realiza un minucioso examen del carácter temporal de la melodía, su naturaleza expresiva, la dimensión atemporal de la armonía y la relación de ésta con el pensamiento. Para Brelet, el fundamento de la *forma sonora* se encuentra en el intercambio entre la melodía y la armonía, entre la expresión y el pensamiento. En la segunda parte, la autora presenta una concepción del ritmo como elemento revelador del tiempo musical por su capacidad de abstraer su esencia, incluso más que el tono. La figura rítmica es la síntesis del flujo temporal, una especie de tema rítmico que se construye mediante la repetición y la variación de un tema intemporal. Para Brelet, el ritmo sólo tiene sentido en el contexto de la subjetividad, en donde el tema y la variación se transforma en dialéctica de expectativas y sorpresas.

Por último, en la tercera parte -*la forma musical*-, analiza numerosos temas entre los que se incluyen: la expresión musical, la relación entre duración psicológica y tiempo musical, la analogía entre forma y expresión, la naturaleza del pensamiento musical y los conceptos musicales, los tipos temporales de música, para concluir con una disertación sobre el tiempo musical y la filosofía del tiempo. En esta parte, Brelet argumenta que el tiempo musical es estético porque es tiempo completo y no una duración psicológica inmediata, aunque no es considerado como algo abstracto, sino como algo vivo e inteligible en el que interceden vida e intelectualidad. La creación musical es una aprehensión del tiempo musical intrínseco a toda sonoridad, el paso de la duración psicológica al tiempo musical.

La obra de Brelet no muestra el modo en que los objetos fenomenológicos adquieren su existencia, que junto a su desconocimiento de la obra de Husserl, hacen que su estudio del tiempo no pueda ser considerado totalmente como fenomenológico. Por el contrario, son muy adecuadas sus aportaciones sobre la síntesis de pasado, presente y futuro en la melodía y las clases fundamentales de ritmo, melodía, estilo, armonía y forma (Lippman, 1992).

Otro de los autores que realiza una aproximación a la concepción fenomenológica de la música es Víctor Zuckerlandl, quien en su obra de dos volúmenes titulada *Sound and Symbol* (1956) manifiesta una tendencia a convertir la fenomenología en metafísica. En el primer volumen (*Music and the External World*), aborda temas como el sonido, el movimiento, el tiempo y el espacio, que se caracterizan por un componente dinámico y su ubicación en un erróneo «mundo exterior». De esta forma, las notas poseen una relación de tensión o impulso entre ellas que configuran su verdadero significado, o bien el tiempo, bien sea el musical o el físico, tiene propiedades o fuerzas dinámicas intrínsecas. También el espacio auditivo está siempre en movimiento, es algo que está fuera de mí, pero como oyente se dirige hacia mí.

El segundo volumen de *Sound and Symbol* lleva como título *Man and the Musician*. En él dedica diferentes secciones a la musicalidad, el oído musical y el pensamiento musical. Para Zuckerlandl la musicalidad no es un don individual especial sino un atributo esencial del hombre. En cuanto al oído musical, diferencia entre la escucha de hechos físicos y escucha de la música, así mismo, distingue cuatro niveles de audición musical: escucha de las notas, las cualidades dinámicas, el movimiento y la estructura orgánica. Finalmente, con respecto al pensamiento musical, Zuckerlandl insiste en eliminar la dualidad entre inspiración, responsable de la creación del tema melódico, y pensamiento, cuyo cometido es la elaboración y tratamiento de dicho tema. Considera que el pensamiento es indistinto de la acción y expresa sus reticencias sobre la noción de inspiración, equivalente de «iluminación melódica», argumentando que ésta puede ser perfectamente el resultado de un proceso de crecimiento y alteración. Concluye este autor manifestando que el pensamiento conceptual converge en juicios mientras que el pensamiento musical lo hace en patrones sonoros y sólo éste puede ser considerado como fuente de creatividad musical.

Es de obligada referencia en este apartado las aportaciones del compositor y filósofo Leonard B. Meyer. Desde la Psicología de la Forma y la Teoría de la Información, en su obra *Emotion and Meaning in Music* (1956), el autor interpreta de una forma coherente la estructura del discurso musical y las reacciones emotivas que éste provoca en el oyente.

Para Meyer, la relación del hecho musical con el oyente queda evidenciada en la correspondencia que se establece entre un complejo de estímulos sonoros organizados y la reacción humana que se genera según los patrones o modelos de comportamiento psicológico y cultural del auditor. Por este motivo, considera que un acontecimiento musical encierra un significado, debido a que se encuentra en tensión hacia otro acontecimiento musical que el oyente espera. Al respecto, Carmona (1995) añade: «En el discurso musical será la propia música quien active las tendencias, las inhiba y ella misma se dé soluciones significantes. El juego será, pues, estímulo-crisis-tendencia que originará satisfacción que al fin producirá el restablecimiento de un orden» (p. 56). Este autor considera muy acertada la teoría de Meyer para comprender el fenómeno musical en su interrelación con el oyente, así como los mecanismos que mueven a la emoción musical. De igual modo, destaca el minucioso examen que el filósofo realizó de las condiciones sociales y psicológicas en las que las respuestas a la música desencadenan una relación comunicativa y la aparición de un significado.

A diferencia de los autores anteriores que no contaban con referencias explícitas en sus obras a la fenomenología, Thomas Clifton parece ubicarse por completo en ésta corriente filosófica como constata su obra *Music as Heard: A Study in Applied Phenomenology* (1983). Aunque él mismo afirma no pretender ofrecer una descripción total del fenómeno de la música, debe ser considerado como el primer intento conocido de propuesta global sobre la aplicación de la fenomenología a la música. En su obra maestra analiza cuatro fenómenos que para el autor son fundamentales en la música y en la experiencia musical: tiempo, espacio, juego y emoción.

Con relación al tiempo, establece tres conceptos importantes: el horizonte, la retención y la intuición. El primero de ellos se extiende hasta los límites del objeto musical que se está experimentando. La retención es una especie

de memoria ligada al presente, con el que se interactúa y, por último, la intuición hace referencia a un futuro que se espera de forma intencionada. Con respecto al espacio, Clifton establece un espacio musical como un ejemplo de unión de todos los sentidos, un caso de sinestesia. La textura es una clara manifestación de ese espacio musical, en el que, además de la sensación de las líneas que produce la melodía, se suman las sensaciones de superficie y masa de la textura. En referencia al juego, afirma que la música posee elementos de juego controlado, que se pueden identificar igualmente en los rituales, en la solución de problemas, así como aspectos de competición, del azar o de lo cómico.

Finalmente, Clifton aborda el tema de la emoción y la comprensión, dos componentes distintos pero inseparables. Por un lado, considera que toda persona contiene emociones previas a cualquier acto de cognición o volición, pero éstas no debería invalidar el proceso de comprensión, de lo contrario la expresión musical se confundiría con la espontaneidad de las respuestas. Por otro, la reflexión no debería ser desconocedora de la presencia emocional de la música como objeto estético. Clifton aboga por un análisis interno que, en lugar de examinar el modo en que las emociones conforman el significado de la música, lo hace en sentido contrario, es decir, cómo la música puede acceder al significado de las emociones. En este caso, las emociones se descubren *a través* de la música pero no *en* ella.

Completa la revisión de autores relacionados con la fenomenología de la música realizada en este apartado con las aportaciones de David B. Greene, quien realiza un análisis fenomenológico de cuatro sinfonías de Mahler en su obra *Mahler, Consciousness and Temporality* (1984). Para Greene, este músico post-romántico vulnera en sus sinfonías los patrones de coherencia y continuidad implícitas a la conciencia y su temporalidad. Su planteamiento parte de la presunción de coherencia entre lo que es y lo que será, la relación entre las percepciones recordadas y presentes con las futuras. En el caso de las obras analizadas de Mahler, este precepto no se cumple y el oyente es incapaz de sintetizar lo esperado con lo que realmente ocurre, hecho que produce un desequilibrio en la estructura de sus presupuestos y le obliga a la búsqueda de una explicación inesperada o a considerarlo como un suceso

sin fundamento. En numerosos pasajes y secciones musicales, el futuro se presenta tan incierto y el pasado tan irrelevante que ambos desaparecen como posibilidades reales, de tal forma que la temporalidad carece de futuro y pasado. No obstante, la obra de Mahler contiene ciertos procesos temporales que dan respuesta a este estado de confusión, aunque en algunos casos implique una comprensión diferente de la conciencia de la temporalidad o incluso totalmente transformada.

Debe concluirse este breve recorrido por el pensamiento musical mencionado que la fenomenología de la música, al igual que el análisis sintáctico, semántico o semiológico, es una forma más de describir y analizar el fenómeno musical sin necesidad de buscar más finalidades para su justificación (Carmona, 1995). Si las aportaciones en este campo pueden parecer parciales no implica que sean incorrectas y, mucho menos, invalida su posibilidad de contribución a investigaciones de diferente índole.

1.1.3. Elementos fenomenológicos en el aprendizaje de la música

En el presente apartado se destacan aquellas ideas de la corriente fenomenológica que ostentan una relación «directa» sobre el área temática objeto de esta tesis: el movimiento en la educación de la música. Dicha relación Musical se construye, casi en exclusividad, sobre el pensamiento de Maurice Merleau-Ponty, en el que la finitud y contingencia del hombre y el carácter terreno y corpóreo de la existencia son constantes omnipresentes. La filosofía de Maurice Merleau-Ponty constituye una aplicación del método fenomenológico al conocimiento humano y una de sus características más destacadas es la importancia que otorga a la percepción y al cuerpo, como queda reflejado en una de las obras que concentra gran parte de su legado intelectual: "La fenomenología de la percepción". Según Botelho (2008), en ella el autor continúa con el esfuerzo de sus antecesores por demostrar los límites del saber científico, superar las diversas dicotomías que soliviantan las ciencias y subrayar la fundación del conocimiento en la experiencia del mundo vivido.

La percepción es concebida por Merleau-Ponty como núcleo de conocimiento, amparada en la idea de que el mundo es el resultado de la inter-

relación de las experiencias perceptivas de los hombres; en relación con el cuerpo, el hombre es entendido esencialmente como cuerpo consciente. Para este autor, el hombre y el mundo se reclaman recíprocamente y, al igual que en Heidegger, el hombre es ser en conciencia, conciencia situada en el mundo o *ser-en-el-mundo*. A diferencia de la conciencia cartesiana o kantiana, caracterizada por la preeminencia de la conciencia sobre la existencia y su papel fundamental en el conocimiento, la conciencia que Merleau-Ponty propone es el modo de alcanzar la unión con el mundo, pero no el fundamento de esta unión.

Los elementos del pensamiento *merleau-pontyano* que se analizarán en esta sección son tres: el cuerpo, el espacio y el movimiento.

1.1.3.1. El cuerpo en el pensamiento fenomenológico

Antes de exponer las reflexiones realizadas por Merleau-Ponty sobre el cuerpo, sería interesante retroceder la vista a planteamientos anteriores totalmente opuestos a nuestro autor. Entre ellos destaca el dualismo antropológico, que afirma que el ser humano es un compuesto de dos realidades sustanciales distintas y unidas accidentalmente.

El origen de la desmembración entre ambos se encuentra en el pensamiento dualista de Platón (tesis aceptada también por Descartes o Leibniz), para quien el hombre es un ser espiritual que se encuentra confinado en un cuerpo del que es necesario liberarse si quiere alcanzar la plenitud. En la concepción platónica, todo indicio de corporalidad es considerado como algo negativo; cuerpo y alma son dos realidades unidas exteriormente pero profundamente distintas. Otro planteamiento, el *monismo reductivista*, afirma que el hombre es una única realidad, siendo lo mental una función del cerebro, y no siendo el hombre más que su cuerpo. Es la postura defendida por Epicuro y Lucrecio en la antigüedad, por Boyle y Gassendi en el Renacimiento y por Hobbes en modernidad. Igualmente, ha sido defendida en los últimos siglos por Marx, Nietzsche, o psicólogos de prestigio internacional como son Skinner y Watson. También está el monismo no reductivista, que afirma que el ser humano es una sola realidad y comprende al menos dos dimensiones irreducibles una

a la otra. La interpretación aristotélica-tomista subraya la estructura ontológica del hombre como unidad, no de realidades diferentes sino de principios correlativos, materia y forma, que no sólo interactúan entre sí, sino que no pueden existir una sin la otra (Gevaert, 1980).

Sin duda, el pensamiento que con más ímpetu ha defendido la dualidad cuerpo-alma ha sido el racionalismo de Descartes. Partiendo de un dualismo diferente al platónico, este autor no emite juicios sobre el valor negativo del cuerpo pero aboga por una división radical entre cuerpo y conciencia. Lo humano se identifica por completo con la conciencia. El cuerpo es una realidad que existe y funciona según unos principios propios y estrictamente materiales y no necesita de *alma* para ser explicada. Mediante el *cogito*, Descartes escinde la inteligencia del hombre de su *carne* y confiere al cuerpo la función de continente mecánico de la presencia humana en el mundo (Duch y Mèlich, 2005). A su vez, la esencia del alma espiritual o conciencia se encuentra en el pensamiento y no necesita de materia o lugar para ser. La conciencia pura es lo que define al ser, incluso es más fácil de conocer que el propio cuerpo y, aunque cese la existencia de éste, el alma no dejaría de ser lo que es (Descartes, 1993).

La concepción atomista del cuerpo cartesiana llevada a su extremo desemboca en una interpretación materialista mecanicista en la que el mundo es un conjunto de fuerzas mecánicas y la realidad se concibe según los modelos argumentados en las nociones de materia y movimiento, exclusivamente.

Frente a los postulados que proclaman la división entre cuerpo y mente o aquellos que condicionan la existencia de uno a la negación de la otra, se van conformando otros planteamientos en los que la experiencia humana manifiesta la profunda certeza de la unidad vivida con el cuerpo, unidad que no sólo se configura mediante argumentaciones filosóficas o científicas, sino que también se presenta inmediatamente en la vida vivida (Gevaert, 1980). En esta concepción corpórea del hombre, la conciencia está ligada al contacto concreto con el mundo que nos rodea y si se carece de dicho contacto por anulación de los sentidos y el cuerpo, la actividad humana queda anulada. La necesidad de la palabra para expresar el pensamiento o incluso para pensar, puesto que esta acción requiere de alguna forma de palabra, constata que

«el hombre no logra vivir su propia existencia más que a través del cuerpo y en el cuerpo, mientras que subraya al mismo tiempo que la corporeidad humana está verdaderamente revestida de humanidad» (Gevaert, 1980, p. 85). Damasio (1996, citado en Pelinski, 2005) considera que aquella «razón pura» está probablemente configurada según señales corporales, incluso cuando se trata de los actos más reflexivos o actúa conforme a ellos.

Mientras que para Descartes, el *ego* es el portador de las ideas y posee objetos e incluso el propio cuerpo, Gabriel Marcel (1996) considera que la experiencia inmediata no nos capacita para ver al cuerpo como algo objetivo, identificable y externo que el *ego* controla y que, por lo tanto, puede ser observado externamente como un objeto. Según Marcel, no se puede tratar al cuerpo como una cosa objetiva que puedo tener o desprenderme de él en cualquier momento, por el contrario, sólo puedo apreciarlo en un proceso de identificación conmigo mismo: *yo veo, yo siento*. Más que tener un cuerpo, lo soy y debería decir *yo soy mi cuerpo, yo soy corpóreo*. En relación con el planteamiento de este autor, debe evitarse decir que nuestro cuerpo está en el espacio o el tiempo, sino más bien que éstos se nos hacen presentes a través de él (Merleau-Ponty, 1975; Parviainen, 1998).

Con anterioridad, Nietzsche (1972) había realizado una dura crítica a aquellas filosofías que consideraban a la conciencia como expresión por antonomasia de lo humano y como eje central de la reflexión filosófica. Para él, la conciencia no es un ente independiente y es entendida como una simple herramienta al servicio del cuerpo. Frente a la interioridad del alma y la exterioridad del cuerpo propias del planteamiento cartesiano, plantea la conciencia como un lenguaje propio del cuerpo.

Las ideas de Nietzsche sirvieron de precedente para la concepción fenomenológica del cuerpo de Husserl, Merleau-Ponty o Marcel. Para Edmund Husserl, como se ha señalado en apartados anteriores, la conciencia queda ubicada en un mundo precategorial y prelógico, en donde el cuerpo se presenta como «objeto intencional» que el ego transcendental alcanza a construir, produciéndose así, una implicación recíproca entre sujeto/conciencia y el objeto. El cuerpo humano es el «lugar de intercambio» entre la naturaleza y la cultura y nunca es posible la una sin la otra (Duch y Mèlich, 2005).

En la filosofía del cuerpo de Merleau-Ponty, la unión alma-cuerpo no se fundamenta en una asociación arbitraria entre dos términos exteriores, el objeto y el sujeto, sino que se forja constantemente en la existencia. El hombre es cuerpo consciente o conciencia corpórea y critica a la psicología clásica porque no ha sabido entender que el cuerpo no es un objeto en el mundo, sino el medio de comunicación con el mundo. El punto común de origen entre ambos se encuentra en lo que este autor define como *chair* (carne), que utiliza para designar la dimensión del hombre como ser corpóreo en el que las cosas que nos rodean actúan en nosotros como nosotros en ellas.

El cuerpo humano, como manifestación del hombre y presencia en el mundo, es el único a través del cual se concreta nuestro *ser-en-el-mundo*. El cuerpo y su intervención en el mundo son los medios primarios y básicos que el hombre tiene para conocerse a sí mismo y al mundo. Las relaciones que se establecen entre ambos no vienen determinadas por una ley o estructura, sino que es el mismo hombre quien las sintetiza como protagonista que es de un conjunto de *significaciones vivientes*. Por esta razón, Merleau-Ponty (1975) opina que existe una relación orgánica entre el sujeto y el mundo.

El enfoque fenomenológico del cuerpo establece una clara distinción entre el *cuerpo vivido* (*Leib* para Husserl o *corps propre* para Merleau-Ponty) y el *cuerpo objetivo*, biológico o físico (*Körper*, *corps*). El primero de ellos no se circunscribe al ámbito de la ciencia empírica ni, por el contrario, al idealismo de las representaciones mentales; no es ni material ni mental, sino fruto de la experiencia de nuestras capacidades sensibles y de percepción, y por lo tanto, prerracional y prelógica que precede al pensamiento. El *cuerpo objetivo* es entendido como una entidad corporal, un complejo de ondas cerebrales, conexiones nerviosas, sistemas circulatorios y fibras musculares a través del cual el propio cuerpo es conciencia intencional vivida (Merleau-Ponty, 1975; Parviainen, 1998). Estos dos tipos de cuerpo, o como diría Pelinski (2005), la corporalidad y la corporeidad, son dos aspectos diferentes aunque interrelacionados en la existencia del hombre como ser encarnado: "corporalidad es la condición material de posibilidad de la corporeidad" (p. 11).

Junto a las «categorías» de cuerpo anteriormente establecidas, deben mencionarse otras que se articulan a partir de la dimensión social del mis-

mo. Entre las más destacadas se encuentra la propuesta por Scheper-Hughes y Lock (1987), quienes establecen tres tipos de cuerpo desde un enfoque antropológico-médico: *individual, social y político*. El primero es entendido, desde un punto de vista fenomenológico, como la experiencia vivida por el propio cuerpo y el modo en que lo vivimos. El segundo, el *cuerpo social*, está relacionado con la utilización del cuerpo como elemento de representación o símbolo natural a través del cual pensamos en la naturaleza, la sociedad o la cultura. La postura, el gesto, la forma de vestir, etc., configuran el significado simbólico del cuerpo con relación al mundo exterior, por lo que puede decirse que la principal característica del cuerpo social es la interpretación de las formas en las que él está en contacto con el mundo. Por último, el *cuerpo político* hace referencia a la regulación, vigilancia y control de los cuerpos, individual y social. Es el modo en el que el cuerpo es disciplinado para adquirir un comportamiento, conocimiento o conformidad determinados. En relación con el *cuerpo político*, Foucault (1975) opina que el cuerpo está estructurado, controlado y manipulado desde sus primeros momentos por la sociedad y piensa que determinadas técnicas de poder operan sobre él para transformarlo, dividirlo y entrenarlo para funciones concretas; el sujeto individual, el cuerpo, es un producto de las acciones de poder. Parviainen (1998) considera muy acertada la crítica de Foucault pero no comparte el tratamiento que este autor hace del cuerpo al relegarlo a una condición de material pasivo, sin intervención de la experiencia. En los planteamientos teóricos actuales, es comúnmente aceptado que la sociedad influye, no sólo en las relaciones humanas, sino también en la estructura, funciones y conductas corporales, al mismo tiempo que el cuerpo se constituye como símbolo de la sociedad. Pero la relación sociedad-cuerpo debe considerarse como un proceso dialéctico que necesita una comunicación entre cuerpo y entorno que le posibilita ejercer la acción del primero sobre el segundo y viceversa (Lora, 1991; Parviainen, 1998).

1.1.3.2. El espacio y el movimiento en la fenomenología

Para Merleau-Ponty el cuerpo es un ser espacial, pero su espacialidad no es objetiva, resultado de una yuxtaposición de su partes en el espacio, sino

una espacialidad vivida en la que, por la construcción de nuestro esquema corpóreo, permite conocer la disposición de los distintos miembros de mi cuerpo (Ferrante, 2008). El hombre posee el espacio y su existencia es espacializada, motivo por el que la acción y el análisis del movimiento permiten comprender mejor la espacialidad del cuerpo; en el movimiento el espacio se asume activamente y se adquiere en su significación original que se desdibuja en la cotidianidad de las situaciones adquiridas.

El esquema corpóreo es una toma de conciencia global de mi postura en el mundo intersensorial y, en la misma línea que la psicología de la Gestalt, éste es el saber del propio cuerpo como conjunto y relación mutua de sus partes. Merleau-Ponty adopta el carácter dinámico del esquema corpóreo propuesta por la Psicología de la forma, en el que el cuerpo se revela como una postura ante una situación actual o posible, por lo que lejos de ser una espacialidad de posición, la del propio cuerpo es una espacialidad de situación, a la que Merleau-Ponty añade la idea de cuerpo como ser-del-mundo. Este autor distingue entre dos espacios, el corpóreo y el exterior, ambos se complementan y forman un sistema práctico. El primero de ellos es la propia situación del ser en cuanto que es cuerpo e intenta comprender y explicar el espacio. El segundo, es un espacio que está más allá del alcance de acción del cuerpo. En relación con el movimiento, la motricidad corporal y la praxis son los elementos esenciales en teoría del conocimiento de Merleau-Ponty, el único modo de conocer es vivirlo (Reguera, 1983). Mediante la experiencia el sujeto adquiere nuevos mundos que posibilitan dar un segundo sentido a su existencia y que guarda una estrecha relación con su existencia primera (*ser-del-mundo*). En este segundo nivel, conformado por las nuevas adquisiciones, se encuentran los pensamientos. En ellos las operaciones mentales se asientan, pero no dejan de retroalimentarse del pensamiento presente. El movimiento es considerado como expresión de la conciencia, como potencialidad de acción por intermedio del cuerpo. El cuerpo no piensa el movimiento, debido a que movimiento y la conciencia del mismo son un todo (Merleau-Ponty, 1975). La motricidad, en su estado puro, posee el poder esencial de dar un sentido, «es la esfera primigenia en donde se engendra, primero, el sentido de todas las significaciones en el dominio del espacio representado» (Grünbaum, 1930, p. 396, citado en Merleau-Ponty, 1975).

Merleau-Ponty (1975) señalaba que el movimiento debería dejar de ser un modo de designar cosas o pensamientos para ser la presencia de dicho pensamiento en mundo fenomenológico, no ser su continente sino su contenido y su cuerpo. Tan pronto como el hombre utilice el movimiento para establecer una relación corpórea con sus iguales, dejará de ser un instrumento o un significado para ser considerado como una manifestación o revelación íntima del ser y del vínculo que nos une al mundo y a los otros. El movimiento y la conciencia son un todo, no se piensa el movimiento.

Merleau-Ponty alude a dos tipos de movimiento: el concreto y el abstracto. El primero de ellos es el que se realiza sobre el *mundo dado* -preobjetivo, centrípeto y actual-, el segundo, tiene como escenario el mundo construido y requiere de una cierta productividad humana (proyección y evocación), para ser capaz de invertir la relación natural del cuerpo con su entorno y poder actuar sin necesidad de una tarea urgente y concreta. El movimiento abstracto nos abre al mundo, superpone al espacio objetivo un espacio virtual o humano y, al contrario que el movimiento concreto, es centrífugo y potencial (Ferrante, 2008). El movimiento concreto no debe asociarse exclusivamente al cuerpo y el abstracto a la conciencia, sino que ambas formas se manifiestan conjuntamente y corroboran la imposibilidad de tratar al cuerpo como una cosa (un *en-sí*) y el alma como conciencia (un *para-sí*). No existe una única forma de entender el cuerpo y la conciencia: «hay varias maneras para el cuerpo de ser cuerpo, varias maneras de ser conciencia para la conciencia» (p. 141).

El movimiento se aprende cuando el cuerpo se incorpora a mi mundo, acto que viene determinado por una intencionalidad operante que le permite establecer un diálogo con el mundo a un nivel previo al de la conciencia. De tal manera que «el mundo percibido no es el correlato de la conciencia, sino el correlato del propio cuerpo que contiene en sí un saber latente, habitual o sedimentado en el mundo» (Ferrante, 2008, p. 10).

De este planteamiento se desprende un concepto de hábito, elemento fundamental en la teoría *merleauPontyana*, que va más allá de un acto repetitivo que determina nuestra experiencia de un modo mecánico. Frente a las teorías mecanicistas del aprendizaje fundamentadas en la relación estímulo-

respuesta, el sujeto no conecta movimientos individuales a estímulos individuales, sino que tiene la posibilidad de responder de diferentes formas. La habitud constata el poder del hombre de dilatar su ser-del-mundo, de captar la relación entre una intención y la realización de una acción concreta y constata que el cuerpo no es un objeto más entre otros, sino que tiene poder intencional, al igual que la conciencia y que es el modo de poseer el mundo. En la adquisición del hábito es el cuerpo el que «comprende», la habitud permite replantear la noción de *comprender* y de *cuerpo*. En primer lugar, comprender es experimentar la correspondencia entre aquello que pretendemos y lo que nos es dado, entre la intención y la efectuación, y en segundo, el cuerpo es nuestro anclaje a un mundo. El hábito no es ni un conocimiento ni un automatismo, sino un "saber que está en las manos", que se da al esfuerzo corporal y que no puede traducirse objetivamente (Merleau-Ponty, 1975). Sujeto y mundo son términos inseparables, el mundo se encarna en el sujeto y configura un mundo preobjetivo anterior a la conciencia, que está formado por el sedimento de un saber práctico abierto. Por este motivo, Merleau-Ponty considera que sobre la base de antiguos movimientos, se pueden crear nuevos significados y ampliar nuestro campo práctico.

Sheets-Johnstone (1999), también desde un enfoque fenomenológico, considera que el movimiento debe ser entendido como algo más que un cambio de posición y no como objetos que se desplazan. No debe ser estudiado como una actividad psicológica, sino como experiencia propia vivida, puesto que lo que se siente y se mueve no es el cerebro o la mente sino un *organismo vivo*. La autora considera que el problema radica en vernos a nosotros mismos y a las formas de vida como cerebros o máquinas y no como cuerpos/organismos vivos (*living bodies*). Sheets-Johnstone (1999) insiste en la dimensión emotiva del movimiento y considera que cualquier movimiento puede tener un sentido expresivo y que la emoción es un fenómeno kinestésico dotado de una dinámica neuromuscular que viene determinada por la espacialidad, la temporalidad, la intensidad y la forma de ejecución. Así mismo, establece una equivalencia entre la dinámica del movimiento y la forma de expresar y exteriorizar los sentimientos, es decir, que determinados estados afectivos llevan asociados una determinada forma kinestésica cuya dinámica es congruente con dicho estado. Esta asociación es la que permite al actor expresar a través

del movimiento diferentes situaciones afectivas (alegría, miedo, tristeza...) sin necesidad de sentirlas personalmente. Al respecto, Pelinski (2005) opina que el gesto corporal del ejecutante no es un reflejo semiótico de una emoción, sino que es en sí mismo la actualización de la emoción. Además, este autor añade: «cuando el ejecutante (instrumentista, bailarín, cantante) siente una emoción, la organización neural que vincula el cerebro con el cuerpo induce *respuestas disposicionales* dirigidas al cuerpo del ejecutante que suelen externalizarse como gestos o movimientos específicos del propietario del cuerpo» (p. 20).

Para concluir y recapitulando los planteamientos anteriores, debe subrayarse que la relación anímico-corporal no puede ser equiparada a la establecida entre causa y efecto, debido a que el alma y el cuerpo no son totalidades cerradas y autónomas, sino que son abiertas y se entrelazan entre sí para formar un *todo*, una *unidad funcional y existencial*. Esta unidad es la que justifica y acredita una propuesta de educación musical que supere los límites del entrenamiento auditivo y que incluya, con un enfoque integrador, el movimiento corporal como elemento esencial en el proceso perceptivo-expresivo-creativo musical (Lora, 1991).

1.2. Corporeidad de la música

Si en la sección anterior el eje vertebrador ha sido el pensamiento fenomenológico y la importancia que otorga al cuerpo, en ésta, se realiza un acercamiento a diferentes enfoques de conocimiento que parten de las premisas corpóreas fenomenológicas o bien mantienen planteamientos similares. Se dedicará una especial mención a las aportaciones de la corporeidad al proceso de aprendizaje de la música, con referencias concretas al movimiento y al gesto musical y, de una forma más momentánea, a la danza. Debe señalarse que, si bien el término corporeidad es aplicable en rigor sólo al ser humano, cuando se alude a la «corporeidad de la música» se hace referencia a la aprehensión, apreciación y entendimiento de los múltiples procesos del fenómeno musical desde una perspectiva corpórea del ser.

1.2.1. Conocimiento y corporeidad

Entre los extremos del dualismo racionalista y del reduccionismo materialista, se dilata un amplio espectro de teorías diferentes en las que el cuerpo, bien como objeto material, bien como categoría discursiva, se ha prestado a la reflexión entendido, entre otros, como plataforma viva para la adquisición de técnicas, habilidades y hábitos corporales, objeto dócil configurado por el poder de la disciplina, portador de símbolos y lugar de inscripción de la memoria cultural, objeto dotado de sentidos destinados a usos específicos (Pelinski, 2005). En la década de los 30, John Dewey (1988, citado en Davidson, 2004) hace referencia al término *body-mind* (cuerpo-mente) en un intento de unificación entre las diferentes vías de conocimiento, en las que cuerpo y mente interactúan para crear un entramado común que implica que el cuerpo está en la mente y viceversa. Este autor considera que el aprendizaje se alcanza a través de la experiencia, es decir, mediante las acciones que se llevan cabo en el mundo que nos rodea para solucionar problemas o alcanzar determinados objetivos, acciones que son la base de las nuevas estructuras de conocimiento y entendimiento.

El concepto *body-mind* ha sido adoptado por diferentes autores como Davidson (2004), Juntunen, (2004), Lakoff y Johnson (1999), Stublely (1998), aunque en la mayoría de los casos este término ha sido sustituido por el *embodied-knowledge* (conocimiento corpóreo). Para Lakoff y Johnson (1999), un aprendizaje es corpóreo cuando en las estructuras neurológicas entra en juego el sistema sensoriomotor del cerebro; se trata más de un aprendizaje o concepto referencial más que inferencial.

Estrechamente ligado al término conocimiento corpóreo se encuentra aquél que recibe el nombre de conocimiento tácito (*tacit knowledge*), acuñado por Michael Polanyi (1962) quien examina el conocimiento humano partiendo de la premisa de que sabemos más de lo que podemos decir. Este tipo de conocimiento opera a nivel interno y no se conceptualiza o se somete a las reglas lingüísticas, razón por la cual no tenemos acceso a él y no se puede controlar o incluso sentirlo. Sin embargo, aunque el conocimiento tácito implica, entre otros, la conciencia corporal y la percepción, el conocimiento corpóreo se utiliza para designar aquél que tiene una conexión directa con la conciencia

corporal y la percepción, en el que se incluyen todo tipo de movimientos que se adquieren en la vida diaria (Parviainen, 1998).

Alerby y Ferm (2005) subrayan el hecho de que los seres humanos se ubican corpóreamente en el mundo y por lo tanto el cuerpo es, en mayor o menor medida, parte ineludible en todo aprendizaje; es a través del cuerpo como experimentamos e interiorizamos lo que acontece en el mundo. Igualmente, Lora (1991) afirma: «el estudio del cuerpo es el estudio del ser humano, y la humanización del cuerpo es la materialización de la humanización del hombre» (p. 31).

El cuerpo y el movimiento, mediante actitudes, gestos, pasos y posturas, permite acceder a una dimensión perceptiva y expresiva que no siempre es alcanzada por la palabra o la conciencia. Diferentes estados anímicos o sentimientos, como la agresividad o la tristeza, pueden estallar en gestos y relegar el lenguaje verbal a un segundo término e incluso en ocasiones, si no se tiene conciencia de dicho estado, no podrán ser expresados con palabras (Le Du, 1981). De igual forma, Merleau-Ponty (1975) indica que las sensaciones se producen a partir de lo que el autor llama «experiencia irreflexiva del mundo», *lo dado* en nuestra conciencia con anterioridad a cualquier actividad de entendimiento o reflexión. La experiencia perceptiva siempre precede al conocimiento. Por este motivo, la percepción está asociada a modos de experiencia prerreflexiva y constituye el fundamento principal de un aprendizaje fundamentado en el cuerpo y el movimiento. En palabras de Parviainen (1998): «una teoría del cuerpo implica una teoría de la percepción» (p. 39). Para ambos autores, la percepción se lleva a cabo con todo el cuerpo como unidad en la que todos los sentidos están comunicados e interactúan. Este fenómeno es denominado por Merleau-Ponty como *experiencia sinestésica*.

Aceptar la existencia de un conocimiento *prerreflexivo* no implica la anulación total de la conciencia puesto que toda percepción y forma de experiencia se sitúa dentro de los límites de la conciencia. Pero ésta, no es entendida en su sentido trascendental, sino que se trata de una conciencia encarnada, inherente al mundo e incapaz de desarrollar su actividad sin el cuerpo, un cognoscente que le permite emplazarse en el mundo.

En el ámbito musical, Pelinski (2005) señala que, aunque la percepción es un proceso principalmente cerebro-corporal, las sombras de su preconcep-

tualidad y prerracionalidad están presentes en la práctica musical en forma de hábitos motores, esquemas corporales de acción, imágenes auditivas, etc., con independencia de la participación intencionada de la conciencia. Destaca la importancia del papel desempeñado por la corporeidad en la producción de significados musicales que han sido vividos en la experiencia musical subjetiva de manera preconceptual y antepredicativa, abierta al contexto social y natural en el que se realizan. Para este autor, mientras que en el proceso de percepción intencional el objeto sonoro se transforma en objeto musical (perspectiva ontológica), la experiencia inmediata y vivida de la música es el origen y génesis del conocimiento musical (perspectiva epistemológica).

1.2.2. Música y corporeidad

La corporeidad ha sido objeto de estudio de numerosas disciplinas y cuenta con una larga lista de autores que durante el siglo pasado incluyeron en su pensamiento dicho concepto. La dimensión corpórea del ser humano también ha tenido su repercusión en el ámbito musical, en algunas ocasiones, guiada por las neurociencias y las ciencias cognitivas, en otras, por discursos musicológicos de tendencia sociológica, marxista o feminista que han criticado el silencio de la musicología tradicional acerca de la corporeidad de las prácticas musicales por considerarla "peligrosa" debido a la ausencia de control racional o por ser un simple vehículo material para los sublimes fines musicales de la creación y la contemplación estética (Pelinski, 2005). No ocurre así en el ámbito de la educación musical, en donde «la corporeidad de la música» y el conocimiento musical fundamentado en el cuerpo y el movimiento son relativamente limitados (Juntunen, 2004). El pensamiento de Jaques-Dalcroze debe ser considerado como el antecedente de estas ideas al entender que en la música, el cuerpo y la mente son una unidad y que el movimiento y el ritmo es nexo de unión entre ambos elementos. Para ser completamente musical, el niño debería poseer un compendio de medios y recursos físicos y espirituales que aúne oído, voz y conciencia del ritmo corporal (Jaques-Dalcroze, 2000).

Debe destacarse, entre otros autores, a Blacking (1977), quien argumenta que los procesos esenciales de la música, en su gran mayoría, se encuentran

reflejados en el cuerpo humano y en los modelos de interacción del cuerpo en la sociedad; Roger Sessions (1962, citado en Juntunen, 2004) para quien la música encarna, define y matiza el movimiento; Dewey (1934, citado en Juntunen, 2004) que atribuye al conocimiento una doble dimensión: por un lado, es el resultado de la experiencia y, por otro, un recurso para implementar nuevas experiencias. Este autor mantiene que la música se aprehende a través del cuerpo y que una educación musical adecuada deberá propiciar la transformación de la experiencia en nuevas formas de habilidades y hábitos. Un enfoque corpóreo de la música y de la educación musical exige considerarla como una experiencia en el que el cuerpo está implicado en diferentes sentidos.

Alerby y Ferm (2005), en la misma línea que Dewey, consideran que el aprendizaje de la música se favorece cuando las experiencias que se desarrollan en el aula de música incorporan sus experiencias musicales previas, lo que conlleva tener en cuenta otros contextos musicales en los que el alumnado se desenvuelve cotidianamente. Al igual que Merleau-Ponty (1975) describía al ciego y su bastón como una muestra de la habilidad humana para proyectarnos en el mundo a través de instrumentos/herramientas, estas autoras consideran que los instrumentos musicales son una extensión del cuerpo de los músicos y es precisamente esta unión al cuerpo la que posibilita la creación musical. Entendiendo el cuerpo como sujeto vivido, puede comprenderse la relación de nosotros mismos con la música y es a través de nuestro *ser-en-el-mundo* corporal por el que el instrumento musical adquiere significado. Siendo coherentes con el planteamiento anterior, las autoras señalan que para adquirir e incorporar las estructuras de la música es necesario experimentarlas con el cuerpo, es decir, que el aprendizaje musical se transforma en conocimiento cuando éste es aprehendido por el cuerpo, cuando se incorpora como parte de él. El resultado de ese conocimiento corpóreo que se hace propio es lo que Alerby y Ferm denominan musicalidad. El aprendizaje musical deja de ser considerado exclusivamente como una reproducción cultural y una confirmación social para incluir el desarrollo individual y la renovación cultural.

Coincidiendo con los planteamientos anteriores, Bowman (2000) reclama la importancia del cuerpo como elemento constitutivo en la percepción y

creatividad musical y subraya que cualquier explicación sobre el hecho musical debe tener en cuenta las diferentes formas en las que el cuerpo informa y capacita para la actividad musical. Para Bowman, si la comprensión musical está en primer lugar y principalmente ligada a la percepción corporal, la apreciación musical no puede desligarse de una forma *músico-corporal* de conocer y de ser, planteamiento que impulsa a este autor a considerar que la música en sí misma es una forma corpórea de saber y, sobre todo, de ser. El aprendizaje musical no es tanto lo que uno sabe, sino lo que llega a ser (Bowman, 2004).

En el ámbito de la corporeidad, el cuerpo no puede quedar relegado a cumplir funciones de simple receptor sensorial (*input*) o de mecanismo de salida de nuestras producciones (*output*), sino que está vinculado de forma global en nuestras reacciones ante la música (Clarke y Davidson, 1998). En dichas reacciones, el movimiento y las respuestas motrices ante música son una forma fundamental de representación kinestésica de la información musical, motivo por los que estos autores otorgan al cuerpo y al movimiento un rol central en el proceso educativo-musical. Al respecto, Retra (2006) añade que la forma en la que el niño hace movimientos musicales exterioriza su forma de representar la música, por lo que la interpretación corporal asociada a estímulos sonoros desarrollará, consecuentemente, las capacidades de entendimiento y representación musical.

Para Young (1992), a través del movimiento, bien sea real o imaginado, captamos la música y gracias a la experiencia corpórea de la música podemos conocer su estructura y su significado. Las investigaciones de Young (1999, 2003) sobre la creación de modelos musicales en la infancia, subrayan la relación existente entre el potencial "interpretativo" musical de la práctica instrumental y el comportamiento kinestésico y las estructuras corporales. Desde la perspectiva del niño, el sonido resultante de una producción musical es inseparable de la implicación corporal; las ideas sonoras se perciben como analogías del mismo movimiento y es un aspecto más en un conjunto multisensorial.

Pelinski (2005), adoptando las ideas de Merleau-Ponty (1975), afirma: «La música no es lo que pienso, sino lo que vivo» (p. 15). Esta concepción

implica que la percepción musical supera el orden material que permitiría una descripción en forma de lenguaje conceptual asertivo y se sitúa en el plano prerreflexivo y de la expresión artística o imaginativa que utiliza los conceptos en forma de metáfora para su descripción. Aunque el sonido no sube ni baja, es así como lo escuchamos (Scruton, 1997, citado en Pelinski, 2005). Es decir, los sonidos pertenecen al orden de la corporalidad material, mientras que la música al orden de la corporeidad fenoménica.

Como se mencionó en la sección anterior, para Merleau-Ponty (1975) toda percepción es percepción de algo y por lo tanto, la intencionalidad es requisito imprescindible en cualquier experiencia perceptiva. Sin la intencionalidad no es posible relacionar la percepción con el objeto, que puede ser exterior o interior a la conciencia. En música, los objetos intencionales son los silencios, los ritmos, los sonidos, las armonías, etc., que percibidos en forma de imágenes pueden ser conceptualizados en la forma de pensamientos. Pelinski (2005), considera fundamental el principio de intencionalidad en el marco fenomenológico de una estética musical: «una música no concretiza sus posibilidades como evento musical significativo sino en la medida en que es objeto de una percepción intencional» (p. 15). La música es inherente a la conciencia en cuanto objeto que se construye sobre la percepción intencional, una experiencia en la que participan conjuntamente los sentidos, la emoción y la mente.

Retomando algunas ideas de Merleau-Ponty, la reflexión de la conciencia nos permite la reconstrucción y el análisis de nuestras experiencias previas, pero nunca puede comprender la realidad totalmente sin la experiencia corporal. Por el contrario, las acciones que realizamos pueden ser significativas aunque no intervenga la conciencia, es decir, son asimiladas a nivel prerreflexivo. Este tipo de conocimiento, aunque el sujeto no sea capaz de expresarlo con palabras, se produce a un nivel más profundo y funcional. Juntunen (2004) señala que un aprendizaje a través del movimiento se realiza, principalmente, a un nivel prerreflexivo y puede aplicarse al proceso de comprensión de la música, desde los hechos musicales más concretos hasta la abstracción musical. Un ejemplo de ello se encuentra en las acciones musicales que se aprenden a través de la repetición o la imitación corporal en culturas deter-

minadas. Además, Juntunen opina que a través de la exploración corporal de un fenómeno musical puede experimentarse la relación entre el movimiento y dicho fenómeno (ej.: la congruencia entre una secuencia de movimientos y el estilo y forma de un pasaje musical) y producirse un proceso de *reversibilidad*. En este caso, el movimiento ofrece una forma tangible de la comprensión del hecho musical y la reflexión del «danzante» transforma su entendimiento musical a tiempo real.

Otro de los elementos que Juntunen (2004) destaca de la teoría fenomenológica de la percepción de Merleau-Ponty es el concepto de *hábito*, con el que se hace referencia a las habilidades y destrezas corporales. Juntunen expone cómo el movimiento corporal puede implementar el entendimiento musical debido a que en el aprendizaje de habilidades psicomotrices es el cuerpo el que comprende los nuevos significados mediante la implicación corporal kinestésica. Los hábitos corporales hacen posible la expresión de la música sin necesidad de concentración en las acciones movimiento por movimiento. Esta interpretación del fenómeno musical como hábito de acción conlleva de manera implícita el conocimiento corporal del significado y uso de dicha acción, motivo por el que cualquier acción musical, incluido el movimiento corporal, puede mostrarse como una forma de entendimiento corporal con significado musical. Concluye esta autora afirmando que la implicación corpórea se vuelve pensamiento mediante la transformación de las acciones musicales, lo que lleva a considerar pensar-como-acción y pensar-en-la-acción (Juntunen, 2006).

Relacionado con el planteamiento de Juntunen, Sheets-Johnstone (1981) defiende un amplio concepto *pensar en movimiento* que no queda reducido a pensar a través del movimiento o que el pensamiento es traducido a movimiento. Más que un vehículo para pensar, el movimiento es en sí mismo pensamiento.

Incluido en el amplio concepto de movimiento, debe dedicarse especial mención al gesto corporal, entendido como movimiento con finalidad expresiva generalmente de la cara o de las manos, y a su relación con la música y el gesto musical. Tradicionalmente el gesto ha sido considerado como un reflejo o interpretación del pensamiento y frecuentemente asociado al cuer-

po, mientras que el pensamiento quedaba ubicado en el dominio de la mente. Merleau-Ponty (1975) rechaza la relación estímulo-respuesta que se desprende del planteamiento anterior y concede al gesto la categoría completa de pensamiento; éste y la expresión son, en consecuencia, lo mismo. Al respecto, Langer (1989, citado en Juntunen, 2004) argumenta que la comunicación y comprensión del gesto se alcanza a través de la reciprocidad que se establece entre la intención del otro y la mía, que incorporan, de manera ineludible, el cuerpo. Comprensión y expresión se alcanzan, en primer lugar y, principalmente, a través del cuerpo; las clarificaciones del intelecto llegan posteriormente.

Fink-Jensen (2007), considera que en las situaciones comunicativas no entendemos al otro por sus gestos faciales o por empatía, sino que percibimos la globalidad de su intención corporal en una situación determinada. Conforme aceptamos las expresiones del otro y las hacemos nuestras, puede existir una intencionalidad corporal común entre el yo y el otro que permite la manifestación conjunta de conocimiento corpóreo común y contribuye al entendimiento personal y de los que nos rodean. En la actividad musical, este proceso se aprecia fácilmente debido a la importante intervención del cuerpo en todas las actividades musicales, aspecto que el educador musical puede utilizar para conocer las interpretaciones del niño a través de sus expresiones corporales. Si éstas se consideran como diálogo corporal con la música, puede entenderse que sus movimientos articulan, en gran medida, los parámetros y el carácter de la música. Los diálogos corporales en las actividades musicales son diferentes y no deben ser entendidos como un simple medio, sino como una expresión articulada basada en funciones motoras, imaginación musical y concepción de la música y el cuerpo; un proceso de diálogo corporal en música es un proceso de conocimiento de sí mismo, de la música y de los demás.

Aksnes, Godoy, Kvifte y Rund (2004) entienden el gesto musical en un sentido amplio, que comprende desde los movimientos que se realizan para producir sonido hasta imágenes musicales con un sentido emocional y estético. En el extenso abanico de posibilidades, los autores consideran que el gesto musical manifiesta el rol principal del movimiento humano en la música. Por

este motivo, abogan por una percepción y cognición corpórea en música desde el punto de vista que en el proceso de escucha siempre se relacionan sonidos musicales con imágenes mentales de gestos. Aksnes *et al.* piensan que la concepción de la percepción y cognición desde un punto de vista corpóreo debe representar un cambio en el paradigma de la teoría e investigación musical, que tradicionalmente ha excluido de su ámbito de estudio el movimiento corporal en favor de enfoques más abstractos o centrados en los elementos de notación musical.

La concepción corpórea del ser aplicada al ámbito musical en el transcurso de este capítulo, adquiere una dimensión especial cuando se proyecta en el mundo de la danza. Arnold (2000) subraya el doble sentido que adquiere el *yo* en el contexto corpóreo de la danza: el cuerpo soy *yo* y a través de él me expreso. Por un lado, posibilita ver al bailarín como un ser corporal y, por otro, le permite llegar a comprender cómo pueden ser expresados y comunicados las ideas y los sentimientos mediante significados corporales. Sondra Fraleigh (1991) expone en su artículo *A Vulnerable Glance: Seeing Dance through Phenomenology*, la relación del cuerpo y el movimiento en la danza y su dimensión corpórea. Para esta autora, mientras se danza la persona se armoniza con su propio cuerpo y el movimiento de una forma diferente a la que se hace en las acciones que se realizan cotidianamente. A través de la danza, el movimiento se estudia, se experimenta, se perfecciona y, finalmente, se accede a sus sutilezas afectivas y de significado, momento en el cual se hace nuestro, se hace corpóreo.

A modo de conclusión y coincidiendo con Pelinski (2005), debe subrayarse que la aceptación de una realidad corpórea en nuestras experiencias musicales no supone la sustitución de la razón por el cuerpo, o la racionalidad intersubjetiva por la experiencia subjetiva. En la vivencia musical, cuerpo y mente se entrelazan en un complejo común que resulta difícil, y posiblemente innecesario, establecer los límites entre uno y otro. En el proceso de percepción musical, la corporeidad manifiesta en forma de motricidad prerreflexiva y de intencionalidad preconceptual, es un factor determinante en el aprendizaje e interpretación musical, así como en construcción del objeto musical y sus significaciones vividas en la experiencia musical.

1.2.3. El cuerpo y la acción en la filosofía pragmatista de la educación musical

La filosofía pragmatista de la educación musical proclama un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje reflexivo y aglutinador de las diferentes acciones interdependientes que conforman la realidad del hecho musical.

El término *pragmatista* (praxial) aplicado a la música, fue utilizado por primera vez por Alperson (1991) en su ensayo *What Should One Expect from a Philosophy of Music Education?*, como forma alternativa de reflexión educativo-musical frente a una concepción estética de la misma. Para Alperson, una aproximación pragmatista del arte musical comporta entenderlo como una variedad de significados y valores que se manifiestan en la práctica real de culturas particulares, es decir, qué significa la música para las personas en una situación musical concreta. Según Regelski (1998), la consideración de la música exclusivamente como un fin en sí misma, propia de un contexto tradicional estético, es una manifestación de la dualidad cuerpo-mente cartesiana que reduce a la música a la categoría de elemento «contemplativo» y, por lo tanto, circunscrito al ámbito racional. Así mismo, Regelski (2006) considera la aproximación de la educación musical hacia un enfoque pragmatista como la solución adecuada para desterrar una concepción errónea -definida por este autor como *music appreciation as connoisseurship*- que consideraba que sólo a través del conocimiento de la historia y la teoría musical se podía entender y apreciar la «buena» música. Para Regelski, ésta no existe para ser «entendida» sino para ser «utilizada» en una selección infinita de prácticas sociales del hombre, incluidas la recreación y el entretenimiento.

El concepto *praxial* aplicado por Alperson está relacionado con la palabra griega *praxis* (acción) y con la *praxis* aristotélica, entendida ésta como un área de conocimiento que tiene en cuenta el razonamiento y el pensamiento crítico necesario para alcanzar un resultado óptimo para las personas en un determinado dominio (Regelski, 1998). Este autor va más allá en la concreción y análisis del término y establece tres aspectos diferentes dentro del concepto *praxis*. El primero de ellos como forma verbal, la música como *praxis* es sinónimo de hacer música; el segundo como nombre, *praxis* es el

producto de la acción musical; y, por último, *praxis* entendida como una amplia categoría de conocimiento que se desarrolla a través de la acción. Este "conocimiento pragmatista" se fundamenta en el esfuerzo, intenciones y experiencias personales musicales y se desarrolla junto a otros iguales de acuerdo con unas necesidades y contextos específicos.

Sin duda, uno de los autores que más ha desarrollado el corpus teórico de esta filosofía ha sido David J. Elliott, quien es su obra *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995) establece los fundamentos de esta teoría estructurados a partir de las siguientes premisas: la finalidad múltiple de los trabajos musicales, la implicación de diferentes tipos de conocimiento y pensamiento relacionados entre sí en la "inteligencia musical" y, por último, que el significado de la música en el ser humano puede explicarse en términos de valores diferentes. Para Elliott (1995), la música es una forma particular de acción llena de significado, que se da en un lugar específico y que, por lo tanto, refleja la identidad de la persona y su relación con los demás en el contexto de una cultura determinada. Así mismo, la música es, en esencia, un conocimiento procedimental y la acción musical es el único camino para alcanzar dicha esencia. Por este motivo, el profesorado de música debe enfatizar en todo momento la naturaleza interpretativa de la música y todo planteamiento educativo que no contemple y priorice esta dimensión fracasará en su intento de desarrollar la musicalidad en el alumnado. La habilidad musical es la clave para lograr los valores y los objetivos de la educación musical, motivo por el cual el conocimiento verbal es secundario al conocimiento práctico.

Elliott hace referencia a la acción musical con el término *musicizing* que incluye las acciones de escuchar, ejecutar, improvisar, arreglar, componer y dirigir. *Musicizing* es resultado de una interacción compleja entre la acción humana y la musicalidad implícita en la tradición en la que se produce. En el conjunto de acciones también están incluidos el movimiento y la danza, siempre que sean esenciales para comprender las prácticas musicales. El concepto de *musicizing* de Elliott coincide con el propuesto por Small (1998) *musicking*, puesto que ambos hacen referencia al «hacer» musical como un ejercicio activo en donde el conocimiento se construye, se elabora y no se enseña como un pensamiento que puede ser descubierto o recibido ya «elaborado».

Con respecto a la práctica musical (*musical performing*), Elliott señala la importante relación entre cuerpo y mente en ese proceso y considera que las acciones que el «músico» realiza tienen un carácter holístico que implica a todo el ser: físico y mental. Para él, el cuerpo está en la mente desde el punto de vista que es imposible tener conciencia sin un cerebro físico. Por este motivo piensa que los tipos de movimiento implicados en producción musical son esenciales para mejorar el entendimiento musical. Al respecto, Gruhn (2005) añade que un enfoque pragmatista que pretenda desarrollar el entendimiento musical debe integrar las habilidades mentales y físicas en donde la acción y la reflexión se complementan con la finalidad de agrupar *el hacer, el sentir y el pensar*. Igualmente, De Nora (2000, citado en Regelski, 2006) señala que cuando la música es entendida como praxis el cuerpo está holísticamente implicado y es un elemento constitutivo del conocimiento, incluso podría afirmarse que es definido y «configurado» por y a través de la música.

Sin embargo, Westerlund y Juntunen (2005) consideran que en el planteamiento de Elliott, el cuerpo es entendido como un instrumento a través del cual el pensamiento musical se materializa y no como un objeto de transformación explícito y consciente. Por este motivo, las autoras afirman que más que una concepción corpórea del conocimiento, Elliott presenta un conocimiento «cerebral». Por otro lado, Bowman (2000) opina que aunque Elliott emplaza el conocimiento musical en un enfoque cognitivista, olvida tener en consideración los fundamentos corporales de la cognición. Así mismo, este autor insiste en que cualquier explicación del hecho musical debe tener en cuenta los diferentes modos en los que el cuerpo informa y posibilita el «hacer musical». Es necesario reconocer el cuerpo como elemento constitutivo en la cognición y creatividad musical. Si el significado musical está relacionado con la percepción corporal, el entendimiento musical no se puede separar del conocimiento corpóreo y del ser; la música es, en sí misma, una forma corpórea de conocimiento y existencia.

Finalmente, en relación con la participación del cuerpo en el fenómeno musical, conviene destacar de la filosofía pragmatista su concepción holística del ser y la importancia de la acción como elemento esencial e ineluctable en la

realidad educativa-musical. Aunque deben aceptarse las «críticas» argumentadas por los últimos autores mencionados, es incuestionable el protagonismo que el cuerpo adquiere en este enfoque educativo en el que la música, más allá de un conocimiento que se piensa, es un conocimiento que se «hace», multidimensional, relacional, coherente, abierto y educable que recibe el nombre de musicalidad (Elliott, 1995).

Educación por el movimiento

2

Nuestra naturaleza está en movimiento.

El reposo absoluto es la muerte.

BLAISE PASCAL (1623-1662)

Introducción

Desde siglos pasados y como se ha mencionado en el capítulo anterior, la cultura occidental otorgaba al cuerpo los estratos más bajos en la jerarquía de los diferentes elementos constitutivos del ser humano y lo relegaba hasta quedar reducido a la producción de movimientos utilitarios. Como reacción a esta situación, la educación del movimiento, en general, y la expresión corporal, en particular, se proponen recuperar y desarrollar todas las posibilidades humanas que confina el movimiento corporal (Brikman, 1975).

Si en el capítulo anterior el movimiento ha sido analizado desde una perspectiva filosófica y antropológica, en éste se presentan todos los elementos que lo conforman desde un punto de vista educativo, por considerar que su comprensión y conocimiento es ineluctable en cualquier planteamiento didáctico de la música desde una perspectiva corporal y motriz, que permitirá, a su vez, un análisis más objetivo y coherente de los sujetos de estudio de esta investigación: las actividades de movimiento en los libros de texto de Educación Musical.

El aumento de la concentración de la población y estilo de vida urbana dificulta en ocasiones el acceso a un entorno próximo que permita al niño la realización de actividades lúdicas con un alto componente cinético. Las limitaciones espaciales de muchas viviendas y los largos periodos de permanencia en ellas condicionan considerablemente el desarrollo motriz. Además, añade Hasselbach (1978), las acciones como gritar, reír, hacer ruido, que son propias del juego, son frecuentemente recriminadas, lo que supone una disminución considerable de la espontaneidad característica de la actividad lúdica-infantil. «El niño, en su inquietud por explorar el mundo a la necesaria búsqueda de nuevas maneras de actuar, mantiene en toda su pureza su capacidad de expresión y comunicación corporal» (Lora, 1991, p. 52). La influencia de un medio «limitado» hace que el niño pierda la relación elemental que establece entre los seres y objetos, y no le permite explorar todas las posibilidades de sus capacidades motrices en forma de movimiento espontáneo.

La espontaneidad de movimiento del niño va decreciendo conforme adopta patrones corporales socialmente aceptados. El carácter utilitario del movimiento y la realización de tareas diarias monótonas favorecen que la relación entre seres sea fría y distante, en donde la comunicación corporal y expresión a través del movimiento está infrautilizada (Ossona, 1984). Para Laban (1987), esta tendencia está asociada al proceso de industrialización de las sociedades, siendo posible apreciar una relación inversamente proporcional entre el desarrollo industrial y el desarrollo del comportamiento corporal.

En el contexto de la realidad anteriormente descrita, es incuestionable la necesidad de incluir la educación corporal y del movimiento en el marco de una educación integral, que, además de compensar el «déficit» motriz evidente, constituya una de las bases del desarrollo de la inteligencia y la formación de la personalidad del niño.

2.1. El movimiento humano

2.1.1. Concepto

El término *movimiento* puede ser definido desde numerosos ámbitos del conocimiento como pueden ser la Mecánica, la Física, la Astronomía, la Fisio-

logía, la Psicomotricidad, la Música, etc. El Diccionario de la Real Academia Española delimita perfectamente el campo de este estudio cuando en sus primeras acepciones define *movimiento* como «la acción y efecto de mover o moverse», «estado de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición». Junto a éstas, hay otros significados menos frecuentes que también ayudan a comprender de manera más amplia el término como pueden ser: «alteración, inquietud o conmoción»; «primera manifestación de un afecto, pasión o sentimiento».

Adaptando estas definiciones al objeto de estudio de este capítulo, el movimiento corporal, y desde una perspectiva física y fisiológica, puede definirse como el cambio de lugar o posición del cuerpo o de algunas de sus partes. Este cambio se produce mediante una contracción muscular que genera la movilización de una articulación y tiene como resultado el desplazamiento de los segmentos óseos.

El movimiento está presente en la vida del ser humano desde el momento de su nacimiento y la movilidad del cuerpo es entendida como un elemento esencial de nuestra existencia. Parviainen (1998) afirma que somos cuerpos en movimiento (*moving bodies*) y que, independientemente de nuestra voluntad, la movilidad responde a razones que van más allá de nuestro deseo pues se establecen en la estructura del subconsciente.

Para Laban (1987, p. 12), «el hombre se mueve para poder satisfacer una necesidad. Por medio de sus movimientos se dirige hacia algo que tiene valor para él». En ocasiones podemos percibir con claridad el objetivo del movimiento, sobre todo si va dirigido hacia algún objeto tangible, sin embargo, en otras, los propósitos que determinan el movimiento son intangibles, como podría ser un estado de ánimo. En ambos casos, el movimiento aporta numerosas informaciones sobre el sujeto que lo realiza, bien sean específicas del momento (reacción, respuesta inmediata) o constantes de la personalidad (carácter, actitud). Por este motivo, Laban afirma que sería imposible expresar en escena un sentimiento, idea, carácter, clima, etc., sin la utilización del movimiento, incluidos aquellos que sirven para la emisión de la voz.

Relacionado con la capacidad expresiva del movimiento expuesta por Laban, Schinca (2000) reafirma la idea de que el movimiento o la postura pue-

den convertirse en signos y llenarse de contenido. Los elementos de intensidad (tono), temporalidad, energía, espacialidad e intencionalidad y sus combinaciones serán los que determinen la fuerza expresiva del movimiento, «creando así el lenguaje intrínseco del cuerpo; aquél que no tiene traducción al lenguaje verbal porque no es conceptual» (p. 13).

En relación con el movimiento humano y su influencia en la formación de la persona, Rigal (2006) propone una relación de objetivos y ámbitos de intervención que pueden dar una idea global y completa de los múltiples aspectos del movimiento corporal. Este autor establece tres grandes grupos de objetivos:

- Biomotores: mejorar las funciones biomotrices y la coordinación motriz.
- Psicocognitivos: facilitar la adquisición de saberes y transmitir conocimientos.
- Socio-afectivos: mejorar la autoestima y facilitar la integración social.

Dentro del primer grupo de objetivos biomotores establece un ámbito de intervención relacionado con la salud (cualidades orgánicas cardio-respiratorias y musculares); la educación (coordinación motriz, actividades perceptivo-motrices, lateralidad, etc.); el descanso y el tiempo libre (actividades deportivas, de relajación, etc.); y la reeducación (muscular, funcional y ortopédica). Con respecto a los objetivos psicocognitivos, Rigal también propone un ámbito educativo (conocimiento de uno mismo, adquisición de saberes, formación de conceptos, etc.); otro de reeducación (escolar y comportamental); y uno de expresión y comunicación (escritura, lenguaje gestual, danza, etc). Finalmente, en los objetivos socio-afectivos establece tres ámbitos de intervención: socialización-comunicación (relación con el entorno y los otros); afirmación de uno mismo (concepto e imagen de uno mismo); y reeducación social.

La propuesta de Rigal permite constatar la amplitud del concepto de movimiento humano, así como los diferentes ámbitos de intervención. De todos ellos, será el educativo, bien sea desde su perspectiva biomotora, psicocognitiva o socio-afectiva, el que centre la atención de este trabajo, en general, y de éste capítulo, en particular.

Desde el punto de vista fisiológico, el movimiento es el resultado de una actividad muscular que se origina por la transformación de un impulso nervioso en energía mecánica. De los tres grupos de músculos que existen, *estriados*, *lisos* y el *músculo cardíaco*, sólo los primeros serán los verdaderos protagonistas de toda acción motriz. Las propiedades fundamentales de estos músculos estriados son la excitabilidad, la contractilidad y la elasticidad y, a través de la contracción de los mismos, los segmentos corporales en los que se insertan se desplazan.

Los músculos estriados o esqueléticos están formados por *fibras musculares* que reciben múltiples ramificaciones de una fibra nerviosa con relación a la placa motriz. El conjunto constituido por el cuerpo celular de la neurona motora medular (motoneurona alfa), su axón y las fibras musculares que ordenan es lo que se denomina *unidad motriz*. A mayor esfuerzo requerido, mayor es el número de unidades motrices que entran en juego. La motoneurona medular es la encargada de generar un impulso nervioso que incite a un aumento rápido de la tensión del músculo (*fase de contracción*) y, más tarde, la vuelta progresiva al estado de reposo inicial (*fase de descontracción*), cuya duración es de tres a cinco veces mayor que la de la primera fase (Rigal, 1987, 2006; Rigal, Paoletti y Portman, 1979).

Los músculos trabajan por parejas opuestas, puesto que cada músculo agonista que interviene en un movimiento se corresponde con uno antagonista que lo frena y regula el movimiento contrario. Cuando la intensidad de la contracción muscular es igual a la fuerza que se opone a dicha contracción, la longitud del músculo no cambia y la tensión resultante corresponde a una *actividad muscular estática*. Por el contrario, cuando la intensidad de la contracción es superior a la fuerza oponente, el músculo se acorta produciendo la abertura o cerramiento del ángulo que forman los dos segmentos óseos sobre los que se inserta. Éste recibe el nombre de *actividad muscular dinámica o cinética* y es la encargada de la realización del movimiento propiamente dicho, bien sea reflejo, voluntario o automático.

Por último, desde el punto de vista neurológico existen tres sistemas que intervienen en la estructuración del movimiento: el sistema piramidal, el extrapiramidal y el sistema cerebeloso.

2.1.2. Tipos de movimiento

Resultaría difícil, y podría afirmarse que es casi imposible, presentar una única clasificación de los tipos de movimiento, debido a que existen tantas como criterios se han aplicado desde diferentes ámbitos de estudio. En este apartado, se presenta en primer lugar la tipificación adoptada por numerosos autores, entre los que se destacan Díaz (1999), Rigal (1987, 2006), Rigal et al. (1979), que siguiendo un criterio estrictamente motor divide los tipos de movimiento en tres grandes grupos: reflejos, voluntarios y automáticos.

- *Movimientos reflejos*: vienen dados por nuestra herencia genética, son involuntarios y no conscientes. Responden ante un estímulo concreto y tienen una velocidad de ejecución alta. Son propios de la motricidad del recién nacido y del comportamiento motriz animal de las especies inferiores. Dentro de esta categoría se encuentran los movimientos instintivos, innatos, primarios, absolutos, condicionales. Se localizan fundamentalmente a nivel medular. Entre las funciones más destacadas de estos movimientos se encuentran: el control del tono muscular, el control postural, la prevención de lesiones y el control de diferentes funciones orgánicas (Díaz, 1999).
- *Movimientos voluntarios*: son conscientes y no innatos. Son el resultado de procesos de aprendizaje y pueden ser controlados y modificados. Junto con los movimientos automatizados, son los más característicos de la motricidad humana. Suponen la activación de forma consciente y el control continuo de la coordinación de los diferentes músculos implicados para la consecución de un objetivo determinado. Como se ha mencionado anteriormente, están regulados por el sistema motor piramidal y responden a un proceso neurofisiológico que comprende tres momentos: la estimulación, la programación y la intervención de circuitos de *feed-back*. Estos últimos, son la base para la eficiencia del movimiento que es autorregulado por la propia acción. A través del sistema de *feed-back* incorporamos información de tipo visual y cinestésica que ayuda a ajustar los diferentes elementos que intervienen en el movimiento (velocidad, dirección, fuerza...), con el fin de alcanzar

un objetivo determinado con el máximo de economía de movimiento (Lora, 1991).

- *Movimientos automáticos*: pueden ser innatos, sobre los cuales se puede incidir parcialmente (movimientos de la respiración y los latidos del corazón), o adquiridos, siendo la repetición voluntaria de los mismos la que permite realizarlos sin necesidad de intervención de la conciencia o la atención. El inicio y final de este tipo de movimientos son voluntarios pero su estructuración corresponde al sistema extrapiramidal.

Lora (1991), en su estudio sobre la educación corporal y del movimiento, propone una clasificación fundamentada en diferentes criterios como son: el origen, la intencionalidad y los elementos que lo conforman. Las tipologías no son excluyentes y un movimiento puede pertenecer a diferentes categorías dependiendo del criterio utilizado.

- *Reflejo o involuntario*: intervienen componentes sensitivos, sensoriales, los centros nerviosos no corticalizados y los centros motores de ejecución. Es una respuesta de adaptación no consciente ante un estímulo.
- *Voluntario o consciente*: implica la intervención de la corteza cerebral, su función es el control del movimiento de acuerdo con su capacidad de inhibición y con la intervención de la voluntad.
- *Natural*: hace referencia a la calidad del movimiento y a la fluidez del mismo que se manifiesta en las acciones de comunicación y relación con el mundo de los objetos y de los demás. Es una respuesta motora que no se ajusta a un patrón cinético y se rige por las leyes biomecánicas de la estructura corporal.
- *Espontáneo*: es el resultado de una respuesta que pone de manifiesto la pulsión predominante de cada persona y por esta razón, no siempre es controlado por la voluntad. Al igual que el movimiento natural, tampoco se ajusta a un patrón.
- *Artificial*: está sujeto a patrones de movimiento ajenos a los que realiza el hombre en su vida diaria. Requiere la intervención constante de la

voluntad para ajustar su respuesta motriz a un objetivo. Un ejemplo de este tipo de movimiento sería escribir.

- *Mecanizado o automático*: resulta de la repetición y la ejercitación del movimiento y concluye con la posibilidad de no intervención de la conciencia y la voluntad. Es un proceso lento y progresivo que evoluciona paralelamente con los mecanismos de formación de los hábitos motores.
- *Expresivo o subjetivo*: viene caracterizado por la intencionalidad del movimiento de comunicar una idea o un sentimiento. Su principal objetivo es la comunicación corporal de vivencias y establecer relaciones interpersonales.
- *Utilitario, funcional u objetivo*: al igual que el anterior, es la intencionalidad la que determina esta tipología de movimiento. La importancia de la acción motriz recae más sobre el hacer que el sentir y es característico en la relación entre el hombre y el mundo de los objetos.
- *Vivido*: parte de la idea de que todo movimiento implica la naturaleza del ser que lo realiza. El hombre, como ser dotado de la capacidad de sensibilidad, desarrollará plenamente su movimiento, cuando esté impregnado de su sentir y dirigido por el intelecto. «Cada sujeto, entonces, se tipifica en su movimiento frente a un contexto que, igualmente, lo influencia y lo caracteriza» (Lora, 1981,p.62).

En relación con los distintos tipos de movimiento y la educación corporal, Lora señala las siguientes puntualizaciones: el movimiento reflejo es un indicador del buen funcionamiento nervioso del recién nacido y por lo tanto trascendental en el diagnóstico del proceso de desarrollo infantil; los movimientos naturales y espontáneos ofrecen información importante del modo de pensar y sentir del niño, que permite conocer y favorecer su desarrollo corporal; los movimientos automatizados, aunque también son importantes en el conjunto de movimientos vividos y creativos, deben respetar siempre las leyes y niveles de maduración nerviosa y no someterlo prematuramente a patrones de movimientos tecnificados; y, finalmente, destaca la importancia de preservar y ejercitar el movimiento vivido del niño, especialmente en los primeros años de vida, defendiendo una incorporación tardía, en la medida

de lo posible, a la *tecnificación* del movimiento que masifica a los niños y les hace perder su identidad. Los tipos de movimiento susceptibles de ser utilizados en el ámbito del aula de música son principalmente los espontáneos y los expresivos, los cuales están estrechamente ligados a los procesos de expresión musical. Así mismo, la automatización de movimientos será fundamental en el dominio de la técnica de cualquier instrumento e incluso para el canto.

Al igual que se han tratado diferentes tipos de movimiento, también se podrían señalar las diversas funciones que desempeña. Éstas son numerosas y diversas y la relevancia de cada una de ellas dependerá principalmente del tipo de actividad que se realiza y de las intenciones educativas de la misma. Romero (2000) destaca las siguientes: de conocimiento, anatómico-funcional, estética y expresiva, comunicativa y de relación, catártica y hedonista, agnóstica, higiénica y, por último, de compensación. En el ámbito educativo-musical, aquellas que adquieren un mayor protagonismo son la estética, la expresiva, la comunicativa y de relación, la hedonista y la de conocimiento.

En el contexto estrictamente musical, Van Zile (1988) establece una clasificación para examinar los movimientos que intervienen en la práctica musical atendiendo a tres criterios fundamentales: cuándo se genera el movimiento, por qué se realiza y cómo se produce. Con respecto al primer criterio establece tres categorías dependiendo de si el movimiento se efectúa antes, durante o después de la interpretación musical; en relación con el motivo o finalidad del movimiento diferencia entre aquellos que se realizan por un requerimiento para la producción del sonido, los que tienen una función estética/visual y los que se llevan a cabo para obtener algún beneficio, bien sea del intérprete o de la audiencia; en lo referente a cómo se genera el movimiento, los divide en cuatro categorías atendiendo a cuatro elementos básicos: las partes del cuerpo, el espacio, el tiempo y la energía. Además de estos tres grandes criterios de clasificación, Van Zile añade otros dos transversales que convergen con las categorías anteriores. El primero de ellos depende del nivel de determinación del movimiento, que iría desde movimientos espontáneos hasta preestablecidos; el segundo, de quién lo determina, bien sean controlados individualmente o sigan las normas de una tradición musical determinada. En la Figura 2.1 en la página 47 se presenta el esquema propuesto por Van

Zile, el cual facilitará una visión global muy aproximada de las categorías y subcategorías que él establece.

Posteriormente, Aksnes et al. (2004), contextualizados en el ámbito de la percepción musical y partiendo de la relación existente entre la música y los gestos -movimientos corporales humanos-, consideran que un mejor entendimiento de los gestos musicales favorecerá una mejor comprensión teórica y práctica de las actividades musicales. Para estos autores, los movimientos relacionados con la práctica musical pueden dividirse en:

- Gestos que producen sonido: rasgar, frotar, golpear, soplar... Las imágenes mentales de estos gestos son, por lo general, indisociables de la noción que se tienen de los sonidos que generan.
- Gestos que acompañan al sonido: seguimiento del ritmo o el pulso con alguna parte del cuerpo, desplazamientos, marchas, danzas...
- Gestos afectivos y emotivos: movimientos o imágenes mentales de movimientos asociados a las sensaciones inducidas por la música como velocidad, balanceo, relax, excitación...

Por último, se presenta la propuesta de López (2005) sobre las diversas formas que tiene el cuerpo y el movimiento de participar en los procesos musicales. Teniendo en cuenta diferentes enfoques musicológicos, este autor establece de manera brillante y muy rigurosa una serie de elementos o componentes que deben ser tenidos en cuenta en relación con el cuerpo/movimiento y la música. A continuación, se explican algunos de los más destacados.

- *Actividad motora productora de sonido musical.* Casi toda la música que se escucha es el resultado de una actividad o esfuerzo corporal. La acción corporal sobre los instrumentos determina considerablemente las estructuras, el lenguaje y características de estilo de determinadas músicas, por lo que se puede afirmar que existe una gran relación entre los patrones sonoros y los patrones motrices ejecutados para su producción (Blacking, 1961; Baily, 1977, citados en López, 2005).

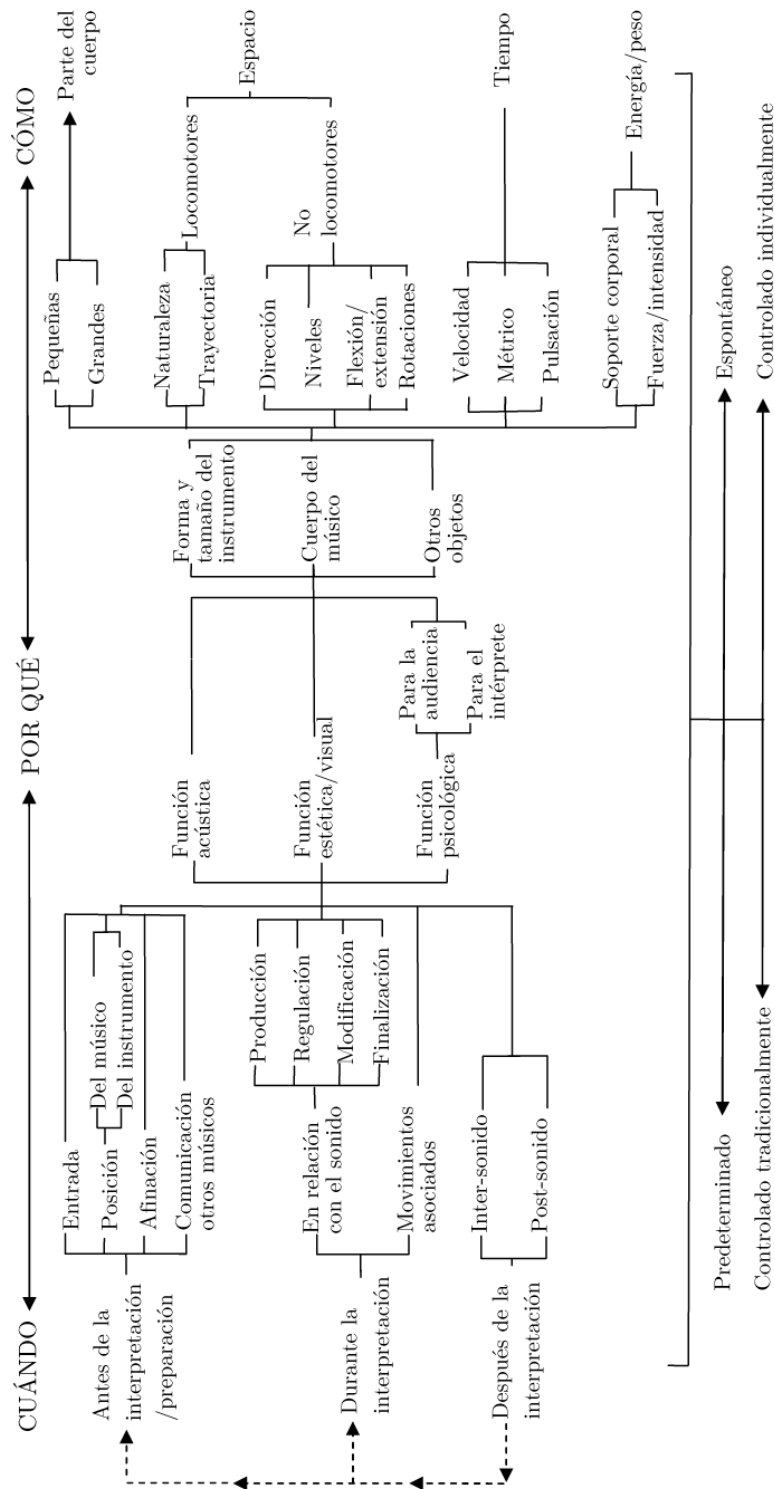


Figura 2.1: Clasificación de los movimientos que intervienen en la práctica musical según van Zile (1988).

- *Actividad motora que acompaña la producción de sonido musical.* Además de los movimientos que son responsables directos de la ejecución del sonido, deben incluirse toda clase de gesticulación amplia o microscópica que conectan el mundo interno del músico con su propia ejecución sonora. Entre este tipo de movimientos se encuentran balanceos de brazos o cabeza, gesticulaciones, posturas, actitudes. En numerosas ocasiones estos movimientos suelen utilizarse como recursos para la construcción de identidades culturales-musicales.
- *Propiocepciones.* A través de ellas se conoce la relación entre el movimiento corporal y las transformaciones del entorno y permiten evaluar la relación entre la información sensorial y el movimiento del cuerpo. Además, desempeñan una función muy importante en el proceso perceptivo y pueden modificar las operaciones motoras para adaptar según el resultado musical que éstas producen.
- *Acciones, posturas o patologías corporales desarrolladas con/en la música.* La utilización prolongada de un instrumento puede generar diferentes transformaciones en el cuerpo humano. Un ejemplo de ello son las callosidades, hombros arqueados, enrojecimiento de la piel. Además, el cuerpo y los movimientos automatizados se modifican por los modos de bailar, por la imitación de posturas y gesticulaciones que los músicos exhiben en el escenario o por la asimilación de estereotipos difundidos por una música determinada.
- *Neurología, fisiología, sensoriomotricidad y niveles cognitivos superiores en de la audición.* Los sentidos, como parte del conjunto corporal, son decisivos en el proceso de percepción, que es el motivo por el que se realizan una serie de actividades macro y micro motrices que emplean todo el potencial neurológico, fisiológico, cognitivo y corporal del hombre. De esta forma, el sistema auditivo se adapta al tipo de información acústica y cada modo de escucha o actividad de percepción auditiva "requiere de diferentes estrategias cognitivas y distintos procesos neurológicos mentales que se traducen en diferenciados movimientos fisiológicos, microscópicos pero efectivos" (López, 2005, p. 10).
- *Actividad motora manifiesta en la percepción musical.* Hace referencia a los movimientos que se realizan durante la escucha musical. Se dividen

en actividad motora paramusical, conjunto de acciones motoras que acompañan la audición (chasquido de dedos, moviendo de la cabeza, seguir el ritmo con el pie); imitación de actividad motora productora de sonido musical, se imita el modo de tocar de los músicos, aunque en ocasiones no se reproduce el movimiento productor del sonido, sino la actividad motora que acompaña la producción de sonido musical.

Dentro de esta categoría se encuentran los bailes y conductas coreográficas y de coordinación colectiva. El baile, además de sus funciones de socialización, comunicación y ritualización en grupo, puede llegar a entenderse como modo de recepción musical o incluso como eje vertebrador que coordina diferentes elementos estructurales como la música, el vestuario, etc. También se incluyen en esta categoría los juegos colectivos (actividades lúdico-musicales) y las prácticas de sincronización colectiva que se realizan en conciertos y bailes de música popular.

Todas estas acciones motoras ayudan a categorizar los objetos musicales en un género determinado y favorecen el proceso de apropiación musical, gracias a la génesis de un sentido particular de la pieza que el sujeto escucha. Además, la actividad motora que se efectúa cuando se escucha música colabora en el modelaje cognitivo necesario para hacerla significativa al oyente. "Si la música se modela cognitivamente en nuestros propios cuerpos, entonces los movimientos que hacemos con ella forman parte integral de la esencia de la música en tanto experiencia" (López, 2005, p. 12).

Existe una última categoría de actividad motora que se encuentra entre las actividades manifiestas y las encubiertas, los movimientos exploratorios. Son aquéllos que se realizan con la cabeza, cuello y tronco y tienen como finalidad la localización espacial de la fuente sonora y establecer contacto visual con ella.

- *Actividad motora encubierta en la percepción musical.* En esta categoría se incluyen lo que los especialistas llaman preparación y programación de acciones, que consiste en el proceso mental-neurológico que se realiza para llevar a cabo un movimiento. Exceptuando la participación de los efectores para poner los músculos en funcionamiento, la actividad

neurológica y cognitiva es la misma en acciones que simulan una actividad musical que en la propia actividad. De tal forma que los procesos mentales que una persona realiza cuando esta imitando la acción de cantar sin producir sonido es prácticamente igual a cuando lo hace con emisión de la voz. Este tipo de actividades motoras encubiertas están vinculadas con la imaginación motora, entendida esta como un estado mental "dinámico" en el cual el sujeto simula mentalmente una acción determinada

2.1.3. Adquisición del movimiento

La adquisición del movimiento ha sido interpretada desde diferentes planteamientos que van de los más analíticos a los más globales y de aquellos que se fundamentan en postulados de índole conductista (basados en la mejora de las técnicas de ejecución) a otros más cognitivistas que relacionan la motricidad con los diferentes ámbitos de comportamiento del ser humano.

En el contexto escolar, según opina Díaz (1999), los planteamientos didácticos de nuestro sistema educativo abogan por una concepción de la motricidad basada en el procesamiento de la información que, como se especifica en el Diseño Curricular de Educación Física de 1992, plantea una secuenciación del aprendizaje motor que se estructura a partir de la percepción selectiva de los estímulos relevantes, la progresiva construcción de esquemas de respuesta y el desarrollo de las estrategias de decisión para conseguir sus objetivos. Esta concepción de la motricidad se ubica en el planteamiento global cognitivista anteriormente mencionado, al igual que se sitúan otros enfoques como podrían ser el neurológico y el evolutivo.

Díaz (1999) considera que una concepción globalizadora de la motricidad debe contemplar las interpretaciones que sobre la adquisición del movimiento ofrecen las teorías o interpretaciones del procesamiento de la información, la evolutiva y la neurológica, que confluyen en la concepción cognitiva de la motricidad. Este autor explicita minuciosamente las diferentes teorías desde estas perspectivas:

Perspectiva neurológica

Se fundamenta en el intercambio que realiza el sujeto con el exterior a través del sistema nervioso, el cual es el encargado de la realización y control del movimiento. Éste se produce debido a una serie de conexiones en dicho sistema, que sigue el proceso siguiente:

- *Receptor*: órgano que capta el estímulo y activa todo el proceso.
- *Vía aferente*: comunica el receptor con el centro nervioso que tiene encomendado el acto motor.
- *Centro nervioso*: mediante las conexiones llamadas sinapsis neuronales se da la orden de ejecución del movimiento. Si la conexión se produce en la médula, se relaciona, salvo excepciones, con movimientos reflejos. Por el contrario, si se produce en el hipotálamo, suele tratarse de movimientos voluntarios y automáticos.
- *Vía eferente*: comunica el centro nervioso con el órgano efector.
- *Órgano efector*: es el encargado de ejecutar la respuesta motora.

En este proceso de experiencia e interacción con el mundo exterior, las sensaciones y percepciones desempeñan el papel fundamental y permiten la adquisición de las nuevas capacidades de movimiento. Cuando esa interacción es intencionada, es decir, mediante movimientos voluntarios, se producen procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje significativo de la motricidad. Las percepciones posibilitarán la creación de un bagaje motor a través de la acumulación de experiencias en la memoria que incidirá en desarrollo personal.

Perspectiva del procesamiento de la información

El enfoque evolutivo se fundamenta en la capacidad del hombre de responder de forma adecuada y adaptada a determinadas situaciones mediante el procesamiento de la información que nos ofrecen los estímulos del exterior. Según esta perspectiva, la realización y control del movimiento en un proceso

que consta de tres etapas, cada una de ellas caracterizada por la intervención de un mecanismo concreto.

La primera de ellas es la *percepción*, en la que participa el *mecanismo perceptivo* que es el encargado de analizar los estímulos, evaluar la situación y realizar una predicción futura. La información del entorno es enviada al mecanismo de decisión, pero también queda almacenada en la memoria, que permitirá interpretar e identificar futuros estímulos.

La segunda etapa corresponde al *procesamiento de la información* en la que el *mecanismo decisional* elabora una respuesta de acuerdo con la información recibida. La selección de la respuesta se realiza a través de un doble proceso que consiste en la búsqueda activa entre las diferentes opciones que tiene almacenadas en la memoria y la elección de la respuesta más apropiada.

La tercera y última fase es la *ejecución final*, momento en el que se realiza la acción o actividad motriz. En esta etapa, el *mecanismo efector* organiza y coordina las diferentes acciones musculares implicadas en la respuesta motriz. Ésta no determinará la acción completamente ya que debe adaptarse a las circunstancias concretas de cada situación.

Perspectiva evolutiva

Desde el punto de vista de la perspectiva evolutiva, el desarrollo y la adquisición de conductas motrices, al igual que el resto de conductas, se produce por los procesos internos de maduración. Además de éstos, existen otros como son el crecimiento y el aprendizaje que determinarán, entre otros, el desarrollo motriz del niño. El crecimiento es fácilmente observable y está relacionado con el aspecto cuantitativo del desarrollo (peso, volumen, altura, etc.). La maduración hace referencia a la calidad del crecimiento por lo que es más difícil su observación, constituye el aspecto cualitativo del desarrollo e informa sobre la evolución de los diferentes órganos y funciones corporales. Finalmente, el aprendizaje, mediante la práctica y la experiencia, provoca cambios observables en la conducta. Éste incide e incentiva los otros dos procesos, crecimiento y maduración y permite la evolución del sujeto hacia niveles más complejos y eficaces. Díaz (1999), señala que el desarrollo se

produce cuando la relación entre crecimiento y maduración es proporcionada y, a su vez, insiste en la importancia de los procesos de aprendizaje para que aquél pueda ser completo.

Numerosos estudios realizados que comparten este enfoque evolutivo plantean una serie de estadios o etapas que se caracterizan por unas conductas motoras determinadas. Entre los autores más destacados puede citarse a H. Wallon (1965), para quien la motricidad tiene gran importancia en el desarrollo general y de las funciones psicológicas. Posteriormente, Piaget (1977) constata la relación existente entre la motricidad y la evolución de la inteligencia y proclama la necesidad de adaptación de las actividades que realizan los niños a los estadios en los que se encuentran. Entre los autores que han estudiado la evolución del desarrollo motriz de una forma más especializada puede mencionarse a Gallahue (1982), quien propone diferentes etapas cronológicas que vienen establecidas por la adquisición de determinadas habilidades motrices.

Perspectiva cognitiva

Desde el punto de vista educativo, es el movimiento voluntario sobre el que podemos incidir, cuya característica principal es la intencionalidad de la acción. Si a ésta se le añade la consideración de la inteligencia como característica propia del hombre, es obvio que el trabajo educativo se fundamente en una concepción cognitiva de la motricidad (Díaz, 1999).

Esta concepción implica entender las concepciones anteriores (evolutiva, neurológica y procesamiento de la información) de forma global y estrechamente relacionadas. Castañer y Camerino (1991) señalan que todo movimiento es un sistema de procesamiento cognitivo en el que, a través de un desarrollo inteligente de la elaboración sensorial, participan diferentes niveles de aprendizaje. Estas autoras consideran que al atender al desarrollo cognitivo, se favorece una mejor programación y control de movimiento y se establece un proceso evolutivo continuo, debido a que el movimiento activa las sensaciones, éstas a las percepciones, la percepción a la cognición y ésta, a su vez, al movimiento, comenzando así el proceso de nuevo. Para Díaz (1999), todos los autores que estudian este enfoque cognitivo consideran el

movimiento como el resultado de un proceso circular en el que se repiten las fases de sensación, percepción, cognición y movimiento.

2.1.4. El desarrollo motor en los aprendizajes del movimiento humano

En el estudio de la motricidad humana, los trabajos realizados por Pestalozzi y Tiedmann a finales del s. XVIII podrían ser calificados de pioneros en el aprendizaje del movimiento humano a partir del desarrollo motor, aunque será necesario esperar hasta el siglo pasado para encontrar estudios más rigurosos sobre el desarrollo infantil, como aquellos realizados por Shinn en 1900, Stern en 1909 y Dearborn en 1910. Unas décadas más tarde, y gracias a los avances en la elaboración de escalas y pruebas de medición y valoración, Gessell realizó estudios a amplios grupos de población estableciendo normas en el desarrollo infantil que todavía hoy siguen en uso.

A partir de 1950, numerosos autores (Ajuriaguerra, 1978; Cratty, 1979; Kephart, 1972; Le Boulch, 1972; Vayer, 1973) investigaron desde diferentes ámbitos de estudio el desarrollo motor y psicomotor, así como su relación con los problemas de aprendizaje. En la actualidad, los estudios se caracterizan por la interdisciplinariedad (Medicina, Psicología, Ciencias de las Motricidad, etc.) y por la consideración del desarrollo motor como una secuencia progresiva y dinámica de diferentes estadios (Kephart, 1972; Piaget, 1977).

Aunque no todos ellos coinciden en las diferentes etapas o estadios de dicho desarrollo, es posible observar ciertas tendencias y semejanzas entre las interpretaciones de los diversos autores a la hora de establecer una progresión en la adquisición de conductas motrices del niño. A su vez, no pueden ser obviadas las aportaciones en el ámbito motriz de las teorías más destacadas del desarrollo infantil, entre otros, Piaget (1977) y Wallon, (1965).

Para Piaget la motricidad es un elemento esencial en la formación de la personalidad del niño y en la evolución de la inteligencia. Opina que todos los mecanismos cognitivos se apoyan en la motricidad y establece un paralelismo progresivo que se fundamenta en la disminución de la influencia de los aspectos motrices, a medida que el niño va accediendo a posibilidades más

complejas de cognición. Establece cuatro etapas o estadios que delimitan las diferentes edades cronológicas: senso-motriz (0-2 años), preoperacional (2-7 años), operaciones concretas (7-11 años) y operaciones formales (11 años en adelante).

Wallon (1965), desde una perspectiva psicobiológica del desarrollo, coincide con Piaget en otorgar a la motricidad un papel esencial en el proceso de elaboración de las funciones psicológicas. Para Arnaiz (1987b), la originalidad de este autor reside en la metodología utilizada, pues de ella se derivan sus aportaciones más importantes. Su método parte de una concepción psicológica que reacciona contra el sustancialismo introspeccionista y el mecanismo del paralelismo psicofisiológico. Wallon establece cuatro estadios de los que se señalan los logros motrices más destacados.

- Estadio impulsivo (0-6 meses): movimientos impulsivos y con significado eminentemente fisiológico.
- Estadio emocional (6-12 meses): la emoción en este periodo es dominante en el niño y tiene su base en las diferenciaciones del tono muscular, que hace posible las relaciones y las posturas.
- Estadio senso-motor y proyectivo (1-3 años): organización del movimiento hacia el exterior posibilitando la exploración de los objetos y el entorno. La posibilidad de andar aumenta considerablemente la capacidad de investigación.
- Estadio del personalismo (3-6 años): toma de conciencia de su propio cuerpo. Las adquisiciones motrices son fundamentales en el proceso de autonomía que se inicia en este periodo.
- Estadio categorial (6-11 años) y de la adolescencia (12 años en adelante): perfeccionamiento de los patrones motrices básicos y sus combinaciones.

En el ámbito estrictamente motriz, la primera de las clasificaciones corresponde a Ajuriaguerra (1978), quien desde un enfoque eminentemente neurológico, establece las siguientes fases:

- *Fase de organización del esqueleto motor.* Se organiza la tonicidad de fondo y la propiocektividad, desapareciendo las reacciones primitivas.
- *Fase de organización del plano motor.* Los reflejos son sustituidos progresivamente por movimientos voluntarios, lo que supone una mayor integración motora y refinamiento de los movimientos.
- *Fase de automatización.* Coordinación de la tonicidad y la motilidad, para que las acciones de los sujetos sean más eficaces y adaptadas al medio.

La segunda tipología que se presenta corresponde a Azemar (1974, 1976, 1977, 1982, citado en Ruiz 1987), para quien el desarrollo motor se divide en dos grandes fases. La primera de ellas está caracterizada por las *holocinesias*, entendidas éstas como movimientos en los que es más importante el efecto que las acciones provocan que la forma de realizarlas. En esta etapa que comprende de los 0 a los 5 años, la motricidad es un medio de exploración basado en el tanteo experimental y el ensayo-error, que progresivamente va evolucionando a través del refinamiento, corrección y control de sus movimientos. En la segunda etapa, a partir de los 6 años, la forma de moverse comienza a ser importante además del efecto que produce la acción. La motricidad es un medio para conocer el entorno y el desarrollo progresivo del córtex permite aprendizajes cada vez más complejos e *ideocinéticos*.

Le Boulch (1972, 1987, 1994) desarrolla un método pedagógico denominado *Psicocinética* en el que aborda el aprendizaje motor desde una perspectiva que va más allá de la adquisición de un hábito preciso mediante la repetición o mecanización. Propone una formación motriz fundamentada en «el dominio sobre cierto tipo de situaciones por medio del entrenamiento de la iniciativa, plasticidad, espontaneidad, todo lo cual conduce a facilitar la adaptación» (1981, p. 19). Esta formación supera los límites de la acción física porque implica el desarrollo de diversas capacidades, la modificación de actitudes personales y la integración grupal.

Le Boulch establece dos grandes periodos o estadios en la evolución de la motricidad. El primero de ellos corresponde a la infancia y se caracteriza por la organización psicomotriz y la estructuración de la imagen corporal.

Este periodo está constituido por cuatro fases: el *cuerpo impulsivo*, el *cuerpo vivido*, el *cuerpo percibido* y el *cuerpo representado*. El segundo estadio, coincide con preadolescencia y adolescencia y se identifica con una mejora de los factores de ejecución y la adquisición de patrones motores inteligentes. Este autor, junto a otros como Cratty (1982), aboga por la plasticidad de la motricidad infantil y la necesidad de preservarla evitando someterla a estereotipos motores tempranos que podrían entorpecer el desarrollo armónico del niño.

Finalmente, no debemos olvidar el modelo teórico de Gallahue (1982) quien establece una serie de fases en el desarrollo motor caracterizadas por unas conductas motrices determinadas y que se corresponden cronológicamente con momentos concretos de la vida. Considera que dicho desarrollo está determinado por factores cognitivos, físicos/mecánicos y afectivos (sociales) y evoluciona de lo simple a lo complejo y de lo general a lo específico. Cada fase debe ser superada para poder acceder a conductas motrices superiores, pero es posible que un sujeto se encuentre en diferentes fases en tareas distintas.

Su propuesta es representada por el autor en forma de pirámide cuya base estaría formada por los movimientos reflejos de los primeros meses de vida y en la cumbre se encontrarían las actividades motrices especializadas y el dominio deportivo (Figura 2.2 en la página siguiente). Las fases intermedias comprenden los procesos de ajuste que se alternan con procesos de especificación de las habilidades consideradas como básicas (correr, lanzar, girar, etc.). La propuesta de Gallahue ha sido y es referenciada por numerosos autores (Conde, Martín y Viciano, 1997; Contreras, 1998; Díaz, 1999; Ureña, 2004; Ureña, N., Ureña, F., Velandrino y Alarcón, 2006).

2.1.4.1. Habilidades motrices

En el ámbito de la educación del movimiento, el término *habilidad* presenta problemas de confusión debido, principalmente, a la traducción que se realiza de los términos ingleses *skill* y *ability*. El primero de ellos puede traducirse por *habilidad*, *destreza*, *pericia*, y el segundo, por *habilidad*, *capacidad*,

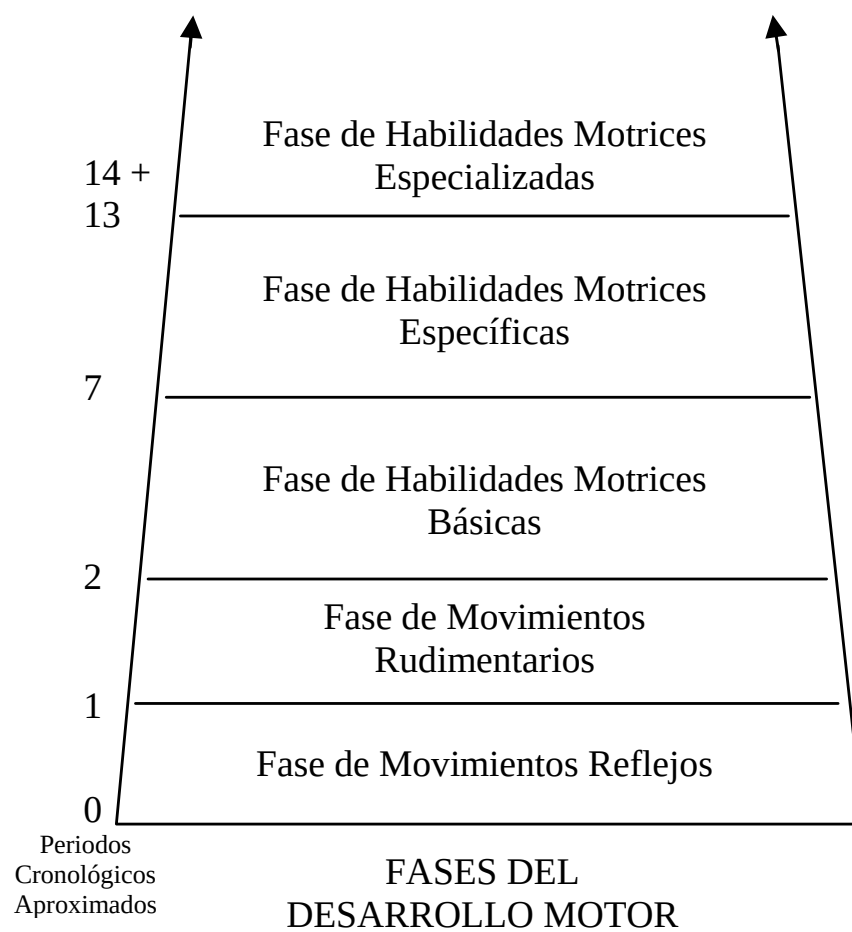


Figura 2.2: Modelo gráfico simplificado del desarrollo motor, según Gallahue (1982).

talento. Como se observa, *habilidad* es una acepción común a ambos pero realmente no recoge el sentido completo de los otros dos términos. Mientras *ability* hace referencia al talento o capacidad innata, determinada genéticamente y que no puede ser modificada por la práctica o la experiencia, *skill* se describe como destreza o pericia en una determinada tarea, susceptible de ser desarrollada por la práctica y posibilitando, así, la capacidad de mejora de una determinada actividad. Es éste el sentido, y no en el de *ability*, el que debe entenderse cuando se hace referencia a la palabra *habilidad motriz*.

Se podría afirmar que la habilidad motriz implica la adquisición de una competencia resultante del aprendizaje y la organización eficaz, a través de la cual un sujeto desarrolla una tarea. Es un acto consciente derivado de una organización secuencial y estructurada de varios componentes (Contreras, 1998). Para Batalla (2000), habilidad motriz es la competencia de un sujeto frente a un objetivo, que implica para su consecución la generación de respuestas motoras y movimiento. Estas habilidades están presentes en la vida cotidiana, en muchas situaciones laborales o profesionales y en momentos de ocio. Este autor las denomina *habituales*, *profesionales* y *de ocio*, respectivamente. En el último grupo estarían incluidas las *deportivas*.

Conde et al. (1997) desarrollan una propuesta de clasificación de habilidades motrices inspirada en el esquema formulado por Gallahue (1982) y dividen la evolución de dichas habilidades desde el nacimiento hasta la madurez en siete etapas diferentes (Figura 2.3 en la página siguiente). La tipificación presentada por estos autores será la adoptada en este trabajo por considerar que aúna propuestas de diferentes autores y, a su vez, ofrece una estructura pormenorizada de las diferentes etapas.

En la base de todas ellas se encuentran los *movimientos reflejos* que hacen referencia a los movimientos involuntarios y automáticos que se realizan durante los primeros meses de vida y se producen como una respuesta a un estímulo determinado. Son de gran importancia en las futuras adquisiciones motrices del niño y muchos de ellos pasan a ser movimientos intencionados en etapas posteriores. Siguiendo la clasificación de Oña (1987), los movimientos reflejos pueden clasificarse de este modo:

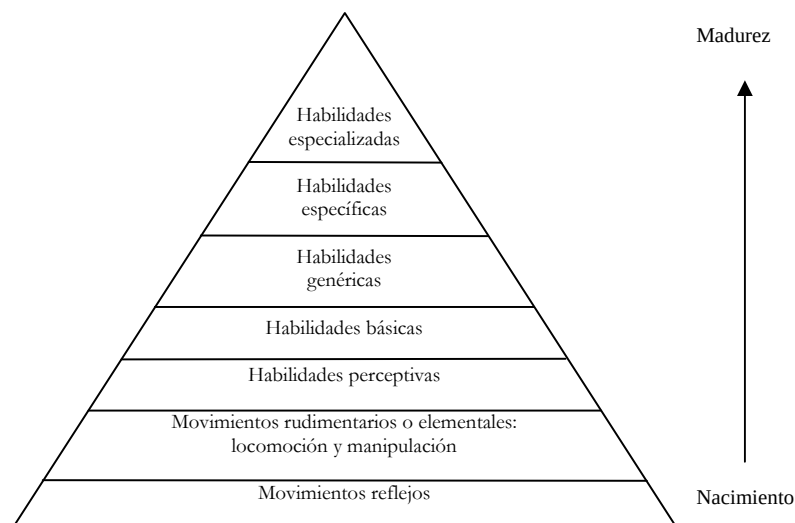


Figura 2.3: Evolución de las habilidades motrices según Conde, Martín y Viciano (1997, p.21).

- *Extensores o posturales de desplazamiento*: del paso, de la marcha automática, del arrastre, etc.
- *De aproximación y orientación hacia el estímulo*: de presión palmar (Grasping), de presión plantar (Babinski), de succión, etc.
- *Defensivos*: del abrazo (de Moro), táctil, parpebral, etc.
- *Segmentarios*: clonus del pie, rotuliano, del hipo, del estornudo, etc.

En la segunda fase, *movimientos rudimentarios o patrones motores*, según el autor de referencia, se desarrolla entre los 12 y 24 meses y se caracteriza por la realización de movimientos conscientes poco estructurados. Conde et al. (1997) los dividen en locomotores y manipulativos. Entre los primeros se pueden citar el arrastre, el gateo, la marcha erecta, el deslizamiento, trepa y natación, y en relación con los segundos, alcanzar, tomar, soltar, patear, arrojar y atajar.

La tercera fase la constituyen las *habilidades perceptivas* y son aquellas relacionadas con la conciencia corporal, la espacialidad, la temporalidad y la

coordinación. Todas ellas serán desarrolladas con mayor profundidad en los siguientes apartados de este capítulo.

La siguiente fase está constituida por las *habilidades motrices básicas*, que suponen un paso más en el desarrollo de los movimientos locomotores y manipulativos. Son habilidades amplias, generales y comunes a muchos individuos y sirven de base para los aprendizajes posteriores más complejos y elaborados (Batalla, 2000). Derivan de la realización de un esquema motor o la combinación de varios de ellos. Constituyen la base motora del individuo, la cual será mayor cuanto mayor sea el número de habilidades adquiridas. Cualquier movimiento, por complejo que sea, es el resultado de la combinación de estas destrezas básicas.

Las *habilidades básicas* se agrupan, según Viciano y Arteaga (1997), en las siguientes categorías: desplazamientos (marcha, carrera, cuadrupedia, reptación, trepa, propulsiones, deslizamientos); saltos; giros; y manipulaciones (lanzamientos, pases, recogidas, recepciones, impactos, adaptaciones a otros segmentos).

Un nivel superior de complejidad de estas habilidades da acceso a la fase de las *habilidades motrices genéricas*, constituidas por los botes, las conducciones, los golpeos, las fintas, etc. Representan realmente un nivel de ejecución más alto y exigente con respecto a las *habilidades básicas*. Por ser una fase de transición entre éstas y las *específicas*, no es considerada por muchos autores como una etapa independiente, quedando incluidas las habilidades que aquí se mencionan en las fases colindantes.

En la penúltima fase se describen las *habilidades motrices específicas* que son aquellas consideradas como propias de cada deporte y destinadas al aprendizaje del mismo. Sánchez (1989) las define como «toda actividad de índole física centrada en torno a la consecución de un objetivo concreto y enmarcado por unos condicionamientos precisos y bien definidos en su realización» (p. 151).

Finalmente, en la cúspide de la pirámide se hallan las *habilidades motrices especializadas* y se caracterizan porque su finalidad de aprendizaje y práctica es la competencia deportiva, en ocasiones dirigida al alto rendimiento. En

estas habilidades se trabajan la táctica y la técnica propia de cada deporte al mismo tiempo que el acondicionamiento físico.

En el contexto educativo y cronológico en el se enmarca esta investigación, la Educación Musical en la etapa de Primaria, serán las fases de habilidades perceptivas y habilidades motrices básicas las que centrarán la educación del movimiento a través de la música y viceversa. Desde un criterio de diversidad frente a especialización, se mostrará al niño el mayor número de experiencias motrices básicas que le permitan, a través del conocimiento de su propio cuerpo y posibilidades de acción, la conciencia de su propia existencia y del hecho musical.

2.2. El esquema corporal

Puede parecer paradójico que un capítulo dedicado a la educación y el movimiento no contenga en ninguno de sus enunciados una alusión directa a ambos elementos. Si bien es cierto que no existe tal enunciado, su contenido queda manifiestamente tratado en la presente sección. Los aspectos de la educación del movimiento giran en torno a la consecución del esquema corporal, motivo que ha originado la elección de este concepto para estructurar las diferentes conductas motrices. Para Arnaiz y Lozano (1992), en el ámbito educativo el esquema corporal es la clave de la organización de la personalidad y la práctica psicomotriz constituye un modelo de intervención psicopedagógico esencial para su desarrollo. Ello se debe a que en el esquema corporal el cuerpo es el elemento esencial de intervención, «que desarrolla todo un sistema de estrategias que favorecen el conocimiento del mismo, sus posibilidades motrices, sus límites y la interacción con el medio desde la dinámica afectiva y globalizadora» (p. 226). De esta forma, puede entenderse el esquema corporal como un concepto global en el que se incluyen todas las capacidades de movimiento y las impresiones sensoriales que él genera.

En relación con la educación del movimiento, ésta debe estructurarse sobre una respuesta a tres necesidades esenciales y consubstanciales al ser humano: la necesidad de movimiento, de comunicación y de expresión. Espejo (2006), en relación con la primera de ellas, señala las siguientes razones de

ser del movimiento: necesidad de manifestarse como ser vivo, deseo de gozar del simple hecho de moverse, afán por fortalecer el cuerpo y desarrollar sus capacidades.

Con respecto a las otras necesidades, se debe añadir que la comunicación no verbal, en la cual se incluye la comunicación-expresión a través del movimiento, no es de rango o calidad inferior a otras formas de comunicación. Ésta permite manifestar estados anímicos, sentimientos, ideas, relaciones y, sobre todo, expresa mucho sobre el hombre y poco de las cosas. Lora (1991) recuerda que la comunicación humana es esencialmente corporal y utilizando una cita de Sartre añade: «La palabra esconde el cuerpo» (p.36).

Otros autores como Leiva y Mates (1998) destacan la importancia del movimiento y el cuerpo como medio de relación, expresión y comunicación con los demás y consigo mismo y, además, su importancia en el desarrollo de las capacidades mentales de análisis, abstracción, expresión, simbolización, imaginación y creatividad. Para ellos, los principales objetivos de la educación corporal serían:

- Elaboración del esquema corporal o conciencia que tenemos de nuestro cuerpo.
- Dominio de movimientos.
- Control de movimientos de comunicación y expresión con todo el cuerpo.
- Control del espacio y el tiempo.

La relación anterior puede completarse con la propuesta planteada por Schinca (1980, p. 16) y recoge de forma clara la globalidad de los contenidos que se trabajarán en la educación corporal y del movimiento, al mismo tiempo que incluye otros propios de la educación musical a través del movimiento.

- Toma de conciencia del esquema corporal.
- Intensificación de la capacidad de atención general.
- Introspección. Reflexión. Encuentro de las posibilidades personales.

- Desarrollo de la sensibilidad y la imaginación.
- Desarrollo del sentido rítmico. Percepción temporal y espacial.
- Conciencia del cuerpo como instrumento de expresión en el espacio y el tiempo.
- Sentido de la orientación, lateralidad y equilibrio.
- Vivencia global que permite apreciar otros campos artísticos: colores, composiciones, formas y volúmenes, ritmo, relaciones en el espacio, inciden en la comprensión de pintura y escultura, música, danza, teatro, etc.
- Comunicación. Favorece relacionarse con los otros de manera activa y sensible.

El concepto de educación del movimiento debe estar incluido, siguiendo las ideas de Trigo et al. (1999), en un planteamiento holístico y sistémico de la motricidad humana que contemple los aspectos sociales, afectivos, cognitivos y de la motricidad de cualquier actividad educativa intencional, que es denominada por estos autores como *«aprendizaje psicosocioafectivocognitivo-motricidad»*. A su vez, opinan que la educación de la motricidad debe ir más allá de un compendio de técnicas y habilidades que se deben adquirir que, en ocasiones, no se estructuran en un contexto significativo para el educando.

Desde la perspectiva de la Psicomotricidad, la educación del movimiento se estructura en torno al desarrollo psicomotor del niño, que se articula en conductas motrices de base, neuromotrices y las perceptivo-motrices y tiene como finalidad la adquisición del esquema corporal (Arnaiz, 1987b; Lapierre y Acouturier, 1977a). En los siguientes apartados que conforman esta sección, se tratará de forma más detallada los elementos que conforman dicho esquema y que son necesarios tener presentes en cualquier planteamiento de educación musical que incluya el movimiento como uno de sus principios esenciales.

2.2.1. Concepto de esquema corporal

Son numerosos los términos que se han utilizado para hacer referencia al conocimiento que un sujeto tiene sobre su propio cuerpo, no existiendo

una definición consensuada por la mayoría de los especialistas. Si bien el significado de esquema corpóreo ya ha sido abordado en el capítulo primero, es pertinente delimitar y definir los conceptos de *esquema corporal*, *conciencia corporal* e *imagen corporal* que, dependiendo del autor o el ámbito de conocimiento, pueden designar nociones iguales, similares o diferentes.

En el ámbito de la Psiquiatría y Psicología, la conciencia corporal es equivalente al de imagen corporal, esquema corporal o imagen de sí mismo. En el ámbito psicomotriz, Frosting y Maslow (1989) consideran que el esquema y la imagen corporal son diferentes y que forman parte, junto con el concepto corporal, de las funciones de la conciencia corporal. Castañer y Camerino (1993) atribuyen a la imagen corporal componentes más cualitativos relacionados con el concepto subjetivo del propio cuerpo, mientras que el esquema corporal hace referencia a elementos más cuantitativos, concernientes a la estructura ósea y los grados de tensión muscular. La experiencia continuada de ambos formaría la conciencia corporal.

Autores como Ajuriaguerra (1978) o Le Boulch (1972) consideran que esquema e imagen corporal son prácticamente equivalentes. Este último autor, define el *esquema corporal* o la imagen del cuerpo como la «intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y , sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean» (1981, p. 87). Autores como Corpas, Toro y Zarco (1994) amplían la definición aportada por Le Boulch cuando definen *esquema corporal* como la conciencia de nuestro cuerpo, la situación y la relación entre los segmentos que la componen y de la percepción que el sujeto hace de dicho proceso durante el transcurso de su vida. Es un concepto dinámico que se forma y evoluciona de modo lento y global a lo largo de los años y se constituye a través de la acomodación entre las posibilidades del individuo y el medio que lo rodea.

En el ámbito de la Psicomotricidad, esquema corporal e imagen corporal son dos niveles diferentes del mismo proceso. Para Berruezo (2000), en el primero el cuerpo es entendido como objeto de la percepción (somatognosia) y, en la segunda, como objeto de la representación, es decir, la *conciencia de sí*. Añade este autor que la imagen corporal es consecuencia de toda actividad de sensación y movimiento que se produce en el ser humano y constituyen

una representación mental que posibilita la diferenciación del niño con su mundo exterior y la apropiación de sí mismo. Paillard (1980) realiza una distinción ejemplar entre los conceptos de esquema corporal e imagen corporal que, sin duda, facilitará una comprensión de estos términos relacionados. El esquema corporal es definido por este autor como «organización espacial de las informaciones sensoriales en un referente postural que contribuye a codificar las informaciones útiles en el desencadenamiento y direccionalidad de los movimientos» (Paillard, 1980, trad. en Berruezo, 2004, p. 42). El esquema corporal queda ubicado en el ámbito filogenético, objetivo, neurológico, de la sensación y percepción, cognitivo-racional que permite la construcción real del cuerpo. Frente a éste, la imagen corporal se sitúa en un contexto ontogenético, subjetivo, psicológico, de la simbolización y representación, cognitivo-emocional, que concluye con la construcción imaginaria del cuerpo. De esta forma, Paillard entiende que la imagen corporal es la «representación imaginada consciente de la propia realidad corporal codificada en sus características sensoriales de cualidad, forma e intensidad» (Paillard, trad. en Berruezo, 2004, p. 42).

La evolución del esquema corporal está ligada al desarrollo psicomotor y viene determinada por la diferenciación progresiva de funciones y la discriminación perceptiva y sensorial que, a partir de la aparición del lenguaje, se convertirá en una discriminación gnosopráctica. García (1997), siguiendo las clasificaciones propuestas por Le Boulch, Piaget y Vayer, presenta las siguientes etapas de evolución del esquema corporal:

Etapas del cuerpo vivido (hasta los 3 años)

- Comportamiento motor global con repercusiones emocionales fuertes y mal controladas.
- A través del diálogo tónico madre-hijo pasa de los primeros reflejos de la marcha a las primeras coordinaciones motrices.
- Diferenciación progresiva del entorno y conquista de un «esqueleto» de YO a través de su experiencia práctica global y de relación con el adulto.

Etapas de discriminación perceptiva (de 3 a 7 años)

- Desarrollo progresivo de la orientación del esquema corporal y afirmación de la lateralidad.
- La motricidad y la cinestesia le permiten una mayor conciencia de su cuerpo y de sus partes. Al final de la etapa es capaz de dirigir su atención sobre ellos.
- Mayor regulación tónica y ajuste postural.
- Mejor dominio de la orientación en todas las direcciones del espacio.
- Buena representación topológica del cuerpo.

Etapas del cuerpo representado (de 7 a 12 años)

- Coincide con el estadio de las operaciones concretas de Piaget.
- Mejor ajuste postural y mejor ajuste de las praxias.
- Importancia del «esquema de acción», aspecto dinámico del esquema corporal a través del cual el individuo se hace más consciente de su motricidad.

Un esquema corporal mal estructurado o poco definido supondrá una carencia en la relación del sujeto con el mundo externo, que puede tener consecuencias en el ámbito perceptivo, como podría ser un déficit de la estructuración espacio-temporal y coordinación visomotora; en el ámbito motriz, torpeza e incoordinación, mala postura, lentitud, problemas de equilibrio; y en el ámbito relacional, inseguridad, baja autoestima, insociabilidad, reacciones de prestancia (Arnaiz y Lozano, 1992; Corpas et al., 1994; Le Boulch, 1972). Además, en el ámbito escolar, los trastornos en la configuración del esquema corporal se manifiestan en problemas en el aprendizaje de técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo).

En los siguientes apartados se presentan en los diferentes los elementos esenciales y necesarios para una correcta estructuración del esquema corporal. Éstos son: la coordinación, el control y ajuste postural, el control respiratorio, la relajación, la lateralidad y la percepción y representación espacio-temporal (Figura 2.4 en la página siguiente).

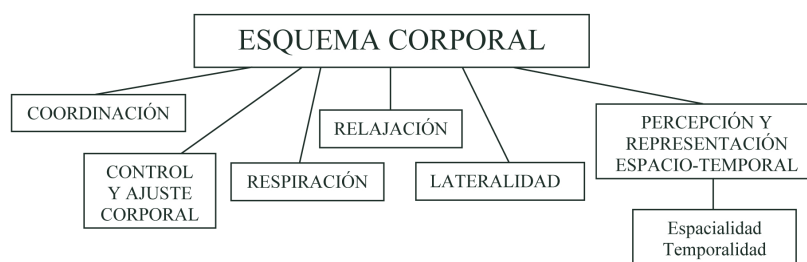


Figura 2.4: Esquema Corporal.

2.2.2. Percepción y conocimiento del cuerpo

2.2.2.1. Coordinación

La coordinación puede ser considerada como una habilidad «transversal», porque a partir de ella se pueden construir todas las habilidades motrices. Cuando efectuamos un salto, una carrera, un lanzamiento, etc., estamos realizando un ejercicio de coordinación, e incluso se puede afirmar que el más simple de los movimientos exige un determinado nivel de coordinación.

Berruezo (2000) define *coordinación motriz* como «la posibilidad que tenemos de ejecutar acciones que implican una gama diversa de movimientos en los que interviene la actividad de determinados segmentos, órganos o grupos musculares y la inhibición de otras partes del cuerpo» (p. 66). Lora (1991) plantea una visión global del término cuando la define como «la capacidad de hacer intervenir armoniosa, económica y eficazmente, los músculos que participan en la acción, en conjunción perfecta con el espacio y el tiempo» (p. 187).

Se pueden considerar como características propias de la coordinación la precisión en la ejecución, la eficacia en resultados intermedios y finales, la economía en la utilización de energía y la armonía en cuanto a la adecuación contracción-descontracción muscular (Contreras, 1998). Corpas et al. (1994), añaden al listado anterior la facilidad y seguridad de ejecución y el nivel de automatismo.

Los elementos integrantes de la coordinación son el control muscular, el equilibrio, la agilidad, la flexibilidad, el sentido del ritmo, la capacidad de an-

ticipación, la fuerza, etc. Esta diversidad de componentes tanto cualitativos como cuantitativos que confluyen armónicamente para la consecución de un movimiento coordinado, justifican la calificación de los autores Conde y Viciano (2001) del concepto *coordinación* motriz como «habilidad resultante», abogando por una perspectiva global de la misma.

De forma paralela a la coordinación motriz se encuentra el concepto de *disociación motriz*, que puede ser definido como la actividad voluntaria del sujeto para movilizar segmentos o elementos corporales independientemente unos de otros. Junto a la voluntad, la intervención de la inhibición de movimientos innecesarios es requerida para permitir la ejecución de actividades corporales dispares de forma simultánea.

2.2.2.1.1. Tipos de coordinación

Han sido frecuentes los intentos de clasificación de los tipos de coordinación, desde aquéllos cuyo criterio ha sido la intervención del cuerpo en su totalidad o algunas partes del mismo, o aquéllos que han tenido en cuenta la interacción de los numerosos componentes, factores y habilidades que en ella intervienen.

Dentro de los primeros, destaca la propuesta de Le Boulch (1972), referenciada por numerosos autores. Para él, la coordinación se divide en:

- Coordinación Dinámico-General: relacionada con la coordinación de los segmentos de todo el cuerpo que interactúan conjuntamente.
- Coordinación Específico-Segmentaria: referente a movimientos analíticos donde se relacionan los sentidos, principalmente el de la vista, con los segmentos corporales.

Dentro de las clasificaciones que contemplan la coordinación como elemento que engloba múltiples aspectos de la motricidad, debe mencionarse la propuesta de Lora (1991), quien establece dos grandes tipos de coordinación: *psicoorganicomotriz* y *perceptivomotriz*. En el primer grupo se incluye todo lo relacionado con el proceso de crecimiento y maduración de los sistemas orgánicos que gobiernan nuestro cuerpo y que afectan o son afectados por

el movimiento. En el segundo, se engloba todo el proceso de aprendizaje a través del cual el sujeto interactúa con el medio circundante, interacción que involucra tanto lo perceptual como lo motriz. Dentro de la coordinación perceptivomotriz, esta autora establece tres tipos que, a su vez, se subdividen en categorías. Entre ellos se encuentran:

- Coordinación sensoriomotriz: enfatiza la relación ajustada y precisa entre el movimiento y los diferentes campos sensoriales.
 - Coordinación visomotriz.
 - Coordinación audiomotriz.
 - Coordinación sensoriomotriz general.
 - Coordinación cinestésicomotriz y velocidad de reacción.
- Coordinación global: «implica la participación dinámica o estática de todos los segmentos del cuerpo, al ajustarse al objetivo propuesto» (Lora, 1991, p.225).
 - Locomoción.
 - Lanzamiento.
 - Equilibrio.
 - Destrezas.
- Coordinación perceptivomotriz propiamente dicha: es aquella que permite la relación entre el mundo interior y el exterior. Se fundamenta en la interacción del proceso perceptivo y el movimiento corporal, e implica participación de los diferentes integrantes del individuo psicomotor: el cuerpo, el espacio y el tiempo. Se articula en:
 - Toma de conciencia del cuerpo.
 - Toma de conciencia del espacio.
 - Toma de conciencia del tiempo.

Como se puede observar, la propuesta de Lora englobaría todos los elementos tratados a lo largo de este capítulo y podría ser el eje a través del cual se estructurase la educación corporal.

A continuación, se exponen brevemente las actividades de coordinación más habituales. Se presentarán siguiendo la clasificación de Le Boulch (1972), si bien algunas categorías que establece Lora quedan reflejadas en ella.

Coordinación dinámica general

Dentro de esta categoría se encuentran los siguientes grupos de actividades: desplazamientos, saltos, giros y transportes.

a) Desplazamientos

Es toda progresión de un punto a otro del espacio, utilizando cualquier combinación de movimientos, total o parcial. Corpas et al. (1994), agrupan los desplazamientos en tres modalidades:

- Formas comunes de desplazamiento: marcha, carrera y, en el medio acuático, natación.
- Formas de desplazamiento adecuadas a la resolución de problemas específicos: trepas, escaladas, suspensiones, etc.
- Formas de desplazamiento incipientes: reptación, cuadrupedia, gateo.

Sin duda, las manifestaciones más importantes de desplazamiento son la *marcha* y la *carrera*. La primera de ellas, se produce por la alternancia y sucesión del apoyo de los pies sobre la superficie de desplazamiento, debido a que un pie no comienza la suspensión hasta que el otro no ha establecido su apoyo. Es una consecuencia de la postura erguida y se inicia en el segundo año de vida, aunque habrá que esperar hasta el cuarto para presenciar una marcha armoniosa con balanceo de brazos y ritmo equilibrado. Para Rigal (1987), la marcha constituye la última etapa importante del desarrollo motor, porque da autonomía en los desplazamientos y permite la relación con el entorno.

La carrera es de estructura similar a la marcha por su necesidad de transferencia de peso de un pie a otro y se diferencia de ésta en la llamada *fase aérea* (momento en que ninguno de los dos pies toca la superficie) y en la mayor fuerza necesaria para recibir el peso del cuerpo durante la misma. Se inicia a partir de los dos/tres años con dificultades para el giro y hacia el quinto año la estructura de la carrera será parecida a la del adulto. El incremento de la fuerza permite una mejor proyección del cuerpo en el espacio

del mismo modo que la mejora en el equilibrio posibilita mejores ajustes en su realización (Ruiz, 1987).

b) Saltos

Su desarrollo se fundamenta en modificaciones de la marcha y la carrera y se diferencia de ellas en el despegue del suelo como consecuencia de la extensión violenta de una o ambas piernas (Sánchez, 1989; Corpas et al., 1994). Según Cratty (1982), el inicio del salto se produce con el paso desde un escalón al suelo hacia los dieciocho meses de edad. En torno a los 27 meses, puede saltar una altura de 30 cm. con un pie delante de otro, consiguiendo un salto similar al del adulto entre los cinco y seis años. En el salto se pueden distinguir cuatro fases o momentos (Conde y Viciano, 2001):

- *Fase previa o de preparación*: es el momento de la aceleración con o sin desplazamiento.
- *Fase de impulsión, salto o despegue*: la velocidad adquirida se transforma en una trayectoria adecuada.
- *Fase de vuelo o suspensión*: momento en el que el cuerpo se proyecta en el espacio, en altura o longitud, sin ningún tipo de apoyo.
- *Fase de caída, amortiguamiento, aterrizaje o recepción*: toma de contacto de nuevo con el suelo.

Además, los saltos pueden clasificarse en dos tipos o modalidades, *vertical* y *horizontal*. La mayor diferencia entre ellos se encuentra en el despegue, que se produce en vertical en el primer caso y en un ángulo de 45°, en el segundo.

c) Giros

Es todo aquel movimiento que implica la rotación corporal sobre algunos de sus ejes: longitudinal (de arriba abajo), transversal (de izquierda a derecha) o sagital (de delante a atrás). En el primer caso se trata de vueltas sobre sí mismo hacia los lados; en el segundo, volteretas hacia delante o hacia atrás; y en el tercero, voltereta o rueda lateral.

Durante los dos primeros años de vida realiza rodamientos elementales como resultado de los cambios de postura. Estos giros son longitudinales y tienen un carácter funcional. Entre los tres y seis años se aprecian volteretas

y acrobacias simples sobre el eje longitudinal y el transversal. A partir de los siete, se incrementa la variedad y complejidad, para más tarde en torno a los nueve, comience a dominar los giros sobre los tres ejes.

Sánchez (1989), establece cinco tipos básicos de giros, cuyas combinaciones pueden generar multitud de variantes si se atiende a criterios del eje de giro, el tipo de apoyo, la dirección, la posición inicial. Los grupos giros básicos son:

- Giros según los tres ejes corporales.
- Giros en contacto constante con el suelo.
- Giros en suspensión.
- Giros con agarre constante de manos.
- Giros con apoyos y suspensiones múltiples y sucesivas.

d) Transportes

Son aquellas actividades en las que el cuerpo se desplaza y va realizando simultáneamente los ajustes posturales necesarios para evitar la desequilibración y mantener el contacto o la sujeción de la persona u objeto que se transporta (Berruezo, 2000). Dentro de este grupo deben considerarse los *arrastrés*, cuando lo transportado hace de lastre en sentido opuesto al desplazamiento, y los *empujes*, lo que se transporta se sitúa en el mismo sentido que el desplazamiento.

Coordinación segmentaria

Como se ha mencionado anteriormente, ésta hace referencia a los movimientos ajustados por mecanismos perceptivos y la incorporación de la información que éstos proporcionan en la realización de los mismos. Debido a que la percepción es principalmente de carácter visual, a este tipo de coordinación también se le denomina *visomotriz* y *óculo-segmentaria*. La visión cumple con una doble función que consiste, en primer lugar, en ver el objeto para cogerlo o golpearlo y, en segundo lugar, la visión del objetivo que determinará el impulso del movimiento para alcanzarlo.

Dentro de la coordinación segmentaria, tiene una especial importancia aquélla que se establece entre la vista y la acción de las manos, la coordinación *óculo-manual*, fundamental en el aprendizaje de la escritura. Las actividades básicas de este tipo de coordinación son el *lanzamiento* y *recepción* y ambas implican un proceso cognitivo en el que intervienen tres factores fundamentales: velocidad, distancia y precisión.

Los ejercicios de recepción son principalmente de adaptación sensoriomotriz, es decir, coordinación de las sensaciones visuales, táctiles y cinestésicas, por el contrario, los de lanzamiento son de adaptación al esfuerzo muscular y de adaptación ideomotriz (representación mental de la acción a realizar para conseguir el objetivo) (Picq y Vayer, 1977).

El lanzamiento se desarrolla antes que la recepción, aparece hacia los seis meses cuando el niño intenta desprenderse de un objeto. En los primeros años los lanzamientos implican casi en exclusividad la extensión del brazo y, a partir de los tres, ya comienzan a integrar giros de tronco y ampliaciones en el movimiento del brazo. Hacia los cinco/seis años aparecen el lanzamiento *homolateral* (adelanta la pierna del mismo lado que el brazo que lanza) y, más tarde, el *contralateral* (pierna y brazo encontrados). A la edad de seis años y medio el lanzamiento se considera maduro (Ruiz, 1987).

Con respecto a la evolución de las recepciones, se aprecian los primeros ensayos en los intentos de interceptar objetos que ruedan por el suelo. A los tres, los niños ponen los brazos en forma de canasta para poder recibir una pelota y, a los cuatro, las manos comienzan a abrirse para hacer mejor la recepción. A la edad de cinco años serán capaces de hacerla al vuelo (Cratty, 1982).

Además de las conductas básicas anteriormente mencionadas, en esta categoría de coordinación visomotriz se encuentran otras como el golpeo, el bote, el pateo, las conducciones, etc. El dominio de todas ellas posibilitará al niño la aproximación al mundo de los objetos, manejarlos y proyectarlos en el espacio, en definitiva, dominar el mundo que le rodea.

2.2.2.2. Control y ajuste postural

El control y ajuste postural es un componente fundamental en el dominio y la conciencia corporal y podría ser considerado como la preparación básica que posibilitará el desarrollo de futuras habilidades superiores y más refinadas, con el fin de una mejor adaptación a las nuevas situaciones (Gesell, 1958, citado en Conde y Vicianá, 2001). Lapierre (1977) lo define como la reacción a un estímulo constante de la gravedad que el individuo realiza de acuerdo con las condiciones de tipo morfológico, neurológico y afectivo que les son propios. Según Le Bouch (1987), este proceso de adaptación se hace posible gracias a la interrelación indisociable de los elementos que articulan el control y ajuste postural: la postura, las reacciones equilibradoras y el acompañamiento tónico.

Conde y Vicianá (2001) proponen un nuevo término alternativo al de *control y ajuste postural* que responde a las siglas A.T.P.E. (*Actividad Tónico Postural Equilibradora*), adaptación del concepto A.T.P.O. (*Actividad Tónico Postural Ortoestática*) de Castañer y Camerino (1991), por considerar que el término *ortoestático* reducía la posibilidad de mantenimiento del cuerpo a la base de sustentación de los pies. Su nueva propuesta «surge de la síntesis de un conjunto de conceptos que hacen al niño controlar y ajustar su cuerpo adoptando una postura que permite el natural y equilibrado desenvolvimiento del cuerpo en el espacio que le rodea» (pp. 45-46). Esta concepción engloba los conceptos anteriormente citados de tono muscular, postura-actitud y equilibrio.

A continuación, se expondrán estos conceptos o elementos constitutivos del control y ajuste postural de forma individualizada con la finalidad de hacer más accesible su comprensión, si bien los tres están íntimamente relacionados y se presentan como una unidad.

2.2.2.2.1. Tono

Se define el *tono* como la contracción parcial, pasiva y continua de los músculos, tanto en reposo como en movimiento y constituye el *telón de fondo* de las actividades motrices y posturales. García (1997) señala la importan-

cia de la regulación tónica en la eficacia del movimiento fijando la actitud, proyectando el gesto, manteniendo la postura y la equilibración. Al mismo tiempo, existe una estrecha relación entre dicha regulación y las emociones, las variaciones de la sensibilidad afectiva y los diferentes estados de ánimo.

El tono está regulado por el cerebelo e implica diversos procesos del sistema nervioso que van desde el nivel medular hasta el cortical (husos neuromusculares, el bucle de gamma, el circuito de Renshaw, etc.). Rigal (1987), desde un punto de vista neurológico, diferencia dos tipos de tono:

- *Tono muscular de base*: estado de contracción mínima o ligera excitación del músculo en reposo.
- *Tono postural o de mantenimiento*: es el conjunto de reacciones de equilibración y mantenimiento de la actitud. Éstas, en oposición a la gravedad, suponen un estado de preacción de los distintos movimientos o modificaciones posturales.

Otros autores añaden una tercera categoría a la clasificación anterior: el *tono de acción*, que es aquél que acompaña a la actividad muscular durante la acción y se halla asociado a la fuerza muscular (Contreras, 1998; Conde y Vicianá, 2001).

El tono provoca sensaciones propioceptivas que son fundamentales para el desarrollo de la conciencia corporal. Además, el control sobre su funcionamiento permitirá su uso en diferentes funciones y conductas motrices en las que la tonicidad está implicada (equilibrio, coordinación, postura, etc.) (Contreras, 1998).

Entre las alteraciones del tono más relevantes se encuentran la *hipotonía* y la *hipertonía*. La primera de ellas se debe a un tono muscular bajo y produce defectos posturales, debido a que los músculos no sostienen a los segmentos óseos en las posiciones correctas. Como consecuencia se producen curvaturas vertebrales que degeneran en cifosis, lordosis o escoliosis. La hipertonía implica una exageración del tono que produce desgaste de energía innecesaria tanto muscular como nerviosa, además de rigidez incontrolable que dificulta

la distensión. Schinca (1980) afirma que estas alteraciones están frecuentemente relacionadas con trastornos psicoafectivos o con problemas de falta de control corporal por inexactitud de las sensaciones propioceptivas.

Como conclusión debe mencionarse que la adquisición de una buena tonicidad favorecerá el ahorro energético durante la actitud postural, así como la fluidez y precisión de movimientos.

2.2.2.2. Postura

Se suele definir la *postura* como la adaptación óptima del esquema corporal al espacio mediante la organización de la estructura ósea, muscular y articular, que nos permite realizar gestos, prolongar la acción o adoptar una posición determinada. Para Contreras (1998), la postura es el resultado de una distribución tónica de los músculos que controlan y movilizan los segmentos corporales necesarios para dicha adaptación. García (1997) la define como la posición voluntariamente adquirida en un momento determinado. Por el contrario la actitud, según Lapierre (1977), no es ni consciente ni voluntaria, sino una forma de reacción personal ante el estímulo constante de la gravedad; la forma de proyectarse hacia el exterior a través de una postura inconscientemente adoptada.

Lora (1991) la define como «el resumen de los hábitos posturales que el sujeto, en el trayecto de su vida, ha ido instalando en su conducta psicomotriz, (...) y que han de caracterizarlo tanto morfológicamente como en su manera de actuar y de comportarse» (p. 289). En esta misma línea, Contreras (1998) añade que la postura es como el significado que otorgamos al comportamiento externo del sujeto en su relación con los demás, un lenguaje corporal personal que se manifiesta a través de sus comportamientos cinestésicos.

La postura está íntimamente ligada al equilibrio corporal y, sobre todo, al tono, pudiendo llegar a hablar de un concepto de unidad tónico-postural. Schinca (1980) destaca la estrecha relación entre la conciencia postural y la estructuración del esquema corporal. Para esta autora, dicha conciencia se adquiere mediante el dominio muscular y del equilibrio.

Aunque nacemos con una postura «correcta», a lo largo de nuestra vida se va desvirtuando por desconocimiento de los hábitos adecuados y la utiliza-

ción de un mobiliario que no responde a criterios ergonómicos. Una postura incorrecta provocará la falta de tonicidad en la musculatura, una inadecuada oxigenación de las células y los tejidos, una circulación sanguínea deficitaria, entre otras carencias (Conde y Vicianá, 2001). Partiendo de estas afirmaciones, debe considerarse la postura como un aspecto educable y aceptar la necesidad de una reeducación postural en el desarrollo corporal y motriz del niño. El objetivo principal de dicha reeducación será la consecución de un estado de reposo basado en el control muscular y la economía del esfuerzo, con el fin de vencer el efecto de la gravedad. La correcta alineación de los segmentos corporales, principalmente cabeza, cuello y espalda, será el eje de trabajo principal de la educación postural.

2.2.2.2.3. Equilibrio

Entendemos por equilibrio la capacidad de mantener el cuerpo en una determinada postura venciendo la acción de la gravedad. Para que el equilibrio se produzca, es necesario que el centro de gravedad del cuerpo esté siempre dentro de la bases de sustentación del mismo. Sin un control permanente y automático del equilibrio no podríamos realizar acciones de movimiento orientado y preciso (Conde y Vicianá, 2001; Contreras, 1998).

El equilibrio es fundamental para el control y ajuste corporal, debido a que es determinante en el desarrollo de la actitud postural. Equilibrio y posturalidad son indisolubles, siendo el primero parte integrante de la segunda. Su desarrollo está relacionado con otros factores de tipo psicomotor como son la coordinación, la fuerza o la flexibilidad, que posibilitan la estimulación constante de los sistemas de organización y sustentación del equilibrio durante la realización de todas las actividades motrices.

El desarrollo de este factor motriz está íntimamente ligado al sistema nervioso central, evoluciona con la edad y su maduración necesita de la información proveniente del oído, la vista y el sistema cinestésico. Una mala actitud equilibradora puede ocasionar la distracción de la atención, pérdida de la movilidad de algunos segmentos y un exceso en el gasto de energía.

Conde y Vicianá (2001), siguiendo la propuesta de Álvarez del Villar

(1985), clasifican los factores que pueden influir en el equilibrio en: fisiológicos, físicos y psicológicos. Dentro de la primera categoría se incluyen:

- Los órganos del oído (canales semicirculares y aparato vestibular).
- Los órganos de la visión.
- Los órganos propioceptores.

En los factores físicos se encuentran aquellos de tipo mecánico como:

- La fuerza de la gravedad.
- Centro de gravedad (punto de aplicación de la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre el cuerpo).
- Línea de gravedad (línea que une el centro de gravedad de un cuerpo con el centro de la tierra).
- Grado de estabilidad (equilibrio mantenido por un cuerpo en relación con otro de iguales características sobre los cuales se aplica una fuerza de igual intensidad).

En relación con los factores psicológicos, destacan principalmente el estado de ánimo (sensaciones de inseguridad, miedo, ansiedad, confianza en uno mismo).

Finalmente, deben mencionarse los dos tipos de equilibrio existentes: el estático y dinámico. El primero de ellos consiste en asumir una postura sin desplazamiento y mantenerla durante cierto tiempo, mientras que el segundo se establece durante el movimiento y su centro de gravedad sale fuera de la verticalidad del cuerpo para volver sobre su base de sustentación (Lora, 1991; Corpas et al., 1994; Conde y Viciano, 2001). En la educación del movimiento debe trabajarse todo tipo de equilibrio, prestando interés especial en los factores que ocasionan en los alumnos y alumnas problemas de equilibración para poder planificar su recuperación.

2.2.2.3. Respiración

La respiración está presente en nuestras vidas desde el momento en que nacemos hasta que morimos y desempeña un papel fundamental en éstas, pues no hay vida sin respiración. A pesar de ello, es considerada con frecuencia como un acto sin importancia que consiste en una mera inspiración y espiración de aire que nos viene dado y, por lo tanto, no necesita un aprendizaje (Conde y Vicianá, 2001).

Contreras (1998), coincidiendo con numerosos autores, define la respiración como «un fenómeno reflejo que regula el oxígeno y el óxido de carbono en la sangre en relación con las necesidades del trabajo muscular del organismo» (p. 185). Aunque se trata de un mecanismo de tipo reflejo, podemos ejercer cierto control sobre él, convirtiéndolo así, en un contenido susceptible de ser educado. Lodes (1990) señala las consecuencias positivas que una respiración apropiada puede aportar al equilibrio físico y mental, entre las que se encuentran: un mejor riego sanguíneo, oxigenación de células, aumento de la resistencia al esfuerzo físico, sensación de tranquilidad, ayuda a la relajación. Lora (1991) añade que en el proceso de respiración están representados el *yo* y el *ello*, el propio cuerpo y el mundo ambiental, pues es la única que en la práctica une el mundo interior del hombre al mundo exterior.

Una respiración defectuosa puede provocar cansancio, falta de atención, estados de nerviosismo o tensión, desinterés por participar en actividades y, frecuentemente, lleva asociados problemas psicomotores. La adecuación de la respiración al movimiento será esencial en el proceso de reeducación respiratoria y en la educación motriz, debido a que es la base del ritmo de cada individuo sobre el que se construye la imagen de sí mismo. Por otro lado, la adquisición de un buen tono de los músculos implicados favorece la respiración y facilita el proceso de toma de conciencia de la misma. «Una mejor interiorización del proceso respiratorio acercará un poco más al niño al conocimiento de su propio cuerpo y a los fenómenos que en él tienen lugar» (Conde y Vicianá, 2001, p. 66). Sería conveniente realizar los ejercicios a temperaturas ambientales moderadas y con poca humedad, nunca después de la comidas y evitar corrientes de aire. Como consideración final que se debe tener en cuenta en la práctica de la educación de la respiración, sería

no intentar modificar el ritmo respiratorio de cada niño y respetar su ritmo individual.

En el ámbito musical, el ejercicio de la respiración está ligado al de la anacrusa motriz, y es la preparación visible o disimulada que se necesita para la realización de un movimiento (Bachmann, 1998). Además, el control de una respiración adecuada es crucial en la adquisición de la técnica vocal y de instrumentos de viento.

2.2.2.4. Relajación

La relajación puede ser definida como la disminución de la tensión o desconstrucción de los grupos musculares utilizando diferentes estrategias. Algunos autores como Contreras (1998) la consideran como una conducta exclusivamente fisiológica que repercute en el ámbito psíquico. Por el contrario, otros como Lora (1991) la definen como un proceso psicosomático que compromete los aspectos orgánico, mental y emocional del ser humano, aunque el objetivo fundamental de la misma sea la regulación tónica y armoniosa de los grupos sinérgicos de los músculos. Independientemente del elemento que se destaque, es cierto que, parafraseando a Ricquier (1995), «las crispaciones mentales engendran crispaciones físicas» y «la relajación física lleva consigo un estado de relajación mental» (p. 86).

A través de la relajación se activa el sistema nervioso parasimpático y se inhibe parcialmente el exceso de funcionamiento del sistema simpático. También se produce una disminución del ritmo cardíaco, del consumo de oxígeno y de la tensión muscular, que suele generar estados de satisfacción, tranquilidad y equilibrio corporal.

En el ámbito educativo, la relajación es un medio ideal para interiorizar el esquema corporal, por su implicación en la identificación del cuerpo y los segmentos corporales, así como la relación que entre ambos, todo y parte, se establece. Además, favorece el control de la tonicidad muscular y la toma de conciencia de las tensiones que conllevan a un exceso de esfuerzo y actividad. A los efectos psicomotrices mencionados, García (1997) añade otros como el aumento de la capacidad de atención y de concentración (nivel cognitivo),

la disminución de los estados de agitación y estrés (plano conductual), la mejora del conocimiento de sí mismo, el nivel de autoconcepto, autodominio y confianza (nivel emocional).

En relación con los métodos de relajación, no existe una clasificación unánimemente aceptada por la mayoría de los autores. Se ofrece a continuación algunas de las teorías más aceptadas que, a pesar de su enfoque diferente, se complementan entre sí. Todas ellas reflejan, en mayor o menor medida, los planteamientos de J. H. Schultz y E. Jacobson, considerados como los creadores de los dos grandes métodos de relajación. Éstos, establecieron los fundamentos y técnicas de esta práctica y han sido un referente para todos los métodos actuales.

Payne (1996) las clasifica en *físicas*, basadas en la toma de conciencia corporal mediante la tensión y relajación muscular, y *psicológicas*, aquellas que parten de la concentración mental para alcanzar la relajación muscular y, a través de ella, la relajación psicológica. Conde y Viciano (2001), plantean una clasificación similar de los contenidos pero con términos diferentes. Señalan dos grandes categorías, métodos *globales* y métodos *segmentarios* o *analíticos*, que se corresponden respectivamente con los *psicológicos* y *físicos* propuestos por Payne. García (1997), siguiendo a Stokovis y Wiesenhutter, incluye en una categoría de *técnicas activas* dos subcategorías que corresponden con los métodos *globales* y *analíticos* y otra de *técnicas pasivas* que se circunscriben esencialmente en el ámbito clínico.

No se debe relegar al olvido los métodos de ámbito general más importantes, el *entrenamiento autógeno* de Schultz y la *relajación progresiva* de Jacobson. El primero de ellos nace en el ámbito de la psicoterapia, aunque se ha aplicado en diferentes campos. Se fundamenta en la autodistensión para la concentración psíquica y en la transformación del sujeto que la practica mediante determinados ejercicios fisiológicos y racionales que, en analogía con antiguas prácticas hipnóticas exógenas, se obtienen resultados idénticos a los que se logran con los estados sugestivos auténticos (Schultz, 1980).

Jacobson (1975) propone un método basado en la reducción del tono muscular de las diferentes regiones corporales de forma gradual. A diferencia de Schultz, no utiliza técnicas de concentración mental y emplea la tensión-

distensión de los músculos para alcanzar en primera instancia el estado de relajación muscular y la relajación psíquica, en segunda.

En el contexto de la educación del movimiento, se han creado diferentes métodos más adaptados a las edades escolares o a personas que necesitan un dominio corporal para el desempeño de su profesión. Entre ellos se destacan el método de relajación terapéutica de J. Berges, el método Wintrebert, el método de relajación psicosomática de Soubiran y la Eutonía de G. Alexander.

La relajación en el ámbito musical es de suma importancia, especialmente en la interpretación, pues a menudo, muchos músicos olvidan conocer y tener conciencia de su instrumento «secundario»: el cuerpo. La práctica prolongada de posturas o movimiento erróneos puede generar en el futuro lesiones irreversibles que truncarían la carrera profesional de cualquier músico. De todos los métodos de relajación anteriormente citados, la eutonía de Alexander (1983) ha sido el más aplicado en el contexto musical, con obtención de resultados muy favorables.

2.2.2.5. Lateralidad

El cuerpo humano consta de numerosos segmentos y órganos pares y simétricos que dividimos en derechos o izquierdos en función del lado del eje corporal longitudinal que ocupan. Esta simetría anatómica no se corresponde con una simetría funcional porque existe un predominio en el uso de los segmentos de cada lado del cuerpo. La lateralidad corporal tiene una fundamentación neurológica, ya que está estrechamente ligada a la lateralidad cerebral y al predominio de un hemisferio sobre otro. Éstos, están especializados en funciones diferentes y cada uno de ellos rige el lado opuesto del cuerpo a nivel motor. De esta forma, una persona diestra tendrá una predominancia del hemisferio izquierdo, mientras que una zurda la tendrá en el derecho.

Aunque el factor neurológico es indiscutible en la determinación de la lateralidad, no debe ignorarse el papel de los aprendizajes y de la influencia ambiental en dicho proceso. Rigal (1987) considera que esta determinación no responde a un único factor y aboga por una teoría ecléctica que recoge

el amplio espectro de causas. El mismo autor las agrupa en las siguientes categorías:

- *Factores neurológicos*: predominancia de un hemisferio cerebral sobre el otro. Según los investigadores puede deberse a una mejor irrigación de sangre en uno u otro hemisferio.
- *Factores genéticos*: la lateralidad de los padres, debido a que su predominancia hemisférica puede condicionar la de los hijos. Esta teoría se fundamenta en estudios que demuestran que el porcentaje de zurdos cuando ambos padres lo son se dispersa (46 %), sin embargo, cuando ambos padres son diestros el tanto por ciento de sus hijos zurdos disminuye enormemente (21 %), 17 % si uno de los padres es zurdo.
- *Factores sociales*: dentro de esta categoría Rigal destaca dos elementos.
 - La significación religiosa. Hasta tiempos no muy lejanos, el simbolismo religioso ha asociado la zurdería al mal, lo misterioso y oculto, mientras que la dextralidad representaba la pureza y lo divino. No es de extrañar que durante muchos años se haya pretendido reeducar a los niños zurdos hacia la utilización de la derecha.
 - El lenguaje. Éste ha podido influir en la lateralidad del individuo si tenemos en cuenta el uso lingüístico-pragmático que se le da a los términos *diestro* (bueno, hábil) y *sinistro* (malo, dañino). Con respecto al lenguaje escrito, en nuestra cultura, la escritura está ideada para los diestros pues pueden ver lo que se escribe con mayor facilidad que los zurdos.
- *Causas ambientales*. Entre éstas se encuentran:
 - El ámbito familiar. La posición de reposo de la madre embarazada, la manera de coger al bebé para amamantarlo o mecerlo, la forma de situarlo o de darle objetos, etc., pueden condicionar la futura lateralidad del niño. También las conductas imitativas de los niños de los modelos de los padres pueden influir en la lateralidad posterior.

- El mobiliario y utensilios. Es obvio que la inmensa mayoría de los objetos y enseres creados por el hombre han sido destinados para la población diestra con los consiguientes problemas de adaptación de los zurdos.

El concepto de lateralidad debe ser más amplio que el de una concepción fundada en el predominio manual y debe extenderse a otros órganos y miembros diferentes a las extremidades superiores. Viciano y Conde (2001) entienden por lateralidad «el dominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro y se manifiesta en la preferencia de servirnos selectivamente de un miembro determinado (mano, pie, ojo, oído) para realizar actividades concretas» (p. 61). Corpas et al.(1994) señalan que el predominio de un lado sobre el otro puede variar en intensidad e incluso ser diferente entre los miembros y órganos. Dichas diferencias originan las siguientes modalidades de lateralidad:

- *Dextralidad*: predominio de mano, ojo, pie y oído derechos.
- *Zurdería*: predominio de mano, ojo, pie y oído izquierdos.
- *Zurdería contrariada*: dominancia originariamente zurda (sobre todo de la mano), que por diversos motivos pasa a ser diestra.
- *Ambidextrismo*: no existe una dominancia manifiesta manual y suele darse en los inicios de la adquisición del proceso de lateralización.
- *Lateralidad cruzada o mixta*: no hay coincidencia entre la dominancia de la mano, pie, oído o vista.

En relación con la evolución del proceso de lateralización, existen diferentes teorías que oscilan entre las que opinan que la lateralidad está conformada desde el nacimiento y aquellas que sitúan la finalización del proceso en la pubertad. Aunque es cierto que desde los primeros años se puede apreciar el dominio de una lateralidad sobre otra, será necesario esperar a los cinco/siete años, momento en el que se adquieren los conceptos de derecha e izquierda, para poder hablar de la afirmación de una de ellas.

Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
Percepción rítmica	Percepción y ejecución musical
Control motor	Creatividad artística y fantasía
Rige mecanismos de ejecución musical	Captación de la entonación cantada
El canto	Percepción visual y auditiva
Aspectos técnicos musicales	Percepción melódica y del tiempo
Lógica y razonamiento	Expresión musical
Captación de lo denotativo	Apreciación musical
Percepción lineal	

Figura 2.5: Relación entre aspectos musicales y los hemisferios cerebrales según J. P. Despins (1989).

En el ámbito musical, la correcta interiorización de la lateralidad es fundamental para la práctica instrumental en donde la coordinación y disociación de diferentes partes del cuerpo es requisito imprescindible. Al mismo tiempo, la práctica musical en general, e instrumental en particular, favorece enormemente el proceso de lateralización debido a que cada una de las actividades musicales está relacionada principalmente con un hemisferio cerebral u otro. J. P. Despins (1989), en su intento por demostrar la importancia de la música en el desarrollo de las capacidades cerebrales, establece la siguiente relación entre diferentes aspectos musicales y los hemisferios en los que se procesan (Figura 2.5):

2.2.2.6. Percepción y representación espacio-temporal

En apartados anteriores se ha mencionado la importancia de la motricidad en el desarrollo integral del niño y se puede deducir el papel esencial que los dos referentes fundamentales del movimiento, el espacio y el tiempo, desempeñan en la construcción del conocimiento.

Berruezo (2000), señala la importancia del espacio y tiempo en la estructuración lógica del mundo sensible y en las relaciones que se establecen entre los objetos, las personas y las acciones: «El tiempo constituye un todo indisoluble con el espacio; es la coordinación de los movimientos, así como el espacio es la coordinación de las posiciones. Por ello podemos decir que el tiempo es el espacio en movimiento» (p. 80).

La unidad espacio-tiempo es corroborada por Bachmann (1998), cuando opina que desde un punto de vista pedagógico, sería ventajoso comenzar los ejercicios de evaluación del espacio refiriéndose a un marco temporal, antes de intentar que el alumno evalúe el espacio por sí mismo o que lo utilice a su vez para medir el tiempo.

Si bien ambos conceptos, tiempo y espacio, están muy unidos en el proceso percepción espaciotemporal, se presenta una exposición individualizada de cada uno de ellos por considerar que dicha separación facilitará su comprensión.

2.2.2.6.1. Espacialidad

«Podemos entender el concepto de espacio porque somos espacio, nuestro cuerpo es una cuestión espacial. (...) A través de la capacidad del cuerpo en movimiento entendemos la cercanía, separación, distancia, dirección» (Parviainen, 1998, p. 43).

El espacio es un concepto ambivalente que incluye dos realidades diferentes pero estrechamente relacionadas. Por un lado, hay que referirse al espacio de nuestro cuerpo, accesible, concreto y finito; por otro, el espacio que nos rodea, que, aunque también es finito puesto que nos es familiar, se extiende al infinito y se transfigura en abstracto. En el ámbito de la educación motriz, Contreras (1998) considera que el concepto de espacio va más allá de una simple referencia tridimensional e implica una triple perspectiva que comprende: el lugar del desplazamiento o sede donde se produce el movimiento; el pensamiento, como referencia de la realidad; y en tercer lugar, la carga representativa y simbólica fruto del estado anímico con la propia realidad. Estas perspectivas quedarían incluidas en las categorías de espacio corpóreo y exterior de Merleau-Ponty propuestas en el capítulo anterior.

La educación de la percepción del espacio es fundamental en el desarrollo motriz, en la relación entre el cuerpo y el entorno y en el correcto aprendizaje de los procesos instrumentales escolares. En las primeras edades, el conocimiento espacial se reduce a una localización egocéntrica que, a través de los procesos psicomotores, se transformará en una localización objetiva.

Berruezo (2000) señala que la noción de espacio se elabora en un sentido que va de lo próximo a lo lejano y de lo interior a exterior, es decir, que en primer lugar se diferenciaría el *yo* corporal del mundo físico exterior, para pasar en un segundo lugar a diferenciar el espacio interior en forma de esquema corporal y el exterior en forma de espacio circundante. Gracias a la información propioceptiva y exteroceptiva y la posibilidad de combinar el espacio interno y el externo, se puede orientar, estructurar y organizar el espacio. La *espacialidad* será el conjunto de estas tres competencias: *orientación espacial*, *estructuración espacial* y *organización espacial*. Por último, ésta puede ser definida como el conocimiento o toma de conciencia del sujeto, su situación y sus posibles posiciones en el espacio que le rodea, su entorno y los objetos (Wallon, 1965).

Orientación, estructuración y organización espacial

La *orientación espacial* hace referencia a la habilidad para evaluar la relación física entre nuestro cuerpo y el entorno, así como las modificaciones de esta relación durante nuestros desplazamientos (Rigal, 1987, 2006). Puede decirse que a través de la orientación espacial conocemos la localización del propio cuerpo en función de la posición de los objetos y la posición de éstos en relación con nuestro cuerpo. Se fundamenta en la vivencia motriz y perceptiva que el niño posee del espacio (*Espacio Perceptivo*) y las relaciones existentes entre el sujeto y los objetos (*Relaciones Topológicas*).

La relación del espacio percibido con respecto a nosotros es asimétrica, debido a que unos objetos se sitúan arriba, otros abajo, a la derecha o a la izquierda, etc. Un elemento fundamental en la orientación espacial es la definición y afirmación de la lateralidad que permite la sensación interna de dirección corporal en relación con el espacio circundante. Este proceso de maduración se desarrollará paralelamente a la conceptualización verbal de los conceptos espaciales (arriba-abajo, dentro-fuera, derecha-izquierda, etc.) (García, 1997; Contreras, 1998).

En un segundo nivel, la *estructuración espacial* implica una ordenación del espacio según *relaciones proyectivas* que permiten la situación de los objetos con relación a los demás en función de una perspectiva dada. Las relaciones

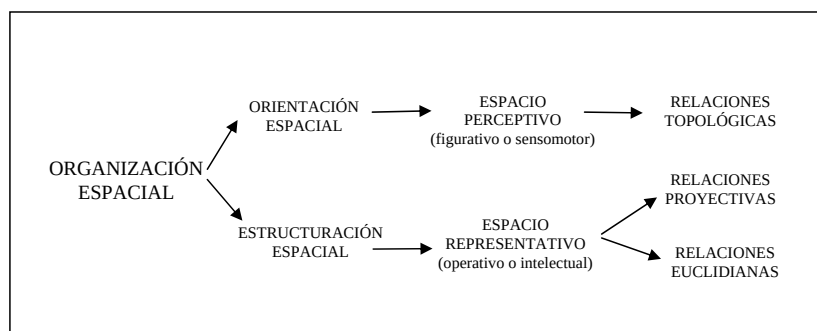


Figura 2.6: Los componentes de la organización espacial según Rigal (1987, 2006).

proyectivas son relaciones topológicas más complejas y permiten al niño la apreciación de las distancias, trayectorias, etc.

En el proceso de estructuración espacial también intervienen las denominadas *relaciones euclidianas* que permiten coordinar los objetos entre sí, en relación con un sistema de referencias de ejes de coordenadas. A través de estas relaciones el objeto pasa a ser observado desde el punto de vista del sujeto como tal, entrando en juego el punto de vista de otros objetos sobre los que él se encuentra proyectado. Es el momento en el que se inician las nociones de volumen, superficie, longitud, etc.

Finalmente, la *organización espacial* es aquella capacidad que surge de las dos anteriores, orientación y estructuración y permite la ordenación del espacio gracias a la construcción progresiva de las diferentes relaciones espaciales en el plano perceptivo y representativo. Rigal (1987, 2006) presenta el siguiente esquema sobre los componentes de la organización espacial que puede resumir los conceptos tratados en este apartado (Figura 2.6).

Tipos de espacio

Sin duda, uno de los autores más relevantes en el estudio del espacio ha sido el antropólogo Edgard T. Hall (1966) quien utilizó por primera vez el término *proxémico* para describir las distancias entre las personas mientras interactúan. La *proxemia* se refiere al empleo y a la percepción que el ser

humano hace de su espacio físico, de su intimidad personal, de cómo y con quién lo utiliza. Hall diferencia los siguientes tipos de espacios:

- *Espacio fijo*: marcado por estructuras inamovibles, como los límites de los países.
- *Espacio semifijo*: posee obstáculos susceptibles de movimiento o que se mueven.
- *Espacio personal o informal*: espacio alrededor del cuerpo. Varía en función de las culturas. Este espacio puede ser «invadido».

Dentro del espacio personal, Hall establece cuatro tipos de distancia social que generalmente correlacionada con la distancia física.

- *Distancia íntima*: es la más guardada por cada persona (15 y 45 cm.). Es la zona de los amigos, parejas, familia, etc.
- *Distancia personal*: viene delimitada por el perímetro marcado por la extensión de nuestro brazo y es propia del ámbito laboral.
- *Distancia social*: es la distancia que nos separa de los extraños (120 y 360 cm.). Se utiliza con las personas con quienes no tenemos ninguna relación amistosa, la gente que no se conoce bien.
- *Distancia pública*: se da a más de 360 cm. y no tiene límite. Es la distancia idónea para dirigirse a un grupo de personas. Se utiliza en las conferencias, coloquios o charlas y suele ir acompañada de un tono (intensidad) de voz elevado.

Los estudios de Hall evidencian el valor semántico que el espacio contiene en las relaciones humanas. En el caso de la danza, este valor se intensifica llegando a ser un elemento expresivo esencial, sin el cual esta actividad humana podría tener existencia. Son numerosas las tipologías de espacios que en el ámbito de la danza han propuesto diferentes autores, pero es cierto que todas contienen más elementos comunes que diferentes. Brikman (1975) menciona un *espacio interior*, que encierra todo lo contenido desde la piel hacia dentro (volumen y dimensiones lineales del cuerpo), y otro *exterior* que abarca

todo aquello que está más allá de la piel (mundo físico circundante). Parte de un concepto de espacio subjetivo, tal como lo vive el sujeto en función de su cuerpo y afirma que: «De la relación entre el espacio del interior del cuerpo y del espacio físico exterior derivan múltiples dimensiones y formas que generan diversos diseños y formas en el tiempo» (p. 21).

Schinca (1980) considera necesaria la correlación entre el espacio interior y el exterior para la precisión de movimientos corporales y la relación con los objetos. Al igual que lo hicieran anteriormente Demarchi y Fiore de Cedro (1973), divide el espacio exterior en *parcial*, aquél que rodea al cuerpo acotado por el límite del movimiento corporal sin desplazamiento, y *total*, aquél en el que se realizan todos los movimientos y es el escenario de las relaciones con los demás.

Finalmente, se presenta la clasificación de Patricia Stokoe y Ruth Harf (1980), que completa las citadas anteriormente. Ésta incluye los siguientes tipos : el *espacio personal*, el que ocupa nuestro cuerpo y, además, los espacios interiores del mismo; *espacio parcial*, formado por el espacio inmediato que circunda nuestro cuerpo; el *espacio total*, que es el que abarca nuestro cuerpo en su desplazamiento; y el *espacio social*, que es el que compartimos con otros. Todos estos espacios no se presentan de forma aislada ya que cada uno va integrando el anterior.

2.2.2.6.2. Temporalidad

La noción temporal es un concepto difícil de asimilar por el niño debido a la imposibilidad de ser percibido por los sentidos y sólo se puede dominar a través de movimientos y acciones en los que el tiempo está presente indirectamente en forma de velocidad, duración, intervalo, simultaneidad o sucesión (Berruezo, 2000).

«Entendemos por temporalidad la conciencia de la realidad que percibimos a partir de los cambios o hechos que se suceden» (Conde et al., 1997). Los dos elementos fundamentales en la organización temporal son el orden y la duración, el primero de ellos entendido como la distribución cronológica de los cambios o acontecimientos sucesivos y, el segundo, como la medida

del intervalo temporal que separa dos puntos de referencia, el principio y el fin de un acontecimiento (Rigal, 1987, 2006). El orden representa el aspecto cualitativo del tiempo, constituye una percepción primaria y su estructura se organiza de forma extrínseca. La duración constituye el aspecto cuantitativo y presupone la actividad de nuestros mecanismos sensoriales para analizar los intervalos temporales y sus cambios (Fraisse, 1967).

Para que la percepción del orden sea posible, es necesario que exista una distancia mínima entre los dos estímulos para que éstos puedan ser percibidos aisladamente y que los diferentes estímulos sucesivos sean susceptibles de ser organizados. Con respecto a la percepción de la duración, Rigal (1987) establece los siguientes factores: la influencia de la edad (la estimación mejora con la edad), las características del sujeto (entrenamiento, motivación, atención, etc.) y los aspectos esenciales de la tarea (la dificultad provoca sobreestimación de la duración, mientras que la facilidad, subestimación).

En el movimiento o en la danza, el concepto de tiempo está estrechamente ligado al de espacio y puede decirse que la noción de tiempo se elabora a partir de relaciones espaciales y cinemáticas determinadas por la velocidad. Mientras que los ejercicios de organización del espacio apelan esencialmente al sentido de la vista, los de percepción temporal exigen en primer lugar el concurso del oído y del sentido cinestésico (Le Boulch, 1972). Para Piaget (1978), el tiempo constituye una coordinación de los movimientos de distintas velocidades y hasta que este concepto no es adquirido, entendiendo velocidad como la relación entre espacio recorrido y el tiempo, el orden temporal se confunde con el espacial y la duración con el camino recorrido.

Desde el punto de vista ontogénico, se diferencian dos periodos en la organización temporal. El primero de ellos se corresponde con los periodos sensoriomotor y preoperativo de Piaget, caracterizado por la subordinación de las relaciones temporales a las espaciales y la dificultad para establecer seriaciones cronológicas y lógicas de los acontecimientos. Al final del periodo sensoriomotor, es capaz de ordenar los acontecimientos en relación con su propia acción y posteriormente, en el preoperatorio, podrá reconocer secuencias rutinarias y recordarlas en ausencia de la acción. En el periodo operatorio la percepción temporal es independiente de la espacial y es capaz de estable-

cer relaciones de causa y efecto entre hechos sucesivos. Es el momento en el que adquiere la noción de tiempo porque puede desvincular la duración del resultado de la acción y entiende los conceptos de sucesión, simultaneidad y velocidad.

Para Corpas et al. (1994), la aprehensión perceptiva de la noción de tiempo sigue las mismas etapas de evolución que la espacial, es decir, elaboración del plano perceptivo, en primer lugar, y del plano representativo, en segundo. La percepción temporal parte de la experimentación del «cuerpo vivido» para pasar a la posterior relación entre el *yo* y el objeto y, más tarde, a la relación entre objetos. Es en esta última etapa el momento en el que se organizan las relaciones en el tiempo.

Para concluir, se mencionan los tipos o formas de tiempo más aceptados por varios de los autores citados en este capítulo. Para Lora (1991), el tiempo se nos da de dos formas diferentes: *tiempo vivido* y *tiempo objetivo*. El primero de ellos es personal y subjetivo, característico de cada ser viviente y se organiza cuando aparece la memoria que posibilita que los acontecimientos diarios dejen su huella en la vida de cada sujeto. La segunda, es el *tiempo objetivo*, concreto, cuantificable y se ajusta al periodo de duración en el que se realiza una acción o un determinado sonido. Es el tiempo matemático, rígido, inalterable. Los términos *vivido* y *objetivo* son sustituidos por otros autores como Rigal (1987) o Contreras (1998) por psicológico y físico, respectivamente.

El ritmo

Cuando se habla de orden y acciones motoras no se puede obviar un elemento fundamental de ambos como es el ritmo, fruto del orden en el movimiento. Le Boulch (1972) afirma que el ritmo del movimiento está determinado por la organización temporal de las distintas secuencias de movimientos. Además, opina que la distribución de los movimientos de acuerdo con un ritmo determinado es más importante, desde el punto de la coordinación, que las características puramente espaciales o topográficas.

En términos generales se puede definir *ritmo* como la repetición regular de una estructura ordenada (Rigal, 1987, 2006). En el ámbito de la motricidad,

dicha repetición estaría garantizada por la alternancia de tensiones y relajaciones. Para Fraisse (1976), existen dos elementos constitutivos en las formas rítmicas: la periodicidad y la estructuración. La primera de ellas se manifiesta a través de la recurrencia de grupos idénticos o análogos; la segunda, organiza los elementos teniendo en cuenta su duración, calidad, intensidad y la relación existente entre ellos.

Lora (1991), señala que el ritmo corporal es el elemento más importante para el desarrollo del mundo temporal. Para esta autora el ritmo «representa una secuencia organizada de eventos que se relacionan de tal modo que llegan a formar un patrón específico, fácil de reconocer» (p. 348). La proyección de este concepto en el ámbito motriz generaría lo que Lora define como *acción corporal rítmica*, cuando los movimientos que se corresponden con un orden temporal de contracciones y relajaciones musculares se estructuran en una secuencia *rítmico-cinética*. Ésta, la caracteriza y le infiere plasticidad, eficiencia y dinamismo. Esta autora distingue dos tipos de ritmo: el orgánico y el cinético. El primero de ellos se manifiesta en la respiración, en los latidos del corazón y en el trabajo muscular (alternancia de contracción y distensión). El cinético, hace referencia a la sincronización sensoriomotriz que se consigue mediante la aplicación de un ritmo extrínseco que impulsa a un cambio en la secuencia de movimientos organizada propia de una actividad corporal determinada.

Con respecto al ritmo musical, son numerosas las analogías con el ámbito motriz, sobre todo en lo que a los elementos constitutivos se refiere. Entre éstos se encuentran:

- *Pulso*: sucesión regular con que se repiten los sonidos o el movimiento.
- *Acento*: ordenación simétrica de una serie de sonidos o movimientos infiriendo de forma periódica un determinado énfasis.
- *Medida*: número regular de pulsaciones distribuidas entre los acentos o frases de movimiento.

Lapierre y Aucouturier (1977b) añaden que, tanto el ritmo musical como el corporal, contienen otros dos elementos como son: un aspecto analítico

y racional, en primer lugar, y un aspecto afectivo y emocional que permite expresar o suscitar emociones y sentimientos, en segundo.

En el apartado de los componentes de la danza se tratarán los elementos relacionados con el tiempo en mayor profundidad, haciendo especial mención a los aspectos musicales del mismo.

A modo de conclusión, es necesario recordar que las conductas motrices y elementos del movimiento analizados a lo largo de este capítulo forman parte, en mayor o menor medida, de la realidad del aula de música, motivo por el que estarán presentes en el protocolo de contenidos musicales relacionados con el movimiento, que se presentará posteriormente en esta investigación. No debe olvidarse que, si bien son aspectos abordados en otras áreas, su conocimiento es fundamental para un planteamiento adecuado de numerosas actividades musicales. De esta forma, la coordinación es de vital importancia en los contenidos relacionados con la expresión instrumental, ejercicios rítmicos y coreográficos; el control postural en el lenguaje corporal, el canto y la práctica instrumental; la relajación y la espiración en la técnica vocal, instrumental y corporal; la lateralidad y la espacialidad en los ejercicios de lenguaje musical, corporal e instrumental; y, por último, la temporalidad, presente en casi todos los bloques de contenido del área de música.

Danza: una forma de expresión y educación

3

La dance est une espece de Rhetorique muette, par laquelle l'orateur peult par ses mouvements, sans parler un seul mot, se faire entendre, & persuader aux spectateurs.¹

THOINOT ARBEAU (1519-1595)

Introducción

Como queda manifiestamente reflejado en el título de esta investigación, la danza es uno de los ejes estructurales sobre los que se desarrolla el planteamiento didáctico de educación musical que se propondrá en capítulos posteriores. Aunque ésta puede ser incluida en una categoría más genérica constituida por el movimiento, se ha optado por una singularización de este arte del movimiento por su estrecha relación con el arte musical y porque de todas las actividades motrices que se realizan en el aula de música, es en la danza y a través de ella en donde la música adquiere una «tridimensionalidad» que permite la expresión de forma global de múltiples elementos musicales. Si en el capítulo anterior se han analizado los diferentes elementos que conforman el movimiento, en éste se estudiarán los componentes esenciales de la danza

¹La danza es una especie de Retórica muda, con la que el orador puede por sus movimientos, sin pronunciar palabra, hacerse entender y persuadir al público.

que permitirá justificar la inclusión de los mismos en la propuesta de contenidos musicales que, desde una perspectiva del movimiento y la danza, se plantea en esta investigación.

3.1. Concepto

El término *danza* ha sido utilizado para designar diferentes conceptos e ideas siendo difícil la adopción de un único significado que describa con rigor la globalidad del término. Son múltiples las acepciones asociadas a la palabra *danza*, algunas de ellas como pueden ser *técnica* o *coreografía* se encuentran más cercanas al extremo pragmático del término. Otras, como son *creación corporal*, *arte*, *lenguaje corporal*, se polarizan hacia el sentido más expresivo o estético del concepto. Debe entenderse que el significado de la palabra danza varía según la cultura y la época, y que el término actual no puede recoger el amplio espectro de significados que ha tenido a lo largo de la historia (Urbeltz, 1994).

Desde el punto de vista etimológico no parece haber un origen claro y comúnmente aceptado. Corominas y Pascual (1984) opinan que la palabra *danza* deriva del francés antiguo *dancier* que significa bailar y de ésta pasaría a otras lenguas romances como *dance* en inglés, *tanzen* en alemán, *dantza* en vasco. Otros autores encuentran el origen de la palabra en el término alemán *danson* que significa *tirar a lo largo*, *extender* y que luego se transformaría en *tanz* (Kraus, 1969). En esta misma línea, Coen (2005) atribuye el origen del término a los vocablos griegos (*teínein* y *tanaos*), latinos (*tendere* y *tenuis*) y sánscrito (*tanu*), todos ellos relacionados con la idea de agilidad o traslado. Hasselbach (1979), aunque no cita el vocablo de origen, opina que la palabra *danza* procede del sánscrito y significa «anhelo de vivir», justificando así el aspecto humano, espiritual y emocional que se expresa en la acción corporal.

La palabra *danza* aparece con frecuencia vinculada o relacionada con la palabra *baile* e incluso en numerosas ocasiones ambos términos han sido utilizados para designar la misma realidad o alternan el valor signíco de significante y significado mutuamente. Un ejemplo de la transferencia de significados entre las dos palabras es la utilización más frecuente de la palabra

bailarín o *bailarina* en lugar de *danzarín*, *danzarina* o *danzante* para designar a quien practica la danza. Si se tienen en cuenta las definiciones que nos ofrecen la mayoría de los diccionarios, «*ejecutar movimientos acompasados con el cuerpo, brazos y pies*», «*moverse rítmicamente siguiendo la música*» (DRAE), «*conjunto de movimientos que se hacen con el cuerpo al ritmo de la música*» (SM), «*sucesión de posiciones y de pasos ejecutados según un ritmo musical*» (GEL), se podrían aplicar a los dos términos indistintamente sin cometer incorrección alguna. Algunos de los diccionarios mencionan una pequeña diferencia entre ambos otorgando a la danza la categoría de baile de carácter artístico o tradicional.

En el uso coloquial actual se aprecian sutilmente ciertas connotaciones académicas o academicistas con respecto a la palabra *danza* (danza clásica, danza contemporánea, danza histórica, baja danza/*basse dance*) y una aceptación más popular o social para la voz *baile* (bailes de salón, bailes regionales, baile deportivo, baile flamenco).

En el ámbito tradicional y popular se aprecia una distinción más clara entre ambos términos. En éste, la danza responde a una estructura y coreografía rígida, con un número determinado de participantes y realizada mayoritariamente por hombres. Por el contrario, el baile contiene una coreografía más flexible que permite la expresión de sentimientos y la improvisación, no tiene un número establecido de bailarines, es interpretada tanto por hombres como mujeres y se asocia principalmente a momentos de diversión (Rizo, 1996). Para Urbeltz (1994), el término *danza* estaría reservado a destacar el aspecto físico de los jóvenes y caracterizada principalmente por el salto, mientras que el baile estaría destinado al «coro», es decir a todos, y realizándose en cadena según una posición jerárquica.

No se puede decir que exista una distinción clara entre estos dos términos, y que dependiendo del contexto en el que se utilizan, sus significados estarán más definidos y diferenciados o bien designarán la misma idea. En un sentido general del término, se utilizará *danza* para hacer referencia a la totalidad de este arte, mientras que *baile*, descendería a un nivel de concreción mayor y estaría incluido en el primero. En el ámbito etnomusicológico se empleará la palabra *danza* para producciones más elaboradas y *baile* para aquellas que son

más libres, aunque siempre respetaremos la calificación que tradicionalmente los protagonistas de las mismas le han asignado. Finalmente, en el ámbito educativo se hablará de *la danza* cuando nos referimos a la adquisición de una técnica y manejo de un lenguaje expresivo-corporal y de «danza de» o *baile* cuando hablamos de una coreografía o forma/estilo de bailar determinada.

Una vez delimitado el término, en la medida de lo posible, es el momento de profundizar en los diferentes ámbitos y dimensiones del mismo. Coincidiendo con la traducción del sánscrito de la palabra danza mencionada anteriormente, «*anhelo de vivir*», y traspasando los límites de la actividad exclusivamente corporal, algunos autores destacan el aspecto expresivo y afectivo de la danza definiéndola como «un medio capaz de expresar las emociones y los sentimientos mediante la sucesión de movimientos organizados que dependen de un ritmo» (Fernández, 1999, p.17). Ossona (1984) también enfatiza el elemento personal-afectivo cuando califica de espiritual el impulso que mueve hacia la danza y la considera una necesidad interior más cercana a lo espiritual que a lo físico. Igualmente, Robinson (1992) la concibe como la respuesta corporal a las impresiones y sentimientos del espíritu, pues éstos últimos siempre suelen ir acompañados del gesto.

Aunque casi ningún autor ignora o niega el componente emocional de la danza, algunos destacan el elemento corporal sobre los demás. Así, Laban (1978) considera a la danza más como el lenguaje de la acción que de la emoción; un conjunto de acciones corporales y mentales ordenadas coherentemente. «La danza puede ser considerada como la poesía de las acciones corporales en el espacio» (1987, p. 43). La idea de orden también es compartida por Herrera (1994) cuando define a la danza como «la fusión cultural entre la música y el movimiento corporal organizado» (p.18). Todas estas interpretaciones nos aproximan a una dimensión múltiple del término. Sirva como ejemplo la propuesta de González, De miguel, Paniza y Vázquez (1994) al señalar como uno de los fines de la danza el dominio y control corporal tanto a nivel físico como comunicativo.

Junto a los elementos corporales y afectivos, existen otros como podrían ser los sociales, estéticos, hedonistas, que forman parte de la esencia de la danza y que se encuentran presentes en la mayoría de las actividades rela-

cionadas con la misma. La danza reporta un beneficio corporal y mental a quien la practica y, si dicha práctica es proporcionada, coherente y coordinada, además de saludable será placentera. A través de la danza transferimos un movimiento del plano corporal al artístico, buscamos la belleza como medio de comunicación entre nosotros, el resto de bailarines y el espectador (Hasselbach, 1980; Laban, 1978; Ossona, 1984).

Lapierre y Accouturier (1977) destacan el componente social anteriormente mencionado, señalando que la danza es una de las pocas actividades en las que el contacto directo y la búsqueda espontánea del mismo son aceptados. Igualmente, en la danza se forman grupos que se unen por las manos, cintura y brazos, favoreciendo la simultaneidad del gesto y el acuerdo tónico, siendo el ritmo el elemento generador principal de dicho acuerdo y de una comunicación más profunda. En otro orden de funciones, la danza como expresión y comunicación no verbal, forma parte de un proceso social en el que diversos elementos, comportamientos y formas de comunicación interaccionan armónicamente en un contexto social determinado (Fuentes, 2006).

A continuación, se ofrecen tres definiciones de diferentes autores que contemplan la generalidad y la particularidad del término desde una perspectiva integradora. La primera de ellas corresponde a Kraus (1969), para el que la danza es una actividad humana con intenciones comunicativas que utiliza el cuerpo en su dimensión temporal y espacial, pues implica una secuencia y el espacio tridimensional. Además, contiene una estructura rítmica y un estilo y forma de movimientos determinados.

García (1997) propone una definición que contiene todas las dimensiones anteriormente citadas y refleja el carácter múltiple del término. Para esta autora, la danza es una actividad humana *universal*, pues se ha realizado en todas las épocas, espacios geográficos y es practicada por personas de ambos sexos y de todas las edades; *motora*, debido a que utiliza el cuerpo humano como medio de expresión de ideas, emociones y sentimientos; *polifórmica*, porque se presenta en diferentes formas (arcaicas, clásicas, modernas...); *polivalente*, pues puede tener dimensiones artísticas, educativas, terapéuticas, de ocio; y *compleja*, porque en ella interactúan factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, además de ser simultáneamente expresión/técnica y actividad grupal/colectiva.

La tercera y última de las definiciones corresponde a Fuentes (2006), quien destaca dos componentes o ejes esenciales: el motriz y el expresivo. Define la danza como movimiento humano, entendido éste como el conjunto de acciones físicas que se desarrollan en un contexto biológico, psicológico, social y cultural determinado. Es un movimiento que tiene unas características propias y se articula en un espacio, tiempo y cadencia rítmica concretos. Junto a este componente motriz, la danza es expresión, comunicación o representación, basada en la gestualidad corporal y otros elementos secundarios como pueden ser las características de los bailarines (edad, sexo, físico), el entorno visual (escenario, vestuario, iluminación, objetos) y los elementos sonoros (música, ruidos y sonidos).

Partiendo de estas tres aportaciones, se propone un concepto de danza como interrelación de niveles de elementos que se condicionan y desarrollan mutuamente. Definimos *danza* como la unidad formada por dos elementos esenciales, el motriz y el expresivo, que interactúan con otros biológicos, psicológicos, sociales, culturales y estéticos determinados y se conforman a través de elementos espaciales, temporales y rítmicos.

3.2. Evolución de la danza a través de la historia

A lo largo de la historia la danza ha formado parte de la vida del hombre en casi todas sus culturas y civilizaciones. Cada época o momento histórico ha priorizado unos aspectos sobre otros según las creencias, pensamientos y estéticas que les son propios. Laban (1987) afirma que existen comunidades que consideran la uniformidad de la conducta corporal y de movimiento como elemento necesario para mantener la estabilidad del espíritu de ese colectivo y que dicha conducta es reflejo del ideal de belleza adoptado por la comunidad en una época determinada.

Desde un punto de vista antropológico, el valor de la danza debe situarse en la aspiración que ha acompañado siempre al hombre por superar su realidad e incluir sus propias actividades vitales en un contexto menos real

y fantástico. Subirats (2001) considera que el origen de la danza está relacionado con «un intento que hace el hombre para llegar a entender o para llegar a desentrañar los misterios de la naturaleza» (p. 10). Es en ese proceso de búsqueda cuando se infundió un valor artístico, simbólico y metafísico a la realidad y sólo en la danza es donde el hombre puso en juego todo su potencial expresivo e implicó un gran número de elementos de su propio ser psicofísico (Bonilla, 1964).

Si hay algo que ha caracterizado a la danza desde sus orígenes ha sido su simbolismo, que además del valor imitativo o mímico que ésta contiene, fue un reflejo expresivo de las pasiones, la religiosidad, los temores, la sexualidad... No cabe la menor duda de la transcendencia y el sentido mágico de las danzas religiosas y rituales de los pueblos aborígenes, aunque el público desconocedor del tema pueda calificar sus pasos de ingenuos y salvajes. No ocurre así cuando el espectador reconoce su valor simbólico, que en muchas ocasiones pueden expresar más que la palabra. Bonilla (1964) insistía en que la expresión superaba los gestos o la mímica para transformarse en un acto emocional, evocador y sugestivo. En la danza, lo simbólico es capaz de penetrar profundamente en las raíces de nuestro ser y expresar de forma más directa lo que el lenguaje verbal o escrito no llegarían a comunicar de forma tan precisa. Todos los pueblos plasmaron en sus danzas su forma peculiar de ver e interpretar el mundo y es ahí en donde reside su interés al permitir conocer a través de ellas «los diferentes aspectos interpretativos y circunstanciales, ambientales, rituales o simbólicos, incorporados por cada pueblo como expresión de su forma de sentir y de pensar» (Bonilla, 1964, p. 21).

Fuentes (2006) atribuye a la danza la condición de conducta natural del ser humano, pues está presente en la mayoría de las culturas y destaca el culto religioso como elemento principal de las manifestaciones de danza más primitivas. Aunque el componente religioso ha ido desapareciendo con el paso del tiempo, todavía puede observarse en algunas danzas de Asia, África y América. En la misma línea de argumentación que Fuentes, Levin (2001) reitera el carácter religioso, místico y sagrado de las primeras danzas y enfatiza su componente femenino pues eran manifestaciones esenciales en los ritos de fertilidad. Con respecto a este aspecto señala: «Si bien el baile folklórico

todavía remite vagamente a los orígenes de la danza, sublimó dicho principio en estilos socialmente convencionales (y patriarcalmente más aceptables)» (p. 2).

Son numerosas las fuentes iconográficas, literarias, pictóricas, escultóricas, arquitectónicas que confirman la existencia de un arte consciente y elaborado. Pinturas, bajorrelieves, escritos, cerámicas, esculturas, templos y santuarios ofrecen una información esencial para la interpretación de esta actividad en épocas anteriores. Pueden mencionarse, a modo de ejemplo, las pinturas rupestres levantinas de Cogul, pinturas prehistóricas de Tassili (Sahara), pinturas en las mastabas de Gizeh (Egipto), estatuillas de la época T'ang (China), terracotas de Colima (México), vaso de Borguese (Roma), placas del teatro de Dioniso (Atenas), bajorrelieve de los bailarines de Gelani (Macedonia), frescos de la casa de las bailarinas de Pompeya (Nápoles).

Aunque son cuantiosas las fuentes, Martínez del Fresno (2000) señala la ausencia de fuentes directas como uno de los problemas más importantes que presenta la historia de la danza. Al anterior inconveniente, debería añadirse el carácter interpretativo y múltiple del arte que debe ser estudiado y la dificultad de transcribir un lenguaje corporal en movimiento. Por otro lado, la utilización mayoritaria de la transmisión oral como medio de preservación de las danzas, ha ocasionado la inexistencia de numerosas fuentes que ofrezcan una información de la estructura y pasos de danzas, al mismo tiempo que sufre los sesgos propios de la transmisión oral.

En la Antigüedad, no sólo en Occidente sino también en Oriente y el continente americano, la danza estaba presente en los ámbitos sagrado, litúrgico, social y de ocio, y formaba parte de la educación de jóvenes de determinadas clases sociales. En Egipto destacaban las danzas ceremoniales y funerarias que fueron institucionalizadas por los faraones y alcanzaban un nivel de dificultad tan elevado que algunas sólo podían ser interpretadas por profesionales. En la cultura hebrea, la danza estaba íntimamente ligada a la religión, aunque era destinada al ámbito paralitúrgico, pues no aparece en los rituales de las celebraciones. La formación que sobre esta materia recibían los jóvenes tenía un marcado carácter religioso (Van Dalen y Bennett, 1971). En China, la danza formaba parte de la educación y existían danzas que debían

ser aprendidas a determinadas edades. Se desarrolló una filosofía en torno a la danza y se cultivó la expresión de formas nobles de arte que acompañaban las ceremonias oficiales (Fuentes, 2006).

La importancia de la danza en la sociedad y en la educación queda sobradamente constatada en los escritos de los pensadores de la Grecia Antigua. Platón en *La República* señalaba que la educación del movimiento estaba incluida dentro de la gimnasia y debería ir acompañada del estudio de la música para que la formación fuese equilibrada. Este mismo autor en *Las Leyes* diferencia entre danzas *frívolas* (asociadas a Dionisos) y *serias* (danzas pacíficas y guerreras), lo cual pone de manifiesto las diferentes utilidades, fines y consideraciones de las mismas.

La presencia de la danza en los diferentes ámbitos de la sociedad griega se mantuvo durante el Imperio Romano. Ossona (1984) destaca los siguientes tipos de danza durante la época romana:

- Danza religiosa: realizada principalmente por sacerdotes.
- Danza social: practicada por las clases altas y destinada al entretenimiento.
- Danza al servicio del arte dramático: generalmente implicaba la voz hablada o cantada.
- Danza artística independiente: realizada por profesionales en circos y fiestas privadas.

En este periodo destaca el escrito *La Danza* de Luciano de Samosata (s. II d.C.), en el que a modo de diálogo realiza un estudio minucioso de todo lo relacionado con sus orígenes, virtudes y valores, diferentes utilidades y formas, importancia en la formación e ideas de pensadores anteriores y de la época. La siguiente cita ofrece una idea muy descriptiva y clarificadora de la temática del mismo:

¿Quieres que te dé a conocer en qué puede ser honesta la danza y en qué puede ser, no sólo agradable, sino verdaderamente útil para los espectadores? ¿Quieres que te demuestre como nos forma, lo

que nos enseña, de qué modo su ritmo arregla el alma de los que la ven, la ejercita con agradables espectáculos y la ocupa con excelentes conciertos, descubriéndonos además las relaciones que existen entre la belleza del alma y la del cuerpo? (Samosata, 1931, citado en Fuentes, 2006, p. 338)

La llegada de la Edad Media supuso un rechazo de todo lo pagano y la danza era asociada a la sexualidad, el éxtasis y la lascivia. Las numerosas condenas de la Iglesia hacia la danza demuestran que a pesar de su prohibición no dejaron de practicarse, si bien quedó excluida de la formación y el pensamiento religioso de la época.

El Renacimiento supondrá una liberación de las ataduras «espirituales» que había sufrido la danza durante el Medievo. Aparece la figura del *maestro de la danza*, con competencias asignadas no sólo en esta materia, sino también en aspectos de la etiqueta y la moda de la época. Se editan importantes tratados sobre danza entre los que se pueden destacar: *De la manera de bailar base dance según la costumbre de Francia* (1551) de Robert Copland; *Il Ballarino* (1581) de Fabricio Caroso Dasermaneta; y *Orchésographie* (1588) de Thoinot Arbeau. Nacen las primeras formas de ballet en el seno de los salones de la corte, el *ballet de cour*, que llegará a tener su esplendor en el Barroco con la creación de la «Academie de la Musique et la Danse» por Luis XIV. En esta época, Jean Philippe Rameau determinó en un tratado todas las normas de la danza académica que desde entonces se ha llamado «danza clásica» (Bonilla, 1964).

En las postrimerías de este periodo artístico, el maestro de ballet Jean Georges Noverre (1727-1810) irrumpe en el panorama coreográfico con sus ideas «revolucionarias» cuando propone la supresión de todos los elementos de vestuario y decoración que impedían el desarrollo fluido del movimiento, otorgando a la expresividad y la naturalidad un lugar prioritario en la danza. «Fue el primero en descubrir que tanto los antiguos bailes campesinos como las diversiones de la realeza eran inadecuados para el hombre de los centros industriales en surgimiento» (Laban, 1978, p. 15).

El naturalismo de Noverre cedió paso a las ideas irreales y fantásticas del Romanticismo. El ideal de mujer es materializado en el movimiento etéreo

de la bailarina que parece no pertenecer a este mundo, que no toma contacto con él y por ello se sostiene sobre las puntas de los pies. Este periodo supone el auge del *ballet clásico*, entendido como danza académica o sobre las puntas. En el ámbito de los bailes de salón, las antiguas danzas cortesanas destinadas al uso exclusivo de la aristocracia no coincidían con las nuevas ideas democratizadoras de la burguesía, siendo necesario dirigir la inspiración coreográfica hacia los bailes tradicionales y populares para crear un estilo de baile que pudiera ser practicado por personas de diferente clase social. El máximo exponente de este estilo será el vals y, junto a él, la polka, la mazurca y el schottisch, que se sucederán en los salones de baile siguiendo las modas cambiantes de la época (Ossoona 1984).

La llegada del siglo XX trae nuevas ideas y grandes cambios que supondrán la gestación y el desarrollo de un nuevo estilo o grupo de estilos que reciben el nombre de *danza moderna*. Desde entonces y hasta nuestros días, ocupa un lugar privilegiado en el mundo de la danza. Los orígenes de este nuevo «género» quedan perfectamente ilustrados en los ballets rusos del coreógrafo Serge Diaghilev (1892-1929), quien adopta un nuevo concepto del ballet entendido como unidad y totalidad de los elementos coreográficos, musicales, escenográficos y literarios. Paralelamente al pensamiento de Diaghilev, las ideas de Isadora Duncan dan origen a una nueva forma de entender la danza rompiendo diagonalmente con la tradición del ballet clásico. Propone una danza libre de la rigidez de las posiciones clásicas y el pie desnudo sustituye a las zapatillas de punta.

Posteriormente los coreógrafos centroeuropeos, principalmente Rudolf von Laban y Mary Wigman, desarrollan esta nueva forma de danza. El primero de ellos realizará un minucioso estudio del movimiento humano desde diferentes perspectivas y dedicará gran parte de su trabajo a la enseñanza de la danza y al aspecto educativo de la misma. Crea un sistema de representación gráfica de la danza que recibe el nombre de *labanotación*. Mary Wigman, alumna de Laban, fue una defensora a ultranza de la autonomía de la danza como forma artística independiente de la música y otras artes literarias. Propone el trabajo del cuerpo y el movimiento en silencio y con la utilización de los apoyos mínimos para destacar la expresión pura de las emociones.

También durante el siglo XX se crean numerosas formas de baile social que proclaman el acercamiento al elemento étnico y primitivo de la danza. La extravagancia, el «desorden», la libertad de movimiento y el acercamiento entre parejas sustituyen a la elegancia del ya decadente vals decimonónico. Entre los primeros estilos de baile encontramos el cake-walk (finales del XIX), el foxtrot y el charleston, posteriormente el rock and roll y el twist y, finalmente, aquellos de origen latino, africano y caribeño como son la samba, la rumba, el chachachá, etc.

A modo de conclusión, debe mencionarse que a lo largo de toda la evolución de la danza, desde sus primitivos orígenes íntimamente ligados al rito y la religión hasta los más altos niveles de desarrollo actual como técnica, arte y fenómeno social, existen constantes que se repiten a lo largo de la historia como son su condición indiscutible de actividad humana, su vinculación a diferentes ámbitos (sociales, culturales, artísticos, educativos) y su dimensión expresiva y comunicativa.

3.3. Danza y educación

En el apartado anterior se ha constatado la presencia e importancia de la danza en los diferentes ámbitos sociales y culturales a lo largo de la historia. Sin embargo, el alcance y repercusión que tuvo en el ámbito educativo no fue muy generoso y prolífero, siendo necesario esperar hasta la llegada del siglo pasado para poder advertir los primeros intentos importantes, bien teóricos o prácticos, de pensadores, pedagogos y bailarines que propugnaban la inclusión de la danza como parte indispensable en la formación integral del niño (Hasselbach, 1980; Ossona, 1984). Desde entonces hasta nuestros días, los avances han sido considerables pero el camino por recorrer todavía sigue siendo arduo.

Mc Carthy (1996) considera que han existido razones históricas y axiológicas que han mantenido a la danza en un segundo lugar en el mundo de la educación. Por un lado, son numerosos los estereotipos y connotaciones negativas asociadas a tal actividad llegando incluso a ser prohibida por algunas religiones. Por otro lado, la consideración de la danza como una actividad

eminentemente femenina 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.

Esta situación se mantiene a lo largo de todo el siglo XX como demuestra el estudio realizado por el *Minnesota Center for Arts Education* a finales de la década de los 80 del cual Paulson (1993) extrae las siguientes conclusiones:

- No hay un reconocimiento de la danza como materia de aprendizaje.
- Formación del profesorado inexistente.
- Falta de un curriculum específico de danza.
- Falta de medios y material bibliográfico.
- Falta de espacios adecuados.
- Discriminación de género.
- Aislamiento profesional.

Herrera (2000), coincidiendo con las autoras anteriores, señala como principales causas de esta situación el desconocimiento de las aportaciones de la danza al desarrollo integral de la persona, la consideración eminentemente femenina de esta actividad y la falta de formación del profesorado.

Por otro lado, si se atiende a la ordenación curricular y los planes de estudios establecidos para educación obligatoria durante las tres últimas décadas, se observará 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. Esta situación no es exclusiva de nuestro país y es común a la mayoría de países europeos y de otros continentes.

Fux (1979) insiste en la necesidad de olvidar la concepción de la danza como un adorno en el conjunto de disciplinas educativas y opina que integrándola en la enseñanza obligatoria se favorecería la autopercepción del cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma. Así mismo, la mayoría de los autores coinciden en las numerosas aportaciones educativas

de la danza y su importancia en el desarrollo físico, intelectual y afectivo-emocional (Camacho, 2006; Fuentes, 2006; García, 1997; Hasselbach, 1980; Laban, 1978; Leese & Packer, 1991; Ossona, 1984; Rizo, 1996).

Desde el punto de vista físico, la danza adquiere una función compensatoria ante el sedentarismo propio del estilo de vida actual y la reducción del movimiento a su sentido más utilitario, que hace que todos nuestros esfuerzos motrices estén dirigidos mayoritariamente a la realización de actividades mecanico-prácticas relacionadas con nuestra existencia. La gimnasia y el deporte pueden compensar dichas carencias motrices pero la danza, además, ofrece un ejercicio corporalmente más global, exento de elementos competitivos y con un alto componente hedonista (Laban, 1978; Ossona, 1984). No por ello, se debe considerar en un segundo plano la importante contribución de la danza al desarrollo motriz, la adquisición de hábitos saludables y la realización adecuada de las tareas motrices necesarias en la vida cotidiana. Fuentes (2006), en el ámbito físico destaca las siguientes aportaciones:

- Adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas básicas.
- Adquisición y desarrollo de tareas motrices específicas.
- Desarrollo de la coordinación y habilidades perceptivo-motoras
- Conocimiento y control corporal.

Sería necesario añadir al listado anterior el desarrollo del sentido cinestésico el cual proporciona información sobre el esfuerzo muscular, el movimiento y la posición en el espacio. Aquél es, como se mencionó en el capítulo anterior, esencial en el proceso de percepción de sensaciones que posibilitarán la posterior conciencia y comprensión de los elementos implicados en la actividad y, consecuentemente, la autoconciencia en un medio social y objetivo (Laban, 1978).

En el ámbito intelectual, la danza puede utilizarse como medio de conocimiento de aspectos históricos, sociales, culturales y artísticos. En el ejercicio físico, la mente suele dirigir el movimiento, en la danza, el movimiento estimula la actividad de la mente. «El aprendizaje de la danza moderna ha de

basarse en el conocimiento del poder estimulante que ejercita el movimiento sobre las actividades mentales» (Laban, 1978, p.34). Mc Carthy (1996) defiende un concepto global y transversal en el que la danza permite la aproximación y el aprendizaje de los múltiples elementos que la constituyen y viceversa. Propone las siguientes secciones de trabajo interrelacionadas:

- Contexto (histórico-social-cultural).
- Finalidad.
- Ubicación.
- Expresión gestual.
- Forma.
- Interacción de los bailarines.
- Estilo de movimiento.
- Vestuario.
- Utensilios y complementos.
- Lenguaje.
- Acompañamiento musical.

En el ámbito social, son indiscutibles las contribuciones de la danza al proceso de socialización y de interrelación entre los miembros de una comunidad. En primer lugar porque a través de ella se adquieren patrones de movimiento aceptados por una sociedad determinada y, en segundo lugar, por las implicaciones de contacto corporal, coordinación grupal, comunicación y expresión que la danza conlleva. García (1997) opina que la observación exacta del esfuerzo realizado favorece la armonía personal y social.

Para finalizar, no se debe relegar al olvido la idoneidad de la danza como medio de expresión personal. Por un lado, su carácter temporal permite al niño expresarse sin sentirse examinado cuando la practica a solas y sin público, puesto que el producto desaparece inmediatamente después de su realización. « La sensación de *estar haciendo algo* es la que proporciona el placer o su

satisfacción, y su naturaleza evanescente no da pie a posibles críticas o autoanálisis en una fase posterior» (Leese & Packer, 1991, p.17). Además, la asociación de la danza y la música a momentos de júbilo y agrado favorece la creación de un entorno más permisivo y relajado tan anhelado en los procesos de expresión personal. Por otro lado, la danza posibilita materializar y dar forma a ideas, sentimientos, experiencias y representaciones de la vida real o imaginarios. Al respecto, Ossona (1984) opina que la actividad expresiva y creativa del bailarín o persona que danza debe ser alentada y apreciada y que la calidad de su producción sólo debe servir para ubicarlo en la categoría de artista o de aficionado, pero nunca para censurarlo.

3.3.1. La danza como objetivo educativo

Una vez definidas las aportaciones de la danza a los diferentes ámbitos del ser humano, es oportuno enunciar las funciones y objetivos que pueden considerarse esenciales para que además de danza, pueda calificarse como educativa.

En relación con las funciones, García (1997) adopta la clasificación de Batalha (1983) y Xares, Alves, Antunes y Cruz (1992), que la articula en cuatro dimensiones (de ocio, artística, terapéutica y educativa), destacando las siguientes funciones características de la danza para que alcance la dimensión educativa y permita el desarrollo integral del mismo:

- La función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante.
- La función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud.
- La función lúdico-recreativa.
- La función afectiva, comunicativa y de relación.
- La función estética y expresiva.
- La función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
- La función cultural.

Como se puede observar, para esta autora la dimensión educativa de la danza abarca las tres dimensiones restantes y confirma la importancia de la danza en la educación y de la educación de la danza.

Con respecto a los objetivos, deben tenerse en cuenta las puntualizaciones que Laban (1978) hace en relación con los mismos. En primer lugar, la experiencia propia de su existencia a través del cuerpo y el movimiento, afirmando: «uno de los objetivos de la danza en la educación (creo que el más importante) es ayudar al ser humano a que, por medio del baile, halle una relación corporal con la totalidad de la existencia» (p. 111). En segundo lugar, considera que la ejecución perfecta de coreografías sensacionales no debe ocupar un lugar privilegiado en la danza educativa sino promover el efecto benéfico que tiene sobre el alumno. Por este motivo, es necesario que dicha educación esté fundamentada en un programa definido que analice minuciosamente el material y repertorio que se debe trabajar en el aula, contemple las etapas del desarrollo del niño e impulse su potencial físico y artístico.

A partir de las aportaciones realizadas por diferentes autores relacionadas con los objetivos de la danza educativa (Laban, 1978; Hasselbach, 1980; Ossona, 1984; García, 1997; Fuentes, 2006), se destacan los siguientes:

- Explorar las posibilidades de movimiento para favorecer el dominio corporal y la expresión a través del cuerpo.
- Experimentar los diferentes elementos de la danza: cuerpo, espacio, energía y tiempo.
- Comprender y utilizar el movimiento y la danza como medio de representación y expresión de percepciones, imágenes, ideas, sentimientos.
- Desarrollar la capacidad de creación y espontaneidad en el movimiento.
- Conocer a través de la danza los elementos históricos, sociales, culturales y artísticos que la constituyen.

Se finaliza este apartado citando una de las conclusiones del Congreso de DaCi (La Danza y el Niño- UNESCO) en 1982 en Estocolmo: «El objeto de la enseñanza de la danza a los niños es *«to make better people»* (hacer mejores a los seres humanos) (citado en Robinson, 1992, p.54).

3.4. Formas de Danza

En apartados anteriores se ha aludido a la pluralidad y multiformidad de la danza y se ha asumido una concepción dinámica del término, que implica la interacción de los diferentes elementos que la constituyen (fisiológicos, psicológicos o estructurales) con el contexto social, histórico, cultural y artístico en el que se desarrolla (Adshead, 1988; Hodgins, 1988). Evidentemente, las clasificaciones realizadas por los estudiosos e investigadores de la danza son numerosas, diversas y, en algunos casos, contrapuestas. No es objetivo de esta investigación hacer un estudio pormenorizado de las diferentes clasificaciones y tipos de danza, pero es necesario establecer un marco claro de referencia que permita comprender mejor la diversidad taxonómica del fenómeno y sus implicaciones en el ámbito educativo.

Para establecer unos criterios coherentes de clasificación, Hodgins (1988) opina que, además de la selección y organización de los componentes, deben tenerse en cuenta otros elementos esenciales para la interpretación correcta de una danza. Éstos son: *el trasfondo sociocultural, el contexto, los géneros y estilos y la temática*. Para esta autora, los movimientos y códigos de expresión y comunicación se encuentran íntimamente ligados al *trasfondo sociocultural* y determinan los procesos de creación y percepción de las danzas de una comunidad. A su vez, en el seno de cada *trasfondo sociocultural* pueden coexistir diferentes *contextos* que favorecen la diversidad de prácticas y formas. No todas las danzas religiosas o sociales de una colectividad están asociadas a la misma creencia, momento o finalidad y se puede afirmar con certeza que el *contexto* concreto de esa actividad artística influye en la producción e interpretación de la misma. Por otro lado, dentro de cada forma de danza podemos encontrar grupos de danzas con rasgos y características similares que nos permitirían agruparlos en *géneros y estilos*. El *género* designa un grupo de danzas que comparten los mismos elementos, componentes, ideas y valores determinados. El *estilo* es una forma particular, identificable y diferenciada dentro del género (estilo general) al que pertenece y es muy común que reciban el nombre del coreógrafo o creador del mismo. Finalmente, Hodgins menciona la *temática* como otro elemento estructurador que permite una mejor comprensión y entendimiento de la forma de la danza. La *temá-*

tica es definida como el conjunto de ideas, concretas o abstractas, sobre las que se articula y desarrolla una danza.

Rizo (1996) señala la dificultad de proponer una clasificación única y al mismo tiempo coherente que comprenda todos los tipos o formas de danza, pues éstas dependen del criterio que se utilice. Esta profesora menciona diferentes elementos que deben tenerse en cuenta en el ámbito de la danza tradicional y popular, que podrían ser aplicados al de la danza en general. Estos son los siguientes:

- Acompañamiento musical.
- Sexo de los danzantes.
- Número de participantes.
- Motivo del baile o danza.
- Formas coreográficas.
- Sentido del movimiento.
- Música.
- Atuendo.
- Emplazamiento del baile o danza.
- Grado de preparación de los danzantes.

Una de las clasificaciones más referenciada pertenece al musicólogo alemán Curt Sachs (1944), quien plantea tres criterios de clasificación para el estudio de la danza. El primero de ellos toma como punto de partida el movimiento y su relación armónica con el cuerpo. Según este criterio, se establecen dos tipos: *danzas en desarmonía con el cuerpo*, de naturaleza convulsiva, espasmódica y contraria a la naturaleza del cuerpo; y *danzas en armonía con el cuerpo*, cuando el movimiento y el ritmo están coordinados y se presentan en una cadencia ordenada y fluida. El segundo criterio se fundamenta en la representación de una idea o tema de forma mimética y concreta o de forma abstracta. En el primer caso reciben el nombre de *danzas de imagen* y en el segundo *danzas sin imagen*. Finalmente, Sachs plantea un tercer criterio

atendiendo al número de participantes, al distinguir entre danzas individuales (un solo participante) y danzas corales (varios participantes). En éste último tipo menciona otros subtipos de formas como pueden ser: de círculo, enfrentadas, en serpentina, de ida y vuelta.

A diferencia de Sachs, Kraus (1969) clasifica las danzas agrupándolas en grandes géneros, unos basados en el tipo de movimiento y otros en la finalidad de la danza. Entre ellos distingue los siguientes:

- *Ballet*: utilización de un lenguaje corporal muy definido con un alto nivel de exigencia y técnica.
- *Danza moderna/contemporánea*: nace como oposición a la rigidez del ballet. La libertad de movimiento y la improvisación son elementos esenciales en este tipo de danza.
- *Danza social*: no se requiere el gran dominio técnico y está íntimamente ligada a momentos de ocio. Están incluidas en este tipo todos los bailes de salón y las danzas modernas de tipo popular como son, entre otras, el rock-and-roll y el twist.
- *Danza del musical*: originaria de América, es una fusión de la danza jazz, el claqué y el ballet.
- *Danza recreativa*: hace referencia a las danzas folclóricas y tradicionales.
- *Danza étnica*: aunque están relacionadas con las danzas folclóricas, la danza étnica para Kraus tiene mayor simbolismo religioso y social, quedando en un segundo lugar el componente lúdico o recreativo.

La clasificación adoptada por el Ministerio de Educación de Québec en los Programas de Estudios de Danza (1981) es similar a la de Kraus aunque existen diferencias en la terminología. Es una clasificación referenciada por numerosos autores (García, 1997; Fuentes, 2006; Espejo, 2006) y responde a un criterio más definido que las anteriores. Las formas de danza contempladas en este Programa de Estudios son las que a continuación se detallan:

- *Danza primitiva*: tiene un componente esencialmente ritual y mágico. Está interpretada principalmente por hombres y utilizan movimientos naturales, recurrentes y sucesivos.

- *Danza clásica*: utiliza un vocabulario técnico, específico y universal para la expresión de lo irreal e imaginario. Busca la plasticidad del movimiento basada en la amplitud articular y el equilibrio estático y dinámico.
- *Danza folclórica*: son bailes transmitidos de generación en generación en donde se manifiesta el saber popular de un determinado colectivo.
- *Danza contemporánea*: su técnica está basada en la relajación y la respiración, aunque utiliza diferentes vocabularios dependiendo de las escuelas o estilos. Surge como reacción al artificio del ballet y por ello defiende la naturalidad y la sensación corporal partiendo del propio cuerpo.
- *Danza social*: son principalmente de pareja y tienen una finalidad recreativa. Se han adaptado a la música de cada tiempo dando lugar a numerosas categorías.
- *Danza jazz*: se origina en Estados Unidos a finales del siglo XIX y se desarrolla durante el siglo XX. Nace de la interacción de las danzas practicadas por la población afroamericana y la cultura propia del país. En un primer momento tenía un alto componente folclórico pero en la actualidad cuenta con una técnica desarrollada y con estilos propios (danza jazz, rock-jazz...).

Hasselbach (1978) presenta una tipología más diversificada en la que incluye también formas de entrenamiento del movimiento corporal. Los criterios utilizados son mixtos pues contienen algunas formas de danza que podrían considerarse subcategorías de otras o estilos muy concretos. No se ha considerado necesario explicar todos los tipos que propone debido a que la mayoría de ellos han sido descritos anteriormente y sólo en aquellos casos que se presenten a confusión se realizarán las aclaraciones pertinentes. La clasificación de esta autora es la siguiente:

- *Ballet clásico*.
- *Danza moderna*.
- *Danza étnica*: danzas populares de otras culturas con un marcado sentido ritual.

- *Danza folclórica/popular.*
- *Danza histórica.*
- *Contradanza:* danzas originarias de las antiguas country dance inglesas.
- *Square dance:* danzas norteamericanas de parejas dirigidas por un líder.
- *Danza social:* bailes de salón.
- *Beat and pop dancing.*
- *Danza Jazz.*
- *Gimnasia rítmica.*
- *Eurhythmy:* sistema creado por Rudolf Steiner.
- *Rítmica:* sistema creado por Emile Jaques-Dalcroze.
- *Danza educativa creativa:* metodología de danza basada en las ideas de Rudolf von Laban.
- *Danza educativa básica:* música, movimiento y lenguaje están íntimamente unidos. Se fundamenta en el movimiento del niño y el desarrollo de la creatividad corporal.

Menos diversificada que la anterior es la que ofrece Leese & Packer (1991), quienes mencionan diferentes formas ubicadas en el ámbito exclusivo de la danza, a pesar de que elevan de categoría algunas formas concretas, como es el claqué, que tradicionalmente ha sido incluida en otras más generales. Estas autoras señalan los siguientes tipos de danza:

- *Danza dramática.*
- *Danza lírica.*
- *Danza popular.*
- *Danza de sociedad.*
- *Danza de «jazz».*
- *Danza teatral.*
- *Claqué.*
- *Danza religiosa o litúrgica.*

La última clasificación general de la danza que se detalla corresponde a Guerber-Walsh, Leray y Maucouvert (2000), quienes asumiendo como criterio el análisis del gesto danzado proponen dos grandes grupos: la *danza de técnica directiva o con modelo* y la *danza de técnica creativa o sin modelo*. En el primer tipo el bailarín intenta reproducir e imitar los pasos coreografiados por el maestro según un estilo determinado. En el segundo, es el ejecutante quien crea la danza proyectando su modo personal y visión particular de entender el gesto danzado. Esta clasificación ha sido adoptada por numerosos autores como modelo de tipificación de las formas de danza en el contexto educativo, que han marcado considerablemente los estilos metodológicos de enseñanza. Para Fuentes (2006), el primer modelo estaría caracterizado por la búsqueda de la perfección, la complejidad y el virtuosismo, mientras que el segundo se basaría en la experiencia, percepción, sensibilización y reflexión.

Como se ha podido comprobar, son muchos los criterios que se pueden tener en cuenta en la realización de tipologías y debemos admitir que una clasificación es una interpretación concreta y relativa de un concepto más amplio y «absoluto» llamado DANZA. No se debe olvidar, como afirma Laban (1978), que los estilos son útiles en una época o país y de acuerdo con unas necesidades de una determinada civilización, sin embargo, «el artista debe representar algo más que los estilos típicos, o la belleza típica. Tiene que interpretarse en las desviaciones y variaciones del movimiento» (p. 153).

3.4.1. Formas de danza y educación

Una vez expuestas las clasificaciones de las formas de la danza que se consideran más aceptadas, es necesario plantear qué tipo de clasificación y tipos de danza son los más adecuados para ser adoptados en el contexto educativo.

Robinson (1992), en su obra *El niño y la danza*, realiza un análisis de las principales formas de danza y su idoneidad para los más pequeños. Opina que la *danza clásica*, en su forma pura, debería estar destinada a los futuros profesionales, pues la extrema estilización y su consecuente obligatoriedad de adaptación a un modelo y gestualidad preestablecida, no favorece la inte-

gración de experiencias motrices según las necesidades y nivel de desarrollo del niño. La *danza jazz*, aunque es mucho más libre, también exige el conocimiento de un vocabulario y una gestualidad convenida que, junto al erotismo subyacente, no la hace recomendada para estas edades. Igualmente ocurre con ciertos estilos de *danza contemporánea* cuya técnica es muy rigurosa y su gestualidad muy determinada desde el punto de vista académico. Con respecto a *danzas populares tradicionales*, esta autora hace una excepción y las considera formadoras por ser un reflejo de la cultura y las vivencias de una comunidad, por la veracidad musical y por su alto componente relacional. Finalmente, entiende que las primeras experiencias de danza deberían ser lo más neutras posible desde el punto de vista estilístico y estético, hasta que haya tomado conciencia de sí mismo, tanto corporal como afectivamente. Este criterio también debe ser aplicado en el ámbito de la educación de adultos noveles.

La profesora García (1997) considera que el aprendizaje de cualquier tipo o forma de danza debe ir precedido por un periodo de formación básica, cuya finalidad sea crear una disposición positiva hacia la danza y trabajar sus elementos: cuerpo, espacio, tiempo, energía y relaciones. Según la autora, esta fase correspondería cronológicamente con la etapa de Educación Primaria. Coincidiendo con Rizo (1996), considera más importante el proceso de exploración del movimiento, la capacidad de iniciativa y la creatividad, que la ejecución perfecta del producto final.

En relación con las formas de danzas para niños, la mayoría de autores plantean dos grandes grupos que vienen determinados por el criterio de creación/reproducción imitativa del movimiento. De esta manera, Bucek (1992) plantea dos categorías: la *formal* y la *espontánea*. La primera de ellas se caracteriza por la reproducción imitativa de patrones de movimiento y estructuras coreográficas. La segunda, parte de la capacidad del niño de expresar sentimientos e ideas en su intento de dar sentido a la realidad.

Una clasificación similar es la que propone Hasselbach (1979) quien establece las siguientes categorías para niños: *danzas heredadas o fijadas* y *formas espontáneas de la danza*. En el primer grupo están incluidas las danzas populares, danzas infantiles y danzas de sociedad, que consisten básicamente

en la reproducción de movimientos, formas espaciales y todo el conjunto de elementos que forman la danza. En la categoría de *formas espontáneas* estarían contenidas todas las danzas creadas por los niños y niñas, con o sin ayuda del profesorado. Los elementos fundamentales de estas creaciones son la improvisación y el trabajo de exploración del movimiento que, en ocasiones, puede concluir con la creación de una *danza fijada*. Para el trabajo de la danza espontánea, Hasselbach (1978) propone las siguientes fases:

1. Motivación y exploración.
2. Fase experimental.
3. Fase de reflexión y elección.
4. Elaboración.
5. Reflexión y evaluación.

Romero (1995) adopta la clasificación de Hasselbach y añade una tercera categoría que estaría formada por las *danzas sin música* con un carácter eminentemente rítmico y fundamentadas en la repetición del gesto y las percusiones corporales. Con respecto a la categoría de *danzas heredadas o fijadas*, señala el dominio de una metodología «frontal» en la que el grupo se sitúa frente al profesor y repite los pasos que éste realiza. Esta forma de trabajo facilita la corrección de los alumnos, si bien la forma grupal en círculo favorece más la interrelación y la comunicación. Con relación a las *formas espontáneas* (esta autora también utiliza el término de *improvisadas*), señala la importancia de la improvisación individual en la fase de exploración y la colectiva en la elaboración del producto final. Destaca la importancia de estas formas «abiertas» en el proceso de invención, selección, comparación, transformación y creación.

A modo de conclusión, debe señalarse que, tanto el modelo espontáneo o improvisado como el modelo fijado, heredado o formal, deben estar presentes en la planificación de contenidos de movimiento que se desarrollarán en el aula de música. El primero de ellos, permitirá al alumnado experimentar las posibilidades motrices de su cuerpo, al mismo tiempo que será un excelente medio de expresión y comunicación. El segundo, podrá desarrollar habilidades

motrices más específicas y complejas y posibilitará un acercamiento a los aspectos sociales y culturales implícitos en las danzas.

3.5. Elementos de la danza

Numerosos autores han teorizado sobre los elementos constitutivos de la danza y, aunque hay diferencias entre sus planteamientos, existen unas constantes que se repiten en la mayoría de las propuestas que permiten establecer una selección de aquellos más destacados.

Entre las clasificaciones más referenciadas se encuentra la de Batalha (1983), quien destaca cinco elementos o categorías de elementos que engloban aspectos del movimiento y otros que, aunque no corresponden al ámbito motriz, están relacionados directamente con la danza. Los elementos que propone son:

- El cuerpo: movimientos locomotores y no locomotores.
- El espacio: espacio próximo y distante, trayectorias, direcciones, planos, niveles, formas, volúmenes y focos.
- La energía.
- El tiempo: sentido rítmico y estructura rítmica.
- Elementos adicionales: escenografía, acompañamiento musical, sentimientos del intérprete, etc.

Para Guerber-Walsh et al. (2000), los elementos de la danza son aquellos que transfieren a los movimientos un valor significativo y establecen los siguientes: cuerpo, peso, contacto, espacio, tiempo, intensidad e interacción. Robinson (1992), al igual que Hasselbach (1978), reduce este listado a tres elementos: el espacio, la energía y el tiempo.

Una propuesta más global es la realizada por García (1997), cuya clasificación presenta conjuntamente los elementos del cuerpo y los elementos de éste en movimiento. Se reproduce el mapa conceptual realizado por la autora por considerarlo muy clarificador y descriptivo, además de facilitar la visión

global de los aspectos trabajados en el capítulo anterior y los elementos que a continuación se desarrollan (Figura 3.1 en la página siguiente).

Laban (1978) identifica como elementos esenciales de la danza el tiempo, el espacio, la energía y cuerpo. Además, define cuatro *factores de esfuerzo* que determinan todos los movimientos: el espacio, el tiempo, el peso (energía) y el flujo. Los diferentes tipos de movimientos serán el producto de la combinación de contrastes de dichos factores, que Laban divide en firme o liviano (peso), directo o flexible (espacio), súbito o sostenido (tiempo) y dirigido o libre (flujo).

Las ideas de Laban respecto a los elementos de la danza han inspirado a muchos autores como Hasselbach (1978), García (1997), Robinson (1992), Schinca (1980) o Stokoe y Harf (1980), siendo de una referencia obligada en cualquier estudio sobre la danza. En opinión de Laban (1978), los elementos constitutivos de la danza son lo que se detallan a continuación.

3.5.1. El cuerpo

El cuerpo debe ser considerado como el elemento básico donde convergen todos aquellos que conforman el movimiento en la danza, ya sea en el ámbito motriz como el expresivo. Laban (1978), divide los movimientos corporales de la danza en pasos, gestos de los brazos y manos y expresiones de la cara. En el primer grupo incluye los saltos, las carreras y los giros; en el segundo, los gestos de las extremidades superiores contienen los movimientos de cavar, recoger, esparcir y diseminar; y en el tercero, aquellas expresiones de la cara que están conectadas con movimientos de la cabeza que sirven para dirigir los ojos, las orejas, la boca y la nariz hacia objetos de los cuales se esperan impresiones sensoriales.

Además, Laban tipifica ocho tipos de *esfuerzos básicos* de movimiento, fruto de la combinación de los factores de energía, tiempo y espacio. De esta manera, cada uno de estos esfuerzos contiene tres de las seis opciones del movimiento (firme-liviano, sostenido-súbito y directo-flexible) y son calificados por el autor de la siguiente forma:

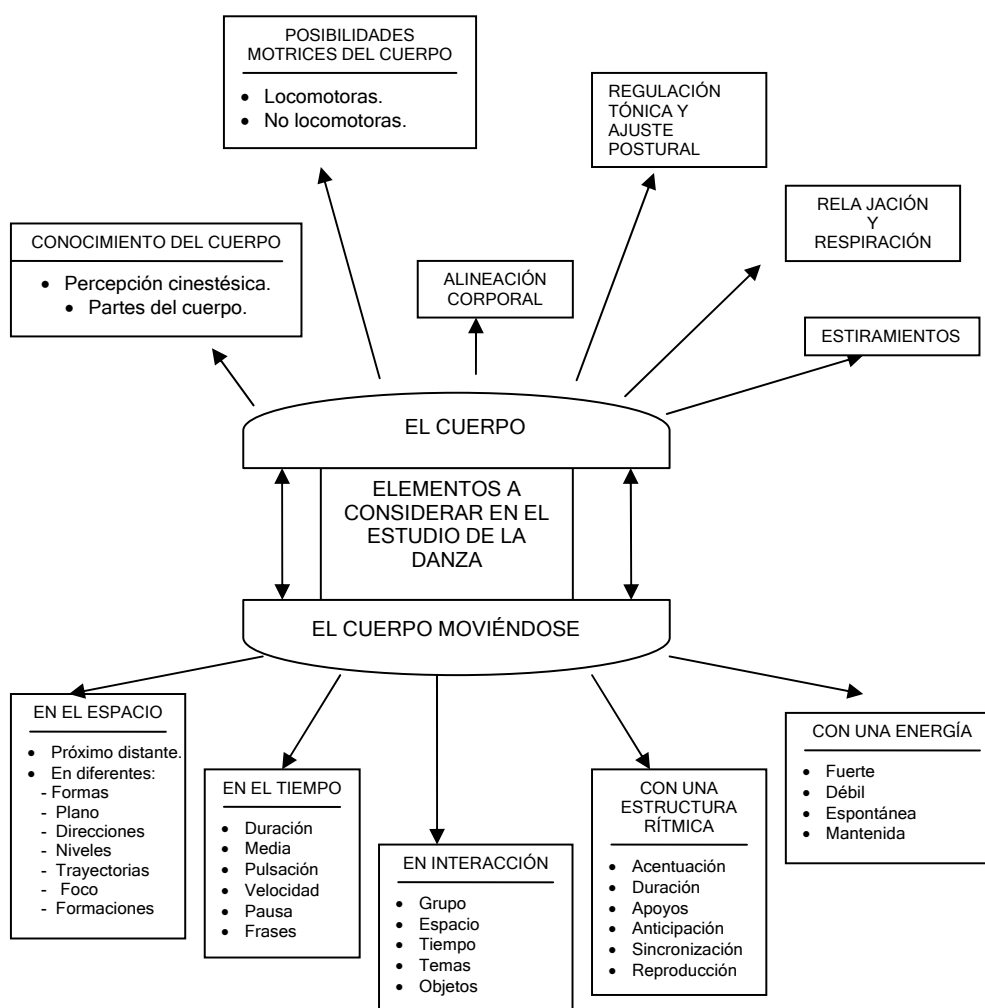


Figura 3.1: Elementos de la danza según García (1997, p. 28).

- *Retorcerse*: firme, sostenido y flexible.
- *Presionar*: firme, sostenido y directo.
- *Deslizarse*: liviano, sostenido y directo.
- *Flotar*: liviano, sostenido e flexible.
- *Dar latigazos leves*: liviano, súbito e flexible.
- *Hendir el aire*: firme, súbito y flexible.
- *Dar puñetazos* (golpear): firme, súbito y directo.
- *Dar toquecitos*: liviano, súbito y directo.

Robinson (1992), en un contexto más general de los elementos constitutivos de la danza, establece una estructuración de los contenidos corporales aplicable a los procesos de iniciación del niño en este arte. Éstos se dividen en los siguientes apartados o ámbitos (pp. 59-60):

- *Tú y tu cuerpo: despertar y desarrollo corporal.*
 - Conciencia del cuerpo propio*: formas, estructuras, apoyos, equilibrio, etc.
 - Conciencia de las articulaciones*: flexión, extensión, rotación, etc.
 - Conciencia de los músculos*: tonicidad, fuerza, flexibilidad...
- *Tu cuerpo y sus acciones: estudio de «fenómenos motores».*
 - El cuerpo en acción y en desplazamiento*: estirarse, enroscarse, correr, andar, caerse, saltar, temblar, arrastrarse, resbalar, etc.
- *Despertar y desarrollo sensorial y perceptivo.*
 - Táctil*: sensibilidad al peso, resistencia, textura, etc.
 - Visual*: observación de formas y colores.
 - Auditivo*: percepción de los sonidos (intensidad, timbre, tono, duración, melodía, armonía).

De todos estos apartados, podría decirse que aquel destinado a los «fenómenos motores» es el que tiene una relación directa con las posibilidades motrices del cuerpo.

Para Adshead (1988), las acciones del cuerpo que conforman el vocabulario motriz de la danza son los gestos, las torsiones, las flexiones, las extensiones y los giros. Dichas acciones pueden, a su vez, combinarse con pasos, carreras, saltos y caídas, y así, cambiar el centro de gravedad y producir desplazamientos.

Preston-Dunlop (1995) presenta una clasificación de las acciones corporales que incluye la mayoría de los elementos mencionados anteriormente, si bien no se establece ningún criterio clasificatorio común a las diferentes categorías. Éstas son las siguientes:

- *Gestos*: movimientos del cuerpo que no están directamente implicados en soportar el peso (flexiones, torsiones, etc.).
- *Pasos*: requieren de una transferencia del peso de un apoyo a otro.
- *Locomociones*: implican el desplazamiento del cuerpo de un lugar a otro.
- *Saltos*: acciones en las que no existe el apoyo del cuerpo.
- *Giros*: acciones con cambio de dirección del cuerpo.
- *Paradas*: mantener el cuerpo en una posición determinada.

Gueber-Walsh et al. (1991) proponen una tipología de las posibilidades motrices del cuerpo de forma muy básica y clara, atendiendo a los siguientes criterios:

- *Movimientos relacionados con los ejes corporales*: extensiones, flexiones, traslaciones, rotaciones, etc.
- *Movimientos locomotores*: marcha, carrera, saltos, deslizamientos, giros, etc.

Una clasificación similar es la adoptada por Russel (1975), Batalha (1983) y García (1997), quienes dividen las acciones motoras básicas en *locomotoras* y *no locomotoras*. En el primer grupo se encuentran aquellas que hacen desplazar al cuerpo globalmente de un punto del espacio a otro (andar, correr, saltar, gatear, deslizarse, girar, subir, etc.). En el segundo, los segmentos corporales se mueven en torno a las articulaciones y la acción se realiza sin desplazamiento desde una posición de pie, sentado, de rodillas, acostado (flexionar, extender, rodar, descender, torcer, balancear, etc.).

Independientemente de la ordenación adoptada, la incorporación de las acciones corporales básicas y sus combinaciones al lenguaje motriz del niño, así como la combinación de éstas con los elementos de tiempo, espacio, energía y flujo, permitirán la interpretación y creación de los pasos de danza.

3.5.2. El espacio

En el capítulo anterior se abordó el concepto de espacio y espacialidad, así como alguno de sus elementos constitutivos. En este apartado se plantean todos aquellos que conforman el potencial expresivo de la danza, entre los que se encuentran la trayectoria, la dirección, la formación, el agrupamiento, la forma, el nivel y el plano. Para Schinca (2000), tener «sentido del espacio» implica, además de la estructuración de dichos elementos, la utilización del aspecto subjetivo y la carga simbólica que el espacio contiene para convertirlo en protagonista de la creación de situaciones. «El espacio cobra un valor emocional cambiante según su uso y la vivencia que se tenga de él. Puede ser un lugar íntimo, cerrado; puede ser un espacio abierto a la comunicación; puede ser un elemento separador o de encuentro con el otro u otros» (p. 64).

Trayectorias

Se entiende por trayectoria la línea descrita en el espacio por un punto que se mueve. En el caso de la danza, la línea sería la descrita por el cuerpo o una parte del mismo. García (1997), considera dos tipos principales de trayectoria: las *directas*, aquellas que realizan la distancia más corta entre dos puntos, y las *indirectas*, aquellas que implican el paso por puntos intermedios.

Hasselbach (1978) opina que todas las trayectorias son una combinación de dos tipos fundamentales de líneas rectas o curvas.

Las trayectorias también pueden ser *libres*, cuando no realizan ningún diseño regular en el espacio, y *dirigidas*, si el diseño es regular. En el contexto educativo, los términos *libre* y *dirigida* pueden también hacer referencia a si es el alumno el que determina la trayectoria (libre) o sigue consignas externas (dirigida).

Dirección

La dirección hace referencia al camino o rumbo que un cuerpo sigue en su movimiento. En danza, indica la orientación de los movimientos del cuerpo o de las partes de éste en el espacio. Las direcciones básicas posibles son seis, aunque realmente se trata de tres direcciones y sus opuestas, que se establecen en cada una de las tres dimensiones (ancho, largo y profundidad). Éstas son arriba-abajo, adelante-atrás y derecha-izquierda.

Laban (1978), en un estudio de todas las posibilidades de movimiento del cuerpo en el espacio, establece una circunferencia imaginaria que puede ser alcanzada por las extremidades extendidas sin cambiar la postura. Esta circunferencia, que el autor la denomina con el nombre de *esfera de movimiento* o *kinesfera*, determina el límite entre el espacio *personal* y el *general* y en ella se establecen veintiséis opciones de dirección que tienen como punto de origen el centro de la esfera. Laban, partiendo de la intersección de las tres dimensiones mencionadas anteriormente, forma una cruz tridimensional que determinan las primeras direcciones *dimensionales* básicas de la *kinesfera* (Figura 3.2 en la página siguiente).

Esta cruz tridimensional puede ubicarse en un cubo imaginario dentro de la propia esfera personal, donde su centro coincide con los del cubo y del cuerpo. Desde este centro se trazan ocho líneas oblicuas que unen el centro con las ocho esquinas del cubo y que este autor denomina *diagonales espaciales* (Figura 3.3 en la página siguiente).

Finalmente, se establecen doce direcciones *diametrales* que son el resultado de las líneas oblicuas que se desplazan desde el centro del cubo al centro

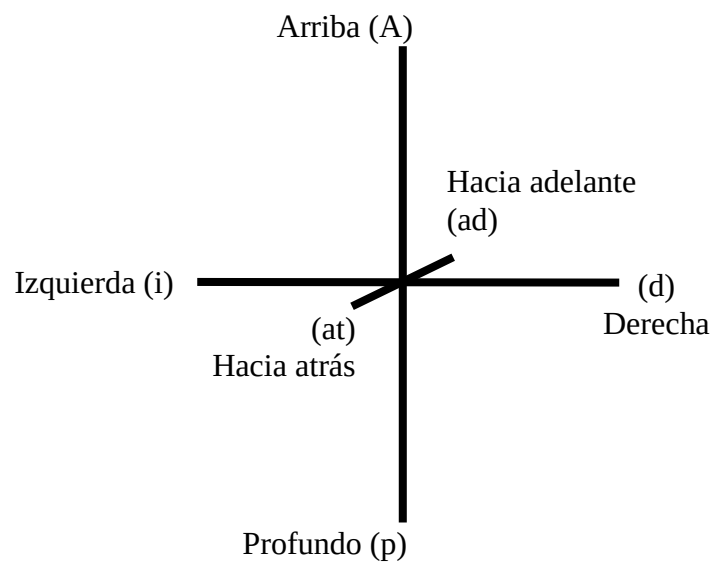


Figura 3.2: Direcciones dimensionales.

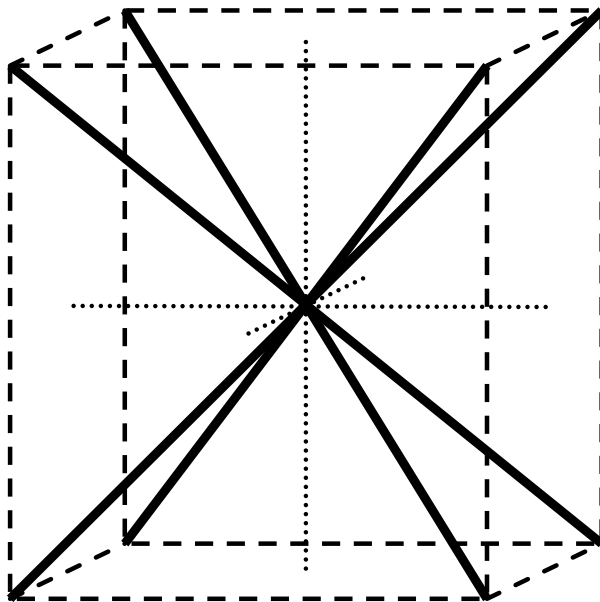


Figura 3.3: Diagonales espaciales.

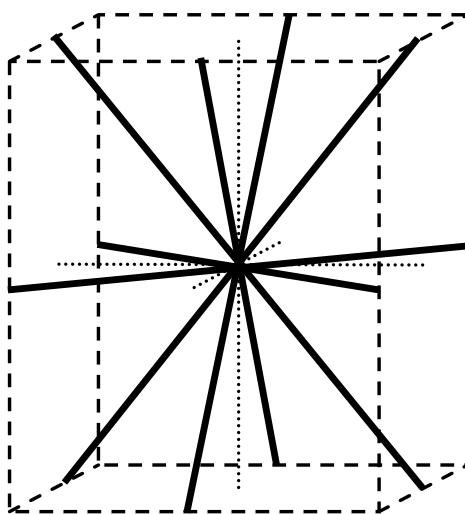


Figura 3.4: Diagonales diametrales.

de los doce lados que lo conforman. Así pues, en el centro de éste se produce la intersección de seis diámetros que se dirigen hacia los lados o bordes del cubo que bisectan y que están formados por una dirección y su opuesta (Figura 3.4).

Esta división del espacio relacionada con el cuerpo móvil, permite numerosas combinaciones de movimiento entre los veintisiete puntos que la componen. Así, se pueden diseñar líneas entre dos puntos, ángulos entre tres, cuadriláteros entre cuatro, etc., además de las posibles combinaciones de trayectorias rectas o curvas. Se presenta una imagen de todas las direcciones que se conforman en la *kinesfera*, con las abreviaturas que Laban utilizaba para designarlas (Figura 3.5 en la página siguiente).

Formación

En el ámbito de la danza, el término *formación* designa la colocación o disposición de las personas que participan en dicha actividad. Se pueden clasificar en dos grandes grupos: *lineales* y *circulares* (García, 1997; Hasselbach, 1978). Dentro del primer tipo las más utilizadas son las *filas*, bien uno tras otro, en cuyo caso recibe el nombre de *cadena*, *columna* o *fila* propiamente

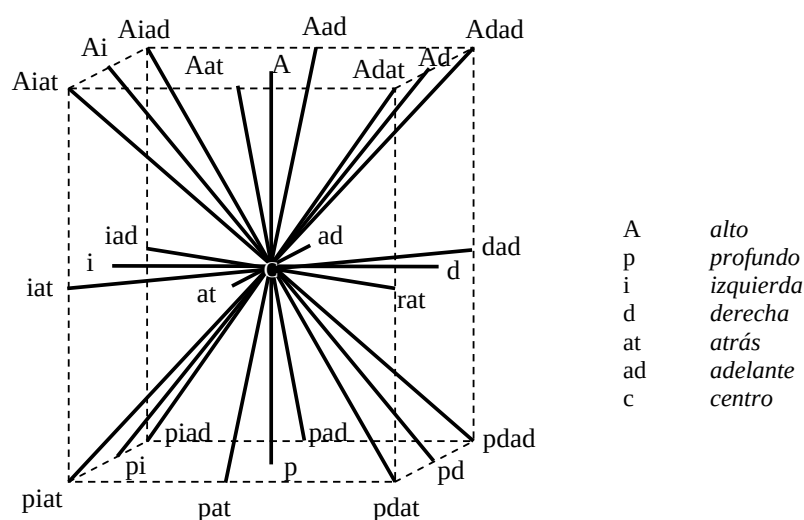


Figura 3.5: Kinesfera de Rudolf von Laban (1978, p. 44).

dicha, o bien uno junto a otro, recibiendo el nombre de *línea*. Se incluyen en este grupo las formaciones en *cruz*, *cuadrado abierto y cerrado*, *damas*, etc.

El segundo grupo estaría formado por las formaciones circulares, que tienen la ventaja de permitir la visión de todo el grupo sin que ningún componente obstaculice a la vista. Por el contrario, suelen presentar problemas de dirección de movimientos, debido a que cada persona tiene un ángulo de visión diferente. Las formaciones más utilizadas de este grupo son el *círculo*, el *semicírculo* o *arco* y el *círculo doble*.

Aunque la palabra formación tiene ciertas connotaciones de orden y organización, se puede considerar una tercera categoría que estaría formada por aquellas que no exigen una formación determinada para el desarrollo adecuado de la actividad o danza. García (1997) califica a este tipo con el nombre de *formación libre*.

Agrupamiento

En el apartado dedicado a la espacialidad se expuso el concepto de proxiemia y el valor expresivo de las distancias entre las personas. En danza, la forma de agrupamiento de los componentes determinará considerablemente el contenido expresivo de la misma.

Las formas de agrupamiento se dividen en *individuales*, aunque realmente no se trate de un agrupamiento propiamente dicho, y las *grupales*, entre las que destacan sobre todo las parejas, y con menor frecuencia, los tríos y los cuartetos. Cuando los componentes son más de cuatro, no se suele especificar el número de éstos y se denominan de pequeño o gran grupo.

Todos los agrupamientos conllevan implícita una forma de enlace entre los diferentes miembros del grupo. Hasselbach (1978), divide los tipos de enlace en aquellos que se realizan con una mano y los que se hacen con dos, aunque podría considerarse una división un tanto artificial ya que muchos de los enlaces se realizarán con una o con dos manos dependiendo si baila en pareja o en una fila. Algunas de las formas más utilizadas sin distinción del número de manos implicadas son las que se citan a continuación:

- *Forma de «V»*: brazos ligeramente caídos a cada lado del cuerpo dejando las manos a la altura de las caderas.
- *Forma de «W»*: partiendo de la postura anterior, flexionar el brazo por el codo y dejar las manos a la altura de los hombros.
- *Forma de «Y»*: brazos extendidos hacia arriba sujetando las manos por encima de la cabeza.
- *Forma de «T»*: brazos extendidos en horizontal hacia los lados colocando las manos en los hombros de los compañeros.
- *Forma de «X»*: la mano derecha sujeta la derecha del compañero y la izquierda sujeta la izquierda. La pareja puede estar enfrentada o uno junto a otro.

Además de los mencionados anteriormente, existen numerosos tipos de enlace propios de cada tipo de danza (*samba, tango, rock and roll, etc.*) que, por su especificidad y complejidad, quedan fuera del objetivo de este estudio.

Niveles

Los niveles vienen determinados por la altura de los planos horizontales a partir del suelo y se dividen en: *alto* o *superior*, *medio* y *bajo* o *inferior*.

Demarchi y Fiore de Cedro (1973) relacionan cada uno de estos niveles con las siguientes posiciones del cuerpo:

- Nivel alto: de pie, en punta o saltos.
- Nivel medio: de rodillas, agachados o sentados.
- Nivel bajo: cualquier posición en la que el cuerpo está en contacto con el suelo.

Hasselbach (1978) y García (1997) presentan una distribución diferente de las posiciones del cuerpo en cada nivel y será la adoptada posteriormente en la realización del protocolo de análisis.

- Nivel alto: elevación de brazos, en punta o saltos.
- Nivel medio: de pie o acciones con los miembros inferiores ligeramente flexionados.
- Nivel bajo: con diferentes partes del cuerpo en contacto con el suelo (de rodillas, agachados, tendidos o sentados).

Planos

Se entiende por *plano* la superficie que puede contener una línea recta en cualquier posición. En el caso de los organismos, los planos se denominan *anatómicos* y vienen determinados por los ejes longitudinal, transversal y sagital. En el cuerpo se distinguen tres planos diferentes:

- *Plano sagital*: plano vertical que pasa a través del cuerpo siguiendo los ejes longitudinal y sagital. Divide el cuerpo en dos mitades, una derecha y otra izquierda.
- *Plano frontal*: plano vertical que pasa a través del cuerpo siguiendo los ejes longitudinal y transversal. Segmenta el cuerpo en dos mitades, la anterior y la posterior.

- *Plano transversal*: plano horizontal que pasa a través del cuerpo siguiendo los ejes transversal y sagital. Separa el cuerpo en dos mitades, una superior o cefálica y otra inferior o caudal.

Para Winearls (1975), ciertas partes del cuerpo se mueven con más facilidad en unos planos más que en otros y cada uno de ellos tiene una proyección en el valor semántico de la danza. Esta autora, utiliza los términos *chato*, *empinado* y *flotante* cuando el movimiento se realiza exclusivamente en los planos frontal, sagital o transversal, respectivamente.

La utilización de movimientos en distintos planos permitirá al coreógrafo y/o bailarín una exploración de las posibilidades motrices de su cuerpo, además de utilizarlo como medio de expresión de determinadas ideas, sentimientos o estados de ánimo.

Formas

Dentro de este epígrafe se incluyen numerosas posibilidades del cuerpo atendiendo a la relación que existe entre las diferentes partes del mismo. Leese y Packer (1991) distinguen las siguientes formas en un contexto educativo de la danza:

- *De muro*: forma plana, abierta y bidimensional, pudiéndose realizar de lado, vertical u horizontalmente. Desde el punto de vista expresivo se traduce a efectos de bloqueo, obstáculo y vigorosidad.
- *De flecha*: forma unidimensional, estrecha y alargada que se puede realizar vertical u horizontalmente. Produce una sensación penetrante, de fuerza y en ocasiones de agresividad.
- *De bola*: forma tridimensional, pequeña y curvada. Entre los numerosos significados que puede comunicar, destacan el recogimiento y la actitud defensiva frente al exterior.
- *Retorcida o de tornillo*: forma tridimensional que se origina por la torsión del tronco. La asimetría resultante suele ser asociada a ideas de angustia o conflicto.

Estas autoras, señalan como elemento importante en la construcción de las diferentes formas los conceptos de *simetría* y *asimetría*. Definen la primera de ellas como aquella posición en la que ambos lados del cuerpo realizan el mismo movimiento y crean una intensa sensación de equilibrio y seguridad. La asimetría por el contrario, destaca un lado corporal sobre el otro, dando una sensación de inestabilidad y de mayor movilidad.

Además, la forma puede dividirse en dos grandes categorías que pueden agrupar algunas de las mencionadas anteriormente: formas *abiertas* y *cerradas*. En el caso de las primeras, el sentido de los movimientos de las diferentes partes de nuestro cuerpo es divergente, y en las segundas, es convergente. Las formas de *muro* y *flecha* propuestas por Leese y Packer quedarían incluidas en las abiertas, mientras que la de *bola* y de *tornillo* formarían parte de las cerradas.

3.5.3. El tiempo

El tiempo es un factor esencial que cumple con una doble función en el arte de la danza. En primer lugar, como elemento estructurador, pues toda secuencia de movimientos se sucede en el tiempo. En segundo lugar, como elemento expresivo, debido a que la duración, velocidad, cadencia rítmica, etc., determinan en gran medida el mensaje que el bailarín quiere transmitir.

En el capítulo anterior se abordó el tema de la estructuración temporal, la percepción del tiempo y el ritmo en la relación con la motricidad. En este apartado, se tratarán aquellos aspectos del tiempo y el ritmo relacionados directamente con la danza y la música.

El tiempo, en el contexto de la danza, viene determinado por la duración del movimiento, de manera que una duración larga de movimiento se corresponde con un tiempo mayor que el de una duración corta. Además, los movimientos pueden realizarse de forma súbita o sostenida, lo que permite que un mismo gesto corporal pueda realizarse a velocidades diferentes, en cuyo caso el tiempo de realización variará considerablemente aunque el movimiento sea el mismo.

En el desarrollo de las actividades de danza, al igual que en la música, los conceptos tiempo y ritmo se presentan de forma indisoluble, pues este último se estructura de forma cualitativa y cuantitativa sobre el primero. En primer lugar, percibimos el ritmo de una secuencia de movimientos o sonidos y éste nos permite apreciar el tiempo implícito en dicha secuencia. Para Fraisse (1976) uno de los vínculos que se establece entre ritmo y la danza viene determinado por la capacidad que tiene la regularidad rítmica de inducir al movimiento. Dicha regularidad genera movimientos que, armonizados con los datos percibidos a través de los estímulos, produce un acompañamiento motor que se realiza de forma pendular con una cadencia determinada. Una vez «abandonados» a esa inducción motriz, aumenta la intensidad, la amplitud y la cantidad de movimientos, transformándose estos últimos en una forma de danza.

Desde el punto de vista musical, puede definirse el ritmo como la distribución de valores y acentos en el tiempo; orden y proporción de diversos elementos ubicados en él. No se debe confundir el ritmo con la métrica. El primero existe por sí mismo, mientras que la segunda es una creación humana. La métrica es la parte de la técnica musical que trata de todo lo relacionado con la estructuración del ritmo. «Cuando ritmo y métrica van asociados, aquél representa el contenido y ésta, el continente» (Lacárcel, 1990, p. 146). La métrica se articula según dos componentes básicos: el pulso y el compás.

El pulso o pulsación es la percusión infinitesimal que se sucede de forma regular, audible o imaginada, dividiendo al tiempo en partes iguales. En el caso de la danza, el pulso será el apoyo para estructurar la duración de los diferentes movimientos.

Cuando un conjunto de pulsos regulares se repite cíclicamente, se crea el compás, siendo el acento sobre el primer pulso el que marque el inicio de uno nuevo. La acentuación viene configurada por un aumento de intensidad o energía del sonido, en el caso de la música, y del movimiento, en caso de la danza. Jaques-Dalcroze (1942, cit. en Bachmann, 1998) recuerda la importancia de la realización de ejercicios corporales de compás para la educación del sentido de la precisión y el orden tan importante en la danza como en la música e insiste en la diferencia entre ritmo y compás y la confusión a la

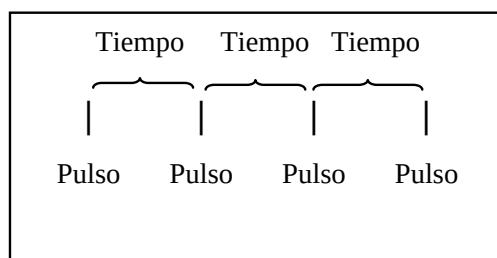


Figura 3.6: Tiempo y pulso.

que se prestan dichos términos. Para este autor, el ritmo tiene su origen en la expansión espontánea y genera diversidad en la unidad cuando se une al compás, mientras que éste tiene como cometido otorgar unidad en la diversidad. Cada compás se divide en diferentes partes que reciben el nombre de tiempos y la acentuación de éstos determinará los diferentes tipos de compás. No debe confundirse pulso con tiempo, ya que este último es la duración entre pulso y pulso (Figura 3.6).

Otro concepto susceptible de ser confundido es el de tiempo (traducción al castellano del término italiano *tempo*), que se utiliza para referirnos a la velocidad o el movimiento musical y viene conformado por la frecuencia con la que se marcan los pulsos de un compás. Cuando los movimientos del bailarín están sincronizados y coordinados con la frecuencia de la pulsación musical, se dice que «está en el tiempo o *tempo*»; por el contrario, si no existe dicha sincronización se «está fuera de tiempo» y será difícil que la idea corporal sea intensificada por la música.

La experiencia de los conceptos musicales mencionados (ritmo, compás, pulso, acento, tiempo, *tempo*) es indispensable para un desarrollo adecuado de las posibilidades que el factor tiempo ofrece a la danza. Para ello será necesario una educación que contemple los elementos temporales desde una perspectiva motriz y musical, es decir, una *educación rítmica global*.

Batalha (1985, cit. en García, 1997), en un estudio profundo del componente rítmico en la danza, propone tres etapas secuenciadas de la educación rítmica que, por su concreción y coherencia, podrían ser un planteamiento muy adecuado del trabajo a desarrollar. Se concluye este apartado con la exposición de las etapas que Batalha plantea y los contenidos de cada una de ellas.

Conciencia del ritmo

- Buscar el ritmo propio.
- Encuentro con el ritmo colectivo.
- Sensibilización para los ritmos exteriores.
- Identificación de características sonoras de los diferentes ambientes.
- Exploración del cuerpo como instrumento de percusión.
- Exploración del medio como instrumento sonoro.
- El ritmo como estímulo de la actividad creadora individual y colectiva.
- El ritmo como organizador de una actividad de ejecución.
- El ritmo como regulador del esfuerzo.

Estructuración rítmica

- Percepción de la pulsación rítmica.
- Percepción de la duración.
- Noción de velocidad.
- Percepción de la acentuación.
- Noción de intervalo.
- Conocimiento de las figuras musicales.
- Noción de frase musical.
- Utilización del cuerpo para la creación de ritmos simples y contrastes.

Simbolización

- Representación de estructuras rítmicas a través de gestos y sonidos.
- Creación de símbolos y gráficos para la representación de las estructuras rítmicas.
- Interpretación de registros establecidos mediante el movimiento o el sonido.
- Registros a través de códigos establecidos (notación) de estructuras rítmicas de danzas, músicas o movimientos.

3.5.4. La energía

Además de un espacio y un tiempo determinado, todo movimiento necesita de un esfuerzo o energía para ser realizado, e incluso, cuando el cuerpo está en reposo, precisa de una energía para vencer la fuerza que el peso de su cuerpo genera. Puede decirse que todo movimiento tiene una *dinámica* que depende de la relación de tres elementos constitutivos: el peso, la intensidad interna y la tensión muscular. De esta forma, se habla de movimientos relajados, delicados, ligeros, fuertes, duros, enérgicos, y también de acentuación regular o irregular, o de cambios repentinos o progresivos de dinámica.

Preston-Dunlop (1995) establece cuatro aspectos básicos que se deben tener en cuenta en el tratamiento de la energía o dinámica como un factor del movimiento. El primero de ellos hace referencia a la *fuerza de la gravedad* que provoca en el cuerpo una fuerza contraria para vencerla. Ésta debe ser de igual magnitud y en sentido contrario a la gravedad para que el cuerpo se mantenga erguido. En segundo lugar, menciona la *fuerza cinética* que es aquella utilizada para mover el cuerpo en el espacio. La tercera, se refiere a la *fuerza estática*, encargada de mantener la posición o una tensión muscular activa. Y por último, la *resistencia externa* que ofrecen los objetos u otras personas y pueden ayudar o dificultar el propio movimiento.

A su vez, cada una de estas cuatro fuerzas puede ser considerada de forma enérgica o leve, que, combinadas con los tipos de fuerza, ofrecen ocho cualidades posibles de acción: acción antigravitatoria ligera, acción antigravitatoria enérgica, acción cinética ligera, acción cinética enérgica, acción estática ligera, acción estática enérgica, acción ligera en relación con una resistencia externa y acción enérgica en contra de una resistencia externa.

Laban (1978), con respecto a la energía, distingue dos tipos de acciones: las que se oponen a la fuerza de la gravedad (acciones vivas, dinámicas), o aquellas que ceden a la tracción de ésta (pesadas, relajadas). Dentro de esta última categoría, Schinca (2000) establece dos tipos de «aflojamiento»: el *aflojamiento-relajamiento*, y la *distensión* o *recontracción controlada*. En el primer caso, la contracción cesa instantáneamente por abandono de la tensión de un músculo o varios, provocando así la caída del o los segmentos

accionados. Consiste en dejar actuar la fuerza de gravedad sin ninguna resistencia y sin controlar la caída. En el segundo caso, *distensión controlada*, implica principalmente una disminución graduada del tono muscular.

En relación con la disminución o aumento graduado de la energía en el movimiento, Bachmann (1998) establece cierto paralelismo entre el movimiento y la música. Señala que lo que se experimenta con ocasión de la contracción o relajación progresiva de un miembro es un *crescendo* o un *decrescendo* corporal. Por otro lado, la contracción y la relajación brusca evocan los acentos *sforzando* o *piano subito* de la música.

Esta autora, señala la relación entre el factor tiempo y el factor energía en el movimiento, debido a que dependiendo de la fuerza que se aplique a un determinado peso, la duración o rapidez del movimiento será mayor o menor. García (1997) califica de *energía rápida* cuando el esfuerzo de una función muscular brusca o súbita predomina en el movimiento y de *energía sostenida* cuando prevalece en él el esfuerzo de una función muscular continuada. Las sensaciones son de corto y largo espacio de tiempo, respectivamente.

La comprensión y dominio de los movimientos fuertes y débiles, de las acciones de energía, los aflojamientos y distensiones, los cambios graduales y bruscos de todos ellos, conforman el vocabulario básico que el bailarín, desde el punto de vista de la energía, necesita para hacer que sus movimientos sean considerados dentro de la categoría de la danza.

3.5.5. La fluidez

La fluidez entendida como factor de la danza hace referencia al grado de liberación que se produce durante el movimiento. Las acciones corporales necesitan de una energía que acompaña al movimiento desde su punto de origen (centro de gravedad o zona próxima a él si se trata de un movimiento parcial) y se transmite a través de las diferentes articulaciones implicadas en él. Dependiendo del tipo de movimientos efectuados, pueden transmitirse varias energías al mismo tiempo, en direcciones contrarias o distintas, y la evidencia de las misma es lo que se denomina *fluir del movimiento* (Schinca, 2000).

Cuando la energía que acompaña durante todo el recorrido de un movimiento puede ser interrumpida en cualquier momento, se denomina *acción conducida* o *fluir conducido*. Por el contrario, cuando un movimiento se mantiene una vez que ha cesado la energía inicial que lo generó y debido a la inercia no se puede detener en cualquier punto, recibe el nombre de *acción libre* o *fluir libre* (Fuentes, 2006; Schinca, 2000).

García (1997) presenta una clasificación alternativa con respecto a la fluidez fundamentada en el criterio de continuidad de la energía. Así, la autora divide el movimiento en *continuo*, cuando su grado de energía es regular y constante, sin agitación o cambios bruscos, y *discontinuo*, cuando da la sensación constante de pausa y movimiento, que realizado a gran velocidad podría ser calificado de movimiento vibratorio.

El flujo se fundamenta sobre el control muscular y la correcta modulación de la tensión y la distensión. Un movimiento conducido implica la posibilidad de detenerlo en cualquier momento, pero también de alterarlo o ajustarlo durante su realización. Dichas alteraciones se originan por las informaciones internas que se reciben durante su ejecución del movimiento y que instan a modificarlo. En el caso del flujo libre, no se recibe información sobre la acción o no se espera, y por lo tanto el movimiento no se corrige y fluye de manera natural (Fuentes, 2006; Preston-Dunlop, 1995).

Para concluir y siguiendo las ideas de Laban (1978), en el aprendizaje de la danza debe considerarse como objetivo prioritario la expresión del niño a través de su propio flujo de movimiento, que se desarrolla con lentitud y en muchos casos no llega a hacerlo. Cuando un niño ha adquirido dicho flujo, se encuentra en armonía perfecta con todos los factores del movimiento.

Música, movimiento y danza

4

La música es la danza invisible y la danza la música inaudible.

JEAN PAUL (1763-1825)

Introducción

En los capítulos anteriores se han analizado los conceptos de movimiento y danza, sus elementos constitutivos e implicaciones en el ámbito educativo, así como la fundamentación de la experiencia corporal en el proceso de aprendizaje. Dichos planteamientos posibilitan que en este capítulo se profundice en el ámbito «estrictamente» musical para dar respuesta a preguntas planteadas durante el desarrollo de este trabajo: ¿Qué relación existe entre la música y el movimiento/danza? ¿Por qué deben incluirse la experiencia corporal, el movimiento y la danza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música?

Aunque en algunos apartados anteriores se ha podido deducir de forma indirecta alguna de las respuestas, será en el presente título donde se aborden las cuestiones anteriores para, de esta forma poder ubicar la investigación en el contexto de la música y la educación musical.

La relación música-movimiento es el eje vertebrador del discurso en las secciones que a continuación se exponen, que comprenden temas como: expe-

riencias e investigaciones anteriores, aportaciones de la música al movimiento y la danza y viceversa, fundamentos por los que se incluye el movimiento en la actividad musical, equivalencias entre los diferentes lenguajes y, por último, importancia del movimiento en las metodologías musicales más significativas, con especial mención al método Dalcroze.

4.1. Música y movimiento: una relación ineluctable

El primer punto de encuentro entre la música y el movimiento está implícito en el fundamento natural de la música: el sonido, definido éste como la sensación auditiva que se produce por vibraciones de los cuerpos, las cuales se transmiten por un medio físico en forma de movimiento ondulatorio y penetran en el pabellón de la oreja para hacer vibrar la membrana del tímpano. El sonido y, consecuentemente, la música, se producen gracias al movimiento y sin él, la música no existiría. Ya en el siglo VI a.C., Pitágoras y sus seguidores, desde un enfoque cosmogónico y metafísico, afirmaban que el orden que rige el cosmos es de carácter dinámico y que el universo está en movimiento, donde los astros y las fuerzas que producen los desplazamientos de éstos se ajustan en un todo armónico. Para los pitagóricos, los movimientos producen sonido y es la música la ciencia que revela con mayor precisión la armonía del universo (Fubini, 1988).

Más allá del ámbito acústico y metafísico, Riveiro (1996) afirma que todo aquello que existe se mueve y que dicho movimiento produce una vibración generadora de sonido. «Hace falta encontrar el ojo, el oído o una capacidad sensitiva sutil como para poder percibirlo» (p. 2). Para este autor, los elementos fundamentales de la música (ritmo, melodía y armonía) carecerían de sentido, como medio de expresión, sin la capacidad de movimiento, la imaginación motora y la premonición espacial. David J. Elliott (1995) señala que la actividad musical no es un simple acto mental, sino que pensamos *en* y *a través* de las acciones de interpretación e improvisación musical y, como consecuencia, mediante la acción interna de escucha. Siguiendo a este autor,

Westerlund y Juntunen (2005) postulan que el desarrollo de la musicalidad se produce en la acción, a través de la acción y para la acción. Por ello, la experiencia corporal y el movimiento están presentes en el proceso musical y en el aprendizaje de la misma.

Con respecto a la experiencia corporal, es necesario retomar planteamientos expuestos anteriormente que aludían a la negación o exclusión, por parte de numerosos discursos musicales, de la corporeidad y/o corporalidad inherentes a las prácticas musicales (tocar, «musicar», bailar, escuchar...) y que, obviamente, eran controladas por instancias superiores como el espíritu, la razón o el alma (Pelinski, 2005). Esta concepción se acentuaba en la tradición musical occidental, en la que los músicos solían percibir el movimiento como un componente ajeno a la música, con excepción de aquél que era estrictamente necesario para la manipulación de un instrumento. No ocurría así en otras culturas musicales como las del África negra, Polinesia e Indonesia, entre otras, donde el movimiento era y sigue siendo el elemento generador de música y, en algunos casos, los movimientos y pasos de la danza determinan el tiempo y estilo de la música (Doloff, 2005).

Desde la infancia, la experiencia corporal y el movimiento son elementos naturales inherentes a la música y es frecuente que el niño salte, se balancee o dé palmadas cuando la escucha; sin embargo, durante el proceso de su desarrollo se tiende a eliminar esta conexión natural entre música y movimiento (Callen, 1985; Doloff, 2005; Mueller, 2003). Para Fraisse (1976), la primera manifestación rítmica que se puede observar en el niño es, con frecuencia, el balanceo de la cabeza e, incluso, del tronco o del cuerpo. A partir del año, puede ser inducido rítmicamente a través de la música, aunque no exista una sincronización entre los sonidos y los movimientos. Llegado a la edad de tres años, es capaz de seguir la música con un lápiz en la mesa o similar; a medida que el niño crece, su respuesta es más ajustada y siempre de manera espontánea. Por el contrario, hacia los diez años sus repuestas parecen menos espontáneas y titubean más, aunque una vez que responden lo hacen de forma más controlada. Fraisse considera que los motivos para esta inhibición del movimiento y el ritmo son, en primer lugar, la sensibilización de los niños hacia el aspecto melódico y la multiplicidad de estructuras del

mensaje musical; y, en segundo lugar, una percepción más precisa de las posibles distancias entre su golpear y el ritmo de la música. En relación con la pérdida de espontaneidad en el movimiento, Fux (1979) afirma: «Si nosotros pudiéramos dar libre movilidad a la música que nos penetra, seguramente nos movilizaríamos. Pero nuestra cultura y nuestros miedos hacen que aun cuando la música nos penetre no nos movamos, aunque sintamos que nuestro cuerpo se mueve» (p. 47).

Las ideas precedentes fueron tratadas por Jaques-Dalcroze (2000) con anterioridad, quien consideraba que todos los elementos rítmicos musicales, originariamente, habían sido adoptados de los ritmos del cuerpo humano y que, con el transcurso del tiempo, fueron variando, combinándose y multiplicándose hasta alcanzar un nivel más intelectual e espiritual, perdiendo todo tipo de conexiones con su pasado muscular y corporal. Para Dalcroze, no es extraño que esquemas rítmicos tomados de músicas contemporáneas, e incluso del ballet, no puedan ser interpretados por el cuerpo.

En la mayoría de las ocasiones, el niño se expresa mediante mensajes unificados de lenguaje, movimiento y sonido y, por tanto, en el ámbito educativo debe tenerse en consideración la idea de que la danza, el lenguaje y la música son una forma inicial e integrada de expresión (Hasselbach, 1978). De igual manera, otras autoras como Shenan (1987) y Mueller y O'Hagin (2002) abogan por el equilibrio entre los procesos auditivos, visuales y kinestésicos y destacan sus repercusiones positivas en el desarrollo de las habilidades musicales. Además de la respuesta corporal que provoca la música en los niños de cortas edades, el movimiento realza el componente lúdico y hedonista de ésta, y permite transformarla en otra forma de expresión artística propia. Por ello, afirma Shenan, la música además de un arte auditivo, es un arte kinestésico.

La música, constata Jaques-Dalcroze (2000), está formada por sonido y movimiento y en ella, el ritmo es una forma de primer orden, y el movimiento de segundo; el propio sonido es una forma de movimiento. Por este motivo, todos los estudios musicales deberían estar precedidos de ejercicios de movimiento en los que todos los miembros y partes del cuerpo se adaptaran a un movimiento rítmico. Hasselbach (1978) coincide con Dalcroze al subrayar la

idoneidad de los ejercicios de movimiento y danza al inicio del aprendizaje del lenguaje musical y de la dirección. Así mismo, esta autora considera que los elementos comunes a la danza y la música, como son el ritmo, el tempo, la dinámica, la forma, etc., posibilitan un enfoque globalizado desde ambas disciplinas, que conlleva un aprendizaje más sólido y enriquecedor. En el marco de esta perspectiva globalizada, propone el estudio de los estilos musicales cultos y populares a través de la música y la danza propia de cada género y época. Schinca (2008), desde una perspectiva de la expresión corporal, confirma que el cuerpo y el movimiento son esencialmente musicales. Para ella, un gesto, un recorrido, una inmovilidad... tienen un carácter temporal, una cualidad dinámica, una melódica, una rítmica; el movimiento se forja en el espacio y se desarrolla en el tiempo, a través de su vivencia se ponen en juego dos aspectos: el musical y el plástico. «*La música del movimiento* puede también dialogar con la música real, apoyarse o contraponerse a ella, contemplarla visualmente» (p. 36).

El cuerpo y el movimiento y su implicación en el proceso de exploración de los elementos musicales (ritmo, melodía, armonía, forma, etc.), deben ser considerados como un medio idóneo para la escucha, la atención, la reproducción, la inventiva y la capacidad de memoria musical. Este tipo de actividades contribuyen a la toma de conciencia por parte del alumno de sus respuestas corporales ante la música, lo que favorece su comprensión y asimilación. El cuerpo y el oído interactúan en una relación dinámica en la que la audición inspira el movimiento y éste guía e informa sobre la escucha (Juntunen, 1998 y 1999, citado en Juntunen y Westerlund, 2001). Las palabras de Verena Maschat, recogidas por Alberdi (2003), ratifican los argumentos anteriores y subrayan la importancia de la conciencia y sensibilización corporal como elementos ineludibles para la escucha, la comprensión y, sobre todo, la interpretación de la música.

Desde una perspectiva hermenéutica fenomenológica que otorga a las acciones humanas la categoría de unidad compleja de significado, Fink-Jensen (2007) destaca el componente significativo que los movimientos del niño tienen desde el punto de vista musical y el diálogo corporal que se produce en numerosas actividades musicales. En los movimientos musicales el cuerpo no

es sólo un medio, sino una unidad expresiva articulada que se fundamenta en las funciones motrices, en la imaginación musical y en la concepción que el niño tiene de su propio cuerpo y de la música. Puede afirmarse que las ideas de Fink-Jensen están relacionadas directamente con el concepto de *movimiento musical*, definido por Jurado (1996) como toda expresión corporal que conlleva una relación con la música, una actividad que se desarrolla en el espacio a partir de elementos corporales que interactúan con el hecho musical y/o sonoro: «El movimiento musical es una expresión de sensaciones y emociones, y sirve para entrar en contacto con uno mismo, el grupo y el entorno que nos rodea» (p. 42). Próximos al movimiento musical, autores como Martín (2005) interpretan el *movimiento rítmico*, quien lo define como «la actividad corporal, realizada en el espacio, que está relacionada con hechos musicales y cuya experiencia es como un puente entre los sonidos y la elaboración del pensamiento» (p. 128). Para esta autora, dicho movimiento precisa de una conciencia rítmica (percepción auditiva, escucha afectiva y comprensión intelectual de la música) que implica, obviamente, componentes fisiológicos, afectivos y cognitivos del ser humano. Para Jaques-Dalcroze (2000), al igual que una expresión verbal o un texto poético reclama una gestualidad concreta, la expresión musical requiere una adaptación «física» al ritmo que la produce. Todo movimiento rítmico-musical debería evocar en el cuerpo del intérprete el movimiento muscular correspondiente, debido a que cualquier estado expresado con sonido lo lleva asociado en una actitud determinada, así como todos los matices expresivos que la música contiene.

La relación música-movimiento tratada a lo largo de este apartado, queda traducida al ámbito educativo por Herrera (2000) cuando describe los ejes fundamentales sobre los que se debería articular la enseñanza de la expresión corporal en contextos musicales. El primero de ellos sería cómo dotar de corporeidad los aspectos sonoros y el segundo, cómo dotar de soporte sonoro las propuestas corporales. Además, esta investigadora considera que el trabajo conjunto de estos dos lenguajes artísticos es muy enriquecedor y perfectamente compatible en el aula.

Sin embargo, antes de finalizar esta fundamentación teórica, no debe olvidarse que la estrecha relación existente entre ambas disciplinas no implica

la pérdida de la idiosincrasia de cada una de ellas y que pueden reemplazarse mutuamente. Para Hasselbach (1978), música y movimiento/danza son susceptibles de ser utilizados en contextos similares, pero siempre teniendo en cuenta las leyes individuales que les son propias a cada arte. Dependiendo del objetivo que se persiga, se hará más énfasis en una u otra, con la finalidad de proporcionar la experiencia y el posterior entendimiento de las mismas. Frega (1996b) coincide con esta autora e indica textualmente que «el movimiento como expresión y como danza es una dimensión interpretativa de la música. Nunca es un reemplazo del hacer musical propiamente dicho» (p. 48). La interrelación entre movimiento y música parte de la individualidad de la esencia de cada lenguaje artístico-expresivo, que no deberá perder en ningún momento su autonomía. «El *movimiento*, en su desenvolvimiento, plantea un carácter, un mensaje, que la *música* recoge. La *música*, en su devenir sonoro, suscita el gesto, la danza. Es decir: la coexistencia posible, educativa, expresiva, desde las diferencias entre estos lenguajes artísticos» (p. 51).

4.2. Del movimiento a la música y de la música al movimiento

Si anteriormente se ha tratado la relación entre el movimiento y la música y se ha centrado el discurso en el acto de relación más que en los elementos que interactúan, en este apartado se pretende exponer de una forma más detallada la contribución del movimiento a la música y a su proceso de enseñanza-aprendizaje y los aspectos de aquél que se ven favorecidos cuando va acompañado de esta última.

1. La primera aportación subyace dentro de la concepción del cuerpo como instrumento principal y primario, idea estrechamente unida a la concepción pedagógico-musical de Jaques-Dalcroze (2000), quien preconiza el cuerpo humano como un instrumento que hay que «afinar». En esta línea, Fux (1979) considera que no es posible «comprender la música sin la experiencia de la movilización corporal» (p. 47) y hacer sentir a los demás cualquier trabajo de instrumentación. Ricquier

(1995) reprocha que la metodología del profesorado de música ha estado obsesionada con el instrumento musical y hemos olvidado «dedicarnos a hacer que el instrumento principal, el verdadero, es decir, el instrumento humano, sea más eficaz, más disponible» (p. 82). Igualmente, Schinca (2008) opina que el cuerpo es el primer instrumento que el músico debería descubrir, conocer y disfrutar, aunque se trata de un «instrumento» muy complejo debido a que en él convergen todos los aspectos que conforman la personalidad: lo consciente y lo inconsciente, lo sensorial, lo emocional y lo mental. El cuerpo, como elemento esencial de cualquier instrumento, contribuye en la realización musical en forma de gesto, en cuanto que todos los sonidos musicales, con excepción de aquellos producidos de forma natural en el ambiente, son el resultado del gesto humano del intérprete. Dicho movimiento, cuando es activado por la mente, se convierte en vehículo del pensamiento musical (Equipo directivo de Eufonía, 1996). Las características del gesto determinarán, en gran medida, características del sonido y de la música que se produzcan. Por otro lado, no debe ignorarse el componente del movimiento puramente físico y fisiológico necesario para interpretación musical. La motricidad fina, el equilibrio y control de la tensión muscular, la coordinación, la velocidad, el control de la respiración y la relajación, entre otros, son elementos de gran relevancia en la práctica musical, que se fundamentan en el movimiento corporal (Jurado, 1996).

2. En segundo lugar, debe destacarse también como aportación el potencial de la música como estímulo para la acción motora y el rol de respuesta natural que adquiere el movimiento y la danza ante el fenómeno sonoro, que permite «traducir» la información que se percibe a través del sentido del oído a otros sentidos diferentes. Para Stokoe y Shächter (1979), la música es el estímulo externo más significativo para impulsar la movilización en todos los sentidos; es como un motor de la actividad que determina el clima, el tono, la fuerza, etc. Estos autores opinan que la música poco estructurada desde el punto de vista rítmico y formal permite una mayor libertad de concentración y acción individual. Por el contrario, aquella con una forma más estructurada y esquemas

rítmicos más definidos «tiende a captar la atención de la persona y a arrastrarla» (p. 79). Así mismo, el silencio incita a la inmovilidad espontánea. Al respecto, Brikman (1975) afirma que para el oído sensible con capacidad reflexiva, todo tipo de sonido puede reflejarse en el movimiento corporal. Callen (1985) establece una taxonomía de los tipos de respuestas de movimiento ante la música siguiendo los criterios de nivel de inhibición, voluntariedad y convencionalismo de las mismas y otorga a dichos movimientos funciones heurísticas, de significación estética, de apreciación e identificación de las emociones.

Sin embargo, la acción corporal que provoca la música supera los límites de una simple relación de estímulo-respuesta, puesto que el movimiento participa en la percepción de dicho estímulo sonoro. En este caso, sonido, movimiento corporal y percepción auditiva forman un todo inseparable (Herrera, 1994; Juntunen, 2004). En esa unidad, el movimiento no debe estar superpuesto a la música, sino que debe surgir y fluir de ella (Vanderspar, 1990).

3. La tercera de las atribuciones reside en el aspecto temporal de la música y el movimiento, especialmente, en el del ritmo. Para Le Boulch (1987), el movimiento implica la duración y sucesión ordenada de los tiempos de las acciones y la música contribuye a desarrollar su dimensión temporal confiriéndole unidad, armonía y estética. Al respecto, Bachmann (1998) afirma: «Es el aspecto temporal del movimiento el que la música privilegia, quizá por el hecho de que la música no se dirige a la vista» (p. 36). La capacidad de la música para regular y ordenar el movimiento queda manifiesta, en primer lugar, porque favorece la alternancia de los estados de contracción y relajación muscular y, consecuentemente, la soltura y armonía de los músculos que participan en una actividad determinada; y en segundo lugar, porque el ritmo, los acentos y las respiraciones musicales constituyen importantes referentes formales y estructurales de la acción motriz, especialmente en la danza (Arus y Pérez, 2006; Castañer, 2000; Hasselbach, 1978).

Para Fraisse (1976), la regularidad del ritmo y de la música genera una inducción motora que, al armonizarse con la información rítmica perci-

bida, se realiza de forma pendular siguiendo una cadencia muy próxima al compás espontáneo. Este movimiento produce un estado de satisfacción debido a la excitación que se mantiene y que se amplifica por la armonía creada entre lo perceptivo y lo motor. Cuando nos abandonamos a esa inducción, añade el autor, se generaliza en movimientos más amplios y numerosos como ocurre en la danza.

4. Como cuarto tributo, debe señalarse la importancia del movimiento en la exploración, experimentación y aprehensión de conceptos musicales, además de la ayuda en la comprensión y expresión de ideas musicales que la palabra no es capaz de formular (Hylton, 1987; Juntunen, 2004). Fux (1979), parafraseando a Hemsy de Gainza, señala: «El movimiento con mi cuerpo y la música me muestran aspectos escondidos de ésta que están ocultos para el oído y la inteligencia, a pesar de reconocer la partitura» (p. 49). Por esta razón, la vivencia de las diferentes nociones musicales debe realizarse primero en el ámbito psicomotor y de la experiencia corporal antes de formar parte del mundo conceptual y del conocimiento (Herrera, 1994; Jaques-Dalcroze, 2000; Juntunen, 2004). La intervención del intelecto y la conciencia de las vivencias se producirán posteriormente, en un segundo nivel de mayor acercamiento al hecho sonoro, «cuando somos dueños de la música que encierra una partitura» (Pérez, 2008, p. 27). Entre los aspectos musicales que pueden trabajarse desde una perspectiva del movimiento y la danza, Herrera (1994) menciona los siguientes: percepción del tiempo y sus variaciones, abstracción de los parámetros musicales, percepción de elementos formales. Las opiniones de Callen (1985) completan el listado anterior al señalar la importancia del movimiento para mejorar la apreciación de la sensibilidad musical, debido a que ambos utilizan elementos comunes y a la posibilidad que ofrece aquél para aprehender el contenido emocional y la dimensión estética de la música.
5. Otro elemento que se ve enormemente favorecido por la intervención del movimiento es la expresión musical. A través de la experiencia corporal se transmiten numerosos aspectos musicales como el diseño melódico,

el fraseo, las cadencias, la acentuación (Seitz, 2005). Un ejemplo de ello puede encontrarse en los movimientos que realiza el director de orquesta para expresar los matices agógicos, dinámicos o de articulación de una obra musical. No debe olvidarse que el carácter expresivo del sonido es un reflejo de la cantidad y la cualidad de energía del gesto (Equipo Directivo de Eufonía, 1996). Además, en el caso de los músicos instrumentistas y cantantes, los movimientos que éstos realizan durante su interpretación proporcionan al oyente numerosas informaciones relacionadas con la expresividad musical que se integran en el mensaje sonoro recibido por la audiencia (Davidson, 2001b).

6. Entre otras contribuciones se encuentra la capacidad de la música para distraer o superar la sensación de cansancio y la fatiga que la actividad motriz origina (Castañer, 2000; Hasselbach, 1978). Por un lado, el contenido emocional de la música facilita la evasión mental de la actividad que se está realizando en ese momento y, por otro, la regularidad de los movimientos marcada por el tempo musical reduce el consumo energético. Pueden encontrarse ejemplos de la presencia de la música en diversos contextos laborales en los que las actividades requerían un ejercicio físico considerable (recogida de la cosecha, trabajo en las minas...), o incluso militares, en los que era necesario una coordinación del paso durante los desplazamientos. Así mismo, debe subrayarse la idoneidad de la música para provocar la relajación corporal y, como consecuencia, la de los movimientos que el cuerpo realiza.

La selección de una música adecuada (no estridente, pausada, sin grandes contrastes) será un recurso importante para crear el ambiente de tranquilidad y sosiego necesario durante la práctica de la relajación. Por otro lado, el tempo sereno de la música podrá ser un gran apoyo para el control de la respiración y ayudará a reducir el ritmo cardíaco y respiratorio. Además, la concentración en la música que se escucha facilitará la evasión mental de los problemas cotidianos, al mismo tiempo que permitirá provocar sensaciones concretas a través de la asociación de los esquemas sonoros que se escuchan a los contextos ambientales en los que se producen (ej.: el sonido del mar puede ayudar a imaginar que

se está en la orilla del mismo, el canto de aves evoca entornos naturales y espacios abiertos...).

En sentido inverso, podría destacarse como otra de las aportaciones el componente motivador, lúdico y de entretenimiento que el movimiento y la danza ofrecen a la actividad musical. Gran número de ejercicios que se realizan en el aula de música y en diferentes contextos musicales, pueden ir acompañados de movimientos que transforman una actividad estática y pasiva en otra más dinámica y atractiva (al menos visualmente). Un ejemplo de ello son las coreografías que se realizan en las *marching bands*, en las que las trayectorias, formaciones y agrupamientos realzan y hacen más espectacular la actuación musical (Shenan, 1987).

En el ámbito de la música coral con niños y adolescentes, la incorporación de gestos, movimientos y pequeños pasos coreográficos ha sido utilizada para dinamizar, hacer más interesante y acercar la música coral a un sector que, *a priori*, no se muestra muy atraído por dicha actividad (Hartman, 1965; Hylton, 1987). Frank Pooler y Gail Shoup, en la década de los setenta, idearon el término *choralography* para definir el conjunto de movimientos, gestos y mímica que desarrolla e intensifica visualmente el texto (significado, estados de ánimo, sentimientos) y que pretendía dar nombre a una realidad presente en la actividad coral del momento. No es extraño que muchas obras corales contemporáneas incluyan movimientos, expresiones y gestos que el compositor indica en la partitura (Hylton, 1987).

7. Finalmente, no debemos relegar al olvido que el movimiento y la danza favorecen la apreciación y el entendimiento del arte en general y, en particular, de aquellas disciplinas artísticas más próximas a la danza como lo es la música. Una actitud creativa, comprometida y crítica de las manifestaciones artísticas propias y ajenas incidirá en la formación del individuo que contribuirá a la renovación social y cultural (Fuentes, 2006).

4.3. Fundamentos para la inclusión del movimiento en la actividad musical

En los capítulos y apartados anteriores, se ha aludido y argumentado diferentes razones que avalan la relación de reciprocidad entre el movimiento y la música y justifican la inclusión del primero en la educación de la segunda. En este apartado, se pretende subrayar aquellas razones ya mencionadas e incorporar algunas nuevas que permitan justificar, desde diferentes puntos de vista, la interrelación entre el movimiento y la música en contextos educativos.

Hasta nuestros días, son numerosos los autores e investigaciones que acreditan la importancia del movimiento en el aprendizaje musical, sobre todo en las primeras edades. Moog (1976) realizó un estudio con diferentes grupos de niños con y sin discapacidad (mental y física) y constató que la percepción rítmica de aquéllos que presentaban una discapacidad física era similar a aquéllos otros con discapacidad mental y que la imposibilidad de movimiento de los primeros era un factor que contribuía a su escasa percepción.

Cheek (1979, citado en Atterbury, 1992) llevó a cabo un estudio en el que se diseñaba un programa de enseñanza musical para niños de cuarto grado implementado con actividades de movimiento. Los resultados obtenidos en el grupo experimental fueron superiores a los del grupo de control. De igual forma, Lewis (1988) constata en su investigación con alumnos de primer y tercer grado la diferencia significativa en la percepción auditiva de cualidades musicales (dinámica, tempo, diseño melódico, métrica y ritmo) de aquéllos que habían incluido actividades psicomotrices en su programa de aprendizaje.

Bermell (1999) desarrolló un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en Educación Primaria con notables logros en el ámbito cognitivo (la atención) y en el de la personalidad (la autoestima).

Hodges (2000), en sus estudios sobre música y cerebro, destaca la relevancia de la actividad musical en las primeras edades en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje, al mismo tiempo que estimula conexiones nervio-

sas que favorecen un desarrollo cognitivo más óptimo. Este autor establece tres componentes del «cerebro musical»: el cognitivo, el afectivo y el motor. Con respecto a este último, señala la importancia de la conexión entre música y movimiento en la percepción y expresión de estilos musicales.

También son numerosos los estudios realizados en el ámbito de la percepción musical y la influencia del movimiento en el proceso perceptivo. Entre sus autores pueden destacarse:

Davidson (1993, 1994, 2001a), que confirma una mayor percepción de la expresividad musical por parte del oyente dependiendo de la inclusión de movimientos o no por parte del intérprete.

Liao y Davidson (2007) estudian la estrecha relación entre las producciones vocales de los niños y el uso de gestos y movimientos para demostrar la importante función del gesto como guía, apoyo y recurso para la atención y la buena entonación.

Juchniewicz (2008), en un estudio realizado a estudiantes de música especializados, ratifica la influencia de los movimientos del intérprete en los índices de audición, obteniendo las puntuaciones más altas cuando los movimientos implican la totalidad del cuerpo.

Por último, deben mencionarse las aportaciones de Retra (2006, 2008), quien analiza los movimientos espontáneos de niños en las primeras edades originados por estímulos sonoros y las implicaciones musicales de sus repuestas motrices. Este autor clasifica los movimientos observados en «rítmicos y gestuales» y establece cuatro categorías de actividades a partir de las respuestas de los sujetos estudiados. Éstas pueden dividirse en: *actividades rítmicas* (movimientos *a tempo*), *actividades secuenciales* (ordenación de movimientos), *actividades temporales* (anticipación de movimientos) y *actividades gestuales* (articulación del cuerpo para seguir el texto de una canción).

Sería conveniente retomar la idea de Pelinski (2005), quien manifestaba que, aun siendo un proceso cerebro-corporal, los rasgos de preconceptualidad y prerracionalidad de la percepción musical están presentes en nuestras prácticas musicales mediante esquemas corporales de acción, hábitos motores e imágenes auditivas que no obedecen a una racionalidad meditada. Por ello, el

cuerpo y el movimiento deben ser considerados esenciales en la producción de significados musicales. Más ambicioso que el autor anterior, pero no por ello menos acertado, es Riveiro (1996), quien afirma que: «Los elementos fundamentales constitutivos de la música "ritmo-melodía-armonía" sin la capacidad de movimiento, de la imaginación motora y de la premonición espacial carecerían de sentido como medio expresivo para el ser vivo consciente» (p. 3). Por otro lado, considera que la música no podría ser percibida ni creada sin el movimiento.

La música, al igual que la danza, son artes temporales que no pueden obviar o prescindir de uno de sus elementos esenciales, el tiempo, y es en ese elemento en el que, apoyados en las leyes de la Física, se encuentra otra referencia directa a la implicación del movimiento en la música. El tiempo es definido como el espacio partido por la velocidad ($t = e/v$) y, por lo tanto, cuando se habla de un arte temporal, se está aludiendo a nociones espaciales y temporales. Aunque no es necesario argumentar la importancia del movimiento en la adquisición de dichas nociones, sería conveniente recordar ideas de Le Boulch (1972), quien explicita que «mientras que los ejercicios de organización del espacio apelan esencialmente al sentido de la vista, los de percepción temporal exigen en primer lugar el concurso del oído y del sentido cinestésico» (pp. 194-195). Relacionado con el planteamiento anterior, Chapuis (1997) añade que la evaluación del tiempo no puede obtenerse a través de la inteligencia o la emotividad, sino mediante movimientos físicos, entendidos éstos como sensaciones corporales vividas o imaginadas, si la imaginación motriz es intensa y activa.

Al respecto, Seitz (2005) opina que la percepción y expresión del tiempo están unidas a actividades físicas que generan un sentido interno de movimiento, que se organiza, según Todd (1992, citado en Seitz, 2005), de la misma forma que la frase musical en la mente del intérprete. Por el contrario, Clarke (2001) señala que no sólo es el sentido interno de movimiento el que relaciona las acciones motrices con la expresión musical, sino también el movimiento inherente a los aspectos tímbricos, temporales y dinámicos propios de la música.

Desde el punto de vista fisiológico, el cuerpo y el movimiento poseen

elementos temporales que contribuyen instintivamente a la formación de un sentido rítmico. Entre ellos se encuentran el latido del corazón, la respiración, la manera de andar... Para Jaques-Dalcroze (2000), el primero de ellos carece de valor desde el punto de vista de rítmico debido a que se realiza de forma inconsciente. Por el contrario, la respiración y la forma de andar, sometidos a la voluntad de la persona, constituyen un modelo perfecto de medida y división del tiempo en partes iguales. Stokoe (1967) piensa que el latido y la respiración podrían identificarse con la pulsación y la frase, inherentes al habla, a la música o al movimiento. El niño cuenta con estos ritmos en su interior y sólo necesita ayuda para descubrirlos y desarrollar su capacidad creadora sobre ellos.

Desde una perspectiva fisiológica y psicológica, existe una relación entre la actividad musical y las emociones provocadas, así como entre las modificaciones neurovegetativas y las respuestas motrices, que se traducen en alteración del ritmo e intensidad respiratorios, cambios en la presión arterial y el ritmo cardíaco, tensión o relajación muscular, piloerección (Bermell, 1999; Shenan, 1987). Peñalba (2005) recuerda que las percepciones no sólo se producen por estimulación directa de los órganos sensoriales y que más bien se trata de un proceso activo en el que interviene el movimiento del sujeto. Las informaciones propioceptivas sobre la postura y el movimiento son necesarias para todas las percepciones, incluida la musical.

Sin embargo, la participación del movimiento en la música no se queda reducida al ámbito perceptivo exclusivamente, sino también interviene en la acción expresiva del intérprete. En ambas acciones, se generan procesos neuropsicológicos que se traducen en respuestas de movimiento. Estas sensaciones motrices se asocian a representaciones mentales de la música que favorecerán considerablemente el desarrollo del oído interno. «El movimiento corporal ejerce una función mediadora, [...] entre el hecho sonoro y la audición y [...] entre la audición activa y la representación simbólica de la música. El movimiento ejerce así una función propedéutica en la enseñanza del lenguaje musical» (Equipo Directivo de Eufonía, 1996, p. 5).

La asociación de sensaciones musculares a sensaciones musicales será el punto de partida de la educación musical, debido a que la asimilación progre-

siva de movimientos podrá crear automatismos necesarios para el aprendizaje de la música (Arús y Pérez, 2006; Bachmann, 1996; Herrera, 1994). Jaques-Dalcroze (2000) considera que a través de la práctica habitual del sistema muscular se desarrolla una memoria muscular que posibilitará la conciencia y representación del ritmo de forma clara y regular. También señala la importancia de un entrenamiento físico que no sólo consista en el desarrollo muscular necesario para la actividad, sino en el aprendizaje de la capacidad de inhibición de los músculos en los casos en que no son necesarios en la realización de matices musicales tan elementales como podrían ser un *decrescendo* o un *ritardando*. Así mismo, este autor piensa que no debe excluirse de dicho entrenamiento físico el ejercicio de todos los miembros corporales y la ejecución de diferentes duraciones simultáneas como preparación para el desarrollo de las aptitudes polirrítmicas del alumno.

Un elemento esencial en el planteamiento de la relación entre el movimiento y la música reside en la asociación de imágenes mentales musicales a imágenes mentales motrices. Las impresiones y experiencias musicales generan imágenes motrices las cuales, a través de la reflexión, pueden compararse con las previas para construir una imagen o pensamiento más sólido. Éstas pueden ser utilizadas más tarde de forma consciente durante la práctica musical. Una buena producción requerirá el uso de las imágenes que el individuo posea mentalmente y pueda recrear gracias a la ayuda de la memoria (Juntunen, 2004, 2006). Para Damasio (2000, citado en Juntunen, 2004), sin la guía de las imágenes las acciones no podrían articularse de forma compleja, puesto que acciones de calidad requieren buenas imágenes. Éstas últimas ofrecen un repertorio de modelos de acción del que se pueden seleccionar, de forma deliberada o automatizada, aquéllas más apropiadas y rechazar las que no son necesarias. A su vez, este autor indica que las imágenes nos permiten la invención de nuevas acciones que pueden aplicarse a nuevas situaciones y construir planes para futuras actuaciones. La habilidad de transformar y combinar imágenes de acciones en diferentes situaciones es la fuente de la creatividad.

En relación con el planteamiento anterior, Aronoff (1969, citado en Farber y Parker, 1987) manifiesta que la coordinación de las acciones cognitivas y

físicas y la experiencia de los elementos musicales desde un punto de vista kinestésico, facilitará la adquisición de una selección de imágenes auditivas y kinestésicas que podrá utilizarse durante la práctica y escucha musical, al igual que se adquirirá un «vocabulario» para las actividades de improvisación y composición.

Posteriormente, Pike (1974) acortaría distancias entre el movimiento y el ámbito musical cuando afirmó que el componente fundamental de las imágenes musicales es de carácter kinestésico. Imágenes musicales y motrices, incluidas ambas en el contexto de un lenguaje no verbal, necesitan de la experiencia para su entendimiento, debido a que el lenguaje convencional es incapaz de describirlas en su totalidad (Laban, 1987). Sin embargo, la conciencia kinestésica puede desarrollarse pidiendo a los alumnos que reflexionen sobre sus movimientos naturales y sus cualidades, que recuerden sus acciones o experiencias corporales y que las analicen utilizando el lenguaje convencional. A su vez, también contribuye a una mejora de la conciencia la reproducción mental de una actividad ejecutada o imaginar el movimiento de otra por realizar (Juntunen 2002, 2006); en este último caso, la imaginación prepara el sistema nervioso para el movimiento y provoca una reacción neuropsicológica que se traduce en impulsos nerviosos y aceleración de la circulación sanguínea en los músculos determinados (Jansson, 1990, citado en Juntunen, 2002).

Desde un punto de vista neurológico, Halpern (2001) señala la activación del AMS (Área Motora Suplementaria) a través de las imágenes musicales y plantea la posibilidad de la intervención de programas motores durante la producción de imágenes auditivas. Haueisen y Knösche (2001), mediante la utilización de magnetoencefalografías realizadas a estudiantes avanzados de piano, demostraron la activación de las áreas motoras primarias durante la escucha de obras conocidas por los sujetos. Posteriormente, Zatorre y Halpern (2005) constatarían la relación entre los sistemas cerebrales auditivos y motores durante la imaginación de una producción musical.

Paralelamente a la creación de imágenes motrices y su repercusión en el proceso de percepción y expresión musical, debe destacarse la importancia de la memoria motriz y kinestésica en dicho proceso. Partiendo del análisis

fenomenológico del cuerpo de Merleau-Ponty (1975) planteado en el capítulo primero de este trabajo, no es el cerebro o la «conciencia» quienes recuerdan, sino que es el cuerpo en sí mismo el que recuerda viviendo en el espacio y en el tiempo y a través de la experiencia. No existe memoria sin memoria corporal. Ésta podría considerarse como una actividad inmanente del pasado en el cuerpo, que transforma acciones corporales presentes en actos eficaces, liberando a la persona de la necesidad constante de reorientación (Parviainen, 1998).

Finalmente, debe destacarse la importancia de la memoria corporal/kines-tésica en el aprendizaje de cualquier instrumento, incluida la voz, que permite la automatización de movimientos necesarios para la práctica musical. Para Bachmann (1998), dicha automatización es requisito imprescindible para los ejercicios de disociación requeridos en las producciones musicales. En general, la realización simultánea de acciones antagonistas requiere que una de ellas se pueda efectuar de forma «mecánica», ya que la memoria kinestésica toma el relevo de la atención consciente, es decir, una de las acciones ha sido automatizada, generalmente la más sencilla, natural o frecuente.

4.4. Aproximaciones entre el lenguaje corporal y el lenguaje musical

La similitud entre las artes de la música y de la danza ha permitido que a lo largo de la historia se utilicen elementos de la primera para describir o expresar algunos de la segunda y viceversa, unas veces con un sentido más metafórico, otras, con un sentido más literal. En el contexto de esta investigación, es importante destacar aquellas equivalencias más aceptadas que se materializarán en el diseño de contenidos y actividades de movimiento con fines educativos musicales y, en este caso concretamente, en un protocolo de contenidos musicales que puedan trabajarse desde una perspectiva del movimiento.

Uno de los paralelismos más evidentes es aquél que se encuentra entre los movimientos naturales o espontáneos del niño (marcha, carrera, saltos, ba-

lanceos...) y diferentes fórmulas rítmicas musicales. La marcha podría equipararse al pulso, mientras que la carrera a la subdivisión y los galopes sucesivos a figuras con puntillo.

Otras de las analogías más frecuentes se enmarcan dentro del ámbito lingüístico y son una confirmación más de la proximidad existente entre ambas artes. Ya en la Antigüedad Clásica, el término que se utilizaba para designar las unidades rítmicas tenía connotaciones de movimiento: *pie*. Posteriormente, numerosos vocablos musicales tendría su origen en palabras que indican movimiento o acciones gestuales: *andante*, *legato*, *sforzando*, *pizzicato*, *pica-do*, etc. (Equipo directivo de Eufonía, 1996).

En sentido inverso y con un estilo metafórico, Schinca (2000) define el cuerpo como una orquesta en la que la complejidad de ésta se refleja en la «multiplicidad de zonas corporales (miembros, segmentos, articulaciones) capaces de "orquestarse" entre sí en encadenamientos, sucesiones, yuxtaposiciones, oposiciones; puede existir el instrumento "solista" o la participación de la totalidad corporal» (p. 12). Para esta autora, el espacio sonoro (espacio temporal) se corresponde con el espacio físico, puesto que cada movimiento o signo realizado en el espacio tiene una duración. La relación entre sonido y movimiento es indisoluble, aunque alguno de sus componentes se manifieste exteriormente de forma exclusiva. Esta correlación se hace más palpable en parámetros como la intensidad o la duración, donde las correspondencias orgánicas y fisiológicas son mayores. Un movimiento que se expresa con un intenso antagonismo muscular producirá un sonido vocal muy intenso y otro liviano y suave originará uno más sutil; un movimiento corto e impulsivo al percutir generará un sonido corto y fuerte, al igual que uno largo y sostenido tendrá su equivalente sonoro largo y lleno.

Schinca establece una estrecha relación entre los elementos del sonido y la música y el lenguaje corporal. Con respecto a los primeros, la autora señala la correspondencia entre la intensidad sonora y dinámica muscular; la duración del sonido con la del movimiento; el timbre con la identidad y calidad específica del movimiento ejecutante, es decir, la forma de manifestarse; el silencio con la quietud. Para el tono no encuentra una analogía directa en el movimiento pero podría establecerse mediante la interpretación subjetiva según

Vida	Unidimensional	Bidimensional	Tridimensional
Música	Ritmo	Melodía	Armonía
Danza	Ritmo corporal	Expresión afectiva	Sentido plástico
Poesía	Ritmo verbal	Entonación (aliteraciones y asonancias)	Tema (el sentido poético)

Figura 4.1: Analogías de las artes líricas (Willems, 1989).

el modo de inflexión. Con respecto a los elementos musicales más complejos, Schinca plantea las siguientes correlaciones: el ritmo se hace evidente a través de las experiencias repetidas de contracción y descontracción muscular en todos los matices de duración, rapidez y energía; el fraseo musical con las frases de movimiento generadas por los matices dinámicos, agógicos y la plástica espacial; el contratiempo tiene su homólogo en el contramovimiento o la oposición de movimientos, individuales o colectivos; el *motivo* musical es la idea o frase de movimiento mediante la que se genera el discurso corporal; los acordes equivalen en danza a los gestos simultáneos, entre diferentes partes del cuerpo o diferentes personas; y finalmente, la orquestación se corresponde con la coreografía o el movimiento realizado de forma coherente entre los ejecutantes en el espacio y el tiempo. «Estas correlaciones se traducen como musicalidad del movimiento» (2000, p. 55).

Willems (1989) clasifica las artes en líricas, plásticas y dramáticas, y plantea equivalencias entre todas ellas, atendiendo a un criterio de dimensión que origina tres categorías interdependientes: la vida unidimensional, la bidimensional y tridimensional. La música y la danza, junto con la poesía, forman el grupo de artes líricas y presentan las siguientes analogías (Figura 4.1).

Otro paralelismo entre música y danza es mencionado por Laban (1987) al señalar que los elementos del movimiento dispuestos en secuencias forman los *ritmos de espacio*, *ritmos de tiempo* y *ritmos de peso*. Los primeros de ellos se crean por el uso relacionado de las direcciones que tienen como resultado la creación de formas y figuras. Cuando las direcciones cambiantes se desarrollan de forma sucesiva, podría ser el equivalente de la melodía en la música. Cuando las formas se producen mediante acciones simultáneas de

distintas partes del cuerpo, se establece una concordancia con la armonía.

Además del paralelismo establecido por Willems y Laban, si se considera la música como un lenguaje simbólico, su comparación con la danza se hace más evidente e ineluctable. La música es movimiento en el tiempo y se caracteriza por unos parámetros (rítmicos, melódicos, armónicos, dinámicos...), que encuentran sus homólogos en el ritmo del movimiento, en los gestos, en su dinámica, dirección y peso, en la articulación fluida de los elementos (Fink-Jensen, 2007).

Sin duda, de todas las propuestas de elementos comunes entre música y movimiento debe destacarse la realizada por Jaques-Dalcroze (2000), por la coherencia de la misma y por ser considerada como un referente para los posteriores estudios. Las correspondencias que Dalcroze plantea las establece entre la música y la *plastique animée*, entendida ésta como el área de la rítmica que persigue el equilibrio de todas las acciones corporales y el control de las cualidades del movimiento en relación con el tiempo, la energía y el espacio (Juntunen, 2004). En la Figura 4.2 en la página siguiente se presenta la tabla de correspondencia de Dalcroze y se señalan con un asterisco (*) aquellas equivalencias tomadas de la adaptación de Arús y Pérez (2006).

Riveiro (1996) plantea el paralelismo entre el lenguaje del movimiento y el musical desde una perspectiva educativa y establece cuatro ámbitos que responden a los siguientes interrogantes: cuál es el medio de expresión (el sonido para la música, el cuerpo para el movimiento), dónde (el espacio), cómo (con la intención y el esfuerzo), y a través de qué (el tiempo). En el planteamiento de esta propuesta, el autor menciona la equidad/similitud en ambos lenguajes de algunos elementos, como pueden ser el ritmo o la métrica, mientras que en otros el espacio y el esfuerzo necesitan una adaptación al contexto musical para su transferencia (Figura 4.3 en la página 166).

En la propuesta de Riveiro, el cuerpo es considerado en su doble vertiente causa-efecto, es él quien genera el movimiento y el resultado de su acción es el propio cuerpo en movimiento. No ocurre así en el lenguaje musical, ya que existe una diferenciación clara entre el agente (el instrumento) y el resultado (el sonido). Sólo si es entendido el cuerpo en su dimensión «efecto» pueden equipararse cuerpo y sonido, de lo contrario dicha relación carecería

MÚSICA	PLASTIQUE ANIMÉE
Tono (Movimiento melódico*)	Situación y orientación de gestos en el espacio*
Intensidad del sonido	Dinamismo muscular
Timbre	Diversidad en las formas corporales
Duración	Duración
Tiempo	Tiempo
Ritmo	Ritmo
Silencio	Pausa
Melodía	Sucesión continua de movimientos aislados
Contrapunto	Oposición de movimientos
Acordes	Captación de gestos asociados o en grupos
Sucesión armónica	Sucesión de movimientos asociados o gestos en grupos
Fraseo	Respiración*
Construcción formal	Distribución de movimientos en el espacio y el tiempo
Orquestación	Oposición y combinaciones de diversas formas corporales

Figura 4.2: Equivalencias entre la música y la *plastique animée* según Jaques-Dalcroze (2000, p.150).

EL LENGUAJE DEL MOVIMIENTO	EL LENGUAJE MUSICAL
El cuerpo. Sensibilización y conciencia del cuerpo. Actividades básicas del cuerpo. Control y orden del movimiento: técnicas.	El sonido (vibración a través del espacio.) Altura. Timbre.
El tiempo. Pulso. Medida y métrica. Ritmo. Duración.	El ritmo y la métrica. Pulso. Métrica y acento. Duración
Dinámica. Cantidad y cualidad del movimiento.	Dinámica. Intensidad. Fluidez y aire musical. Agógica.
Espacio. Dimensiones. Direcciones. Planos espaciales	Área instrumental. Materiales e instrumentos. Orden y control de la vibración: habilidad y técnicas. Conjunto instrumental (orden tímbrico).
Grafía. Representación gráfica y lecto-escritura.	Grafía Representación gráfica. Lecto-escritura.
Comunicación y formas sociales. Gesto. Relación. Lenguaje expresivo (carga intencional concreta).	Comunicación. Interpretación (lenguaje expresivo).
Coreografía. Forma de movimiento o estilo de danza.	Forma musical y Composición (concepto estético). Melodía-armonía (simultaneidad sonora). Creación expresivo-estética.
Esfuerzo. Fuerza. Flujo.	

Figura 4.3: Equivalencias entre el lenguaje del movimiento y el lenguaje musical según Riveiro (1996).

de coherencia. A su vez, es necesario matizar que la agógica musical estaría más relacionada con el tiempo que con la dinámica, al igual que el área instrumental mencionada lo hace con el timbre y, por lo tanto, con el cuerpo más que con el espacio.

Finalmente, se propone un esquema propio de equivalencias de los elementos del lenguaje corporal y musical que, partiendo de las propuestas de los autores señalados, sustente el planteamiento metodológico-musical que se incluye en este trabajo (Figura 4.4 en la página siguiente). Los ejes que estructuran los diferentes elementos constitutivos son dos aspectos de una misma realidad: el arte y la materia prima principal que éste utiliza. No se utiliza el lenguaje del movimiento como punto de partida por considerar que es una realidad muy amplia que incluye muchas categorías artísticas, lo que dificultaría establecer relaciones más aproximadas. En este caso, se parte de la danza y la música como artes y del movimiento y el sonido como sus elementos primigenios respectivamente. Si bien todos los conceptos utilizados han sido explicados con anterioridad, debe señalarse que por *cualidad corporal* se entienden las características físicas, técnicas y artísticas que confieren al movimiento un sello personal que lo hace diferente de los demás y permite diferenciar un estilo de otro.

4.5. El movimiento en las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX

El siglo pasado fue un periodo de grandes y vertiginosos cambios en el ámbito de la educación musical, influenciados por los importantes avances pedagógicos y psicológicos y provocados por la necesidad de ruptura con la situación estática y caduca que se había apropiado de la enseñanza musical de la época. Desde los primeros métodos precursores, Maurice Chevais en Francia o el sistema «Tonic- Sol-Fa» en Inglaterra, pasando por los métodos activos de E. Jaques-Dalcroze, E. Willems, K. Orff o Z. Kodaly, hasta llegar a las nuevas propuestas musicales de M. Schafer o D. J. Elliott, entre otros, la participación del cuerpo y el movimiento como elemento destacado en el proceso de aprendizaje musical ha sido una de las características comunes y

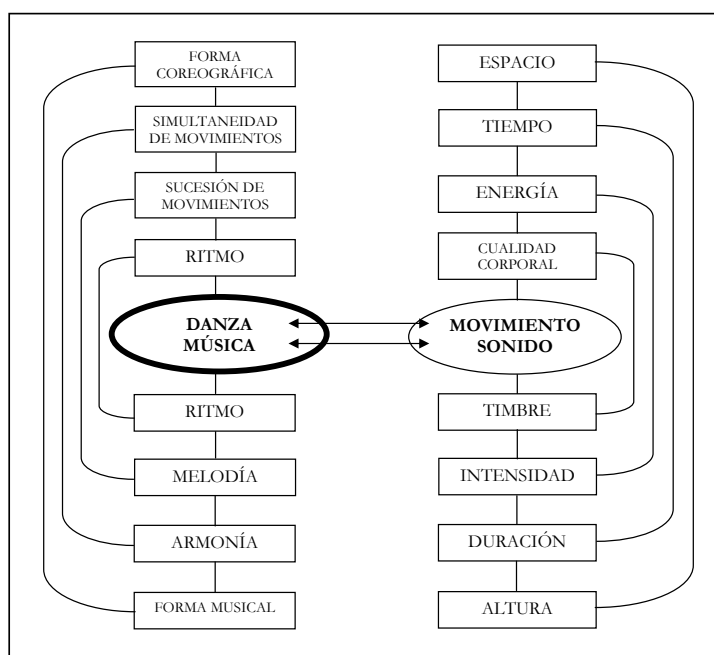


Figura 4.4: Relación entre la danza y la música y sus elementos constitutivos.

más significativas de muchos de ellos .

De todos los métodos, la rítmica Dalcroze es el que más ha subrayado el cometido del movimiento en el ámbito musical, al mismo tiempo que ha sido precursor de las ideas pedagógico-musicales de otros autores; por este motivo, se dedicará a él una especial mención. En los siguientes apartados, se realiza una revisión de otros métodos relevantes del panorama musical del siglo XX y del tratamiento o aplicación del movimiento que realizan en su sistema educativo. Entre éstos se incluyen las aportaciones de J. B. Ward, E. Willems, M. Martenot, Z. Kodaly y K. Orff.

4.5.1. Método Ward

Justine Bayard Ward (New Jersey, 1879- Washington, 1975) propone un método de educación musical centrado en la música clásica y religiosa, con especial interés en el canto gregoriano, razón por la cual el canto y la actividad coral ocupan un lugar privilegiado en su planteamiento educativo.

El movimiento está presente en el método Ward a través del gesto melódico y el rítmico. El primero de ellos consiste en la asociación de las notas musicales a posiciones de la mano realizadas a diferentes alturas del cuerpo (ej.: la mano a la altura de la cintura es la nota *do*, a la altura de la frente la nota *sol*). El gesto rítmico tiene su origen en el *arsis* y la *tesis* del canto gregoriano y se representa con líneas curvas que se dibujan sobre el texto que pueden realizarse con acciones de todo el cuerpo. El movimiento se utiliza en ejercicios de ritmo binario y ternario con implicación de los brazos, las piernas, la respiración, etc.

Justine B. Ward estructura su método en cuatro niveles cada uno de ellos con las siguientes materias: vocalización, entonación, ritmo, notación, actividad creadora y repertorio. En éstas, sólo en dos está presente el movimiento: gestos rítmicos con todo el cuerpo y ejercicios de coordinación en la materia de ritmo y gestos melódicos en la materia de notación. Aunque Ward otorgaba gran importancia a la actividad creadora y al desarrollo de la imaginación infantil, el movimiento apenas participaba en ejercicios de este tipo y serían los ámbitos vocales e instrumentales los que asumieran el cometido de la creación musical.

4.5.2. Método Willems

Edgar Willems (Laneken, Bélgica, 1890- Suiza, 1978), filósofo, psicólogo y pedagogo, se inspira en las ideas de Dalcroze para desarrollar un método fundamentado en la psicología infantil y propone vivir la música de forma natural, receptiva y activa. Su finalidad es armonizar al ser humano a través de la música. El cuerpo y el movimiento desempeñan un importante cometido en el planteamiento de Willems y así queda reflejado cuando incluye el movimiento corporal como uno de los elementos de su método (Willems, 1961). En lugar de partir de los instrumentos o la materia, lo hace «de los principios de vida y música que unen esa vida con el ser humano, dándole gran importancia a lo que la naturaleza nos ha dado: el movimiento y la voz» (Fernández, 2007, p. 48).

Tomando como punto de origen los elementos que componen la música, ritmo, melodía y armonía, Willems establece tres tipos de conciencia musi-

cal: rítmica, melódica y armónica. A las anteriores, él añade una cuarta, la conciencia *sensorial*, debido a que la música es el arte de los sonidos y éstos actúan en primera instancia sobre el órgano auditivo. La conciencia rítmica tiene un carácter dinámico motor y es en el elemento rítmico donde el movimiento adquiere el papel de protagonista en la educación musical. «La unión entre la música y el *movimiento corporal* puede llevarse a cabo debido a la importancia del ritmo -elemento de naturaleza ante todo fisiológica- en música» (Willems, 1989, p. 57). Dicha unión se puede materializar, según este autor, de dos formas: se puede partir de la música y tratar de expresarla mediante movimientos adaptados, o el profesor o el alumno improvisan musicalmente teniendo en cuenta los movimientos corporales.

Para Willems (1993), el propio cuerpo es el punto de partida para el desarrollo del sentido rítmico y utiliza el ritmo implícito en los movimientos naturales básicos (la marcha, la carrera, los saltos y el balanceo) para fomentar los aspectos físico, plástico y expresivo de su dimensión temporal. Así mismo, el *movimiento corporal* siempre se realizará teniendo en cuenta el *tempo* natural de los niños.

Las secciones o materias de una sesión de música se dividen en: *audición*, *parte rítmica*, *canto* y *movimiento corporal* y las actividades van secuenciadas de mayor a menor concentración y de menor a mayor actividad corporal. Dos de las materias están directamente relacionadas con el movimiento: en la *parte rítmica* se despierta el cuerpo y en el *movimiento corporal* se desarrolla el sentido del tiempo, principalmente. La relación existente entre los elementos musicales y corporales queda constatada en dos de sus diecisiete cuadernos pedagógicos, que están dedicados principalmente al movimiento: el nº 4C (*El ritmo y el movimiento en las clases de educación musical*) y el nº 10 (*Pequeñas danzas, saltos y marchas*).

4.5.3. Método Martenot

Maurice Martenot (París, 1898-1980) fue violonchelista e ingeniero y desempeñó un papel relevante en el panorama musical francés del siglo pasado. Inventó en 1928 un instrumento musical radio-eléctrico monofónico, las On-

das Martenot, compuesto por un teclado convencional de afinación tonal y microtonal, con posibilidad de hacer glisandos y cambios de timbre, ataques, armónicos y dinámicas.

Su contacto con el violonchelista Yourg Bilstin le hizo descubrir la importancia de la relajación activa en la creación de estados físicos y psíquicos adecuados para la práctica musical. Por esta razón, se incluiría en su escuela de arte el trabajo de la conciencia corporal a través de la relajación en los estudios de música y artes plásticas. El método consta de una serie de ejercicios de tipo fisiológico y psíquico destinados a lograr el dominio de los movimientos y realizarlos de forma habitual y armoniosa con la justa proporción de esfuerzo y los grupos de músculos necesarios para cada acto. Mediante la relajación, la respiración tranquila y el equilibrio gestual se persigue el descanso físico y mental, tan necesarios para la salud y para la interpretación musical. Si se practica diariamente, el vínculo que se establece entre cuerpo y mente favorecerá la capacidad de atención e implicará unos resultados positivos a corto y largo plazo. Martenot opina que el educador artístico ha de mantener una actitud de relajación activa, que debe automatizar e interiorizar como un modo de ser y estar (Arnaus, 2007).

Al igual que Willems, Martenot considera que el movimiento es esencial en la creación del sentido rítmico y conlleva un trabajo de independencia mental y muscular. La postura corporal, la actitud, la disponibilidad para la acción y la riqueza de experiencias motrices y sensoriales favorecen el desarrollo y la evolución personal, así como la percepción y aprendizaje musical.

4.5.4. Método Kodály

Zoltán Kodály (Kecskemét, Hungría, 1882 - Budapest, 1967) es el máximo exponente, junto con Béla Bartók, del nacionalismo musical húngaro y podría ser considerado como el creador del arte coral del siglo XX. Influenciado por la música tradicional de su país, Kodály desarrolla su labor profesional en torno a dos ámbitos relacionados: la música coral y la educación musical.

Los pilares de su método se apoyan, principalmente, en la educación del oído y de la voz, que debe preceder a la práctica instrumental (Subirats,

2007). El movimiento queda relegado a un segundo plano, aunque debe destacarse su sistema de representación de la altura del sonido mediante los movimientos de la mano, al igual que hizo con anterioridad Justine Ward. Este sistema recibe el nombre de fononimia y, partiendo de la asociación del movimiento sonoro al movimiento corporal, permite realizar actividades de reconocimiento, reproducción, representación e, incluso, de escucha interna de la melodía y del ritmo que la acompaña. El método Kodály también introduce ejercicios de movimiento como marchas, pequeños desplazamientos mientras se canta y, en ocasiones, incorpora la creación de movimientos y gestos para acompañar a las canciones. Estas actividades se realizan principalmente durante los primeros años de formación musical y preceden al aprendizaje de juegos coreografiados y danzas populares.

4.5.5. Método Orff

Carl Orff (Munich 1895 -1982), destacado compositor alemán, es el artífice de uno de los sistemas de educación musical que más repercusión ha tenido en el siglo XX. Uno de los antecedentes de su método se encuentra en la creación de una escuela de música, rítmica y danza (*Güntherschule*) conjuntamente con la bailarina y pedagoga Dorothee Günther. En ella, se gestó su planteamiento metodológico que se fundamenta en la educación musical a través de la música y el movimiento conocido desde entonces como *Orff-Schulwerk*, nombre con el que se denominaba a un conjunto de cinco libros de piezas vocales de Orff y G. Keetman. El mismo creador definía su trabajo y materiales pedagógicos como una música exclusiva para niños, para ser cantada, tocada y danzada (López, 2007).

En el Orff-Schulwerk, se parte de los intereses naturales del niño (cantar, tocar, recitar y bailar) para desarrollar sus capacidades expresivas y perceptivas. Sus elementos básicos son la música, el lenguaje y el movimiento y, gracias a la interacción de los tres, hace que el entendimiento musical del niño sea más completo y profundo. Orff promueve que el alumno explore gran variedad de movimientos y experimente las cualidades de éstos con todas las partes de su cuerpo y considera que las acciones naturales y espontáneas co-

munes a todos los niños deberían combinarse con rimas y canciones (Woods, 1987).

Otro aspecto del trabajo corporal incorporado en la metodología Orff es la improvisación, mediante la cual se garantiza la libertad de movimientos y el desarrollo del potencial expresivo del alumno, al mismo tiempo que se hace la actividad más lúdica. Las improvisaciones corporales permitirán la transición progresiva a otros ejercicios corporales más dirigidos y con mayor precisión rítmica.

Finalmente, no se puede concluir este apartado sin mencionar los dos elementos característicos del método Orff: la utilización de la percusión corporal y el instrumental de láminas y pequeña percusión que lleva su propio nombre. El primero de ellos guarda una relación directa con el movimiento y es uno de los elementos básicos en el trabajo del sentido rítmico. El segundo, el instrumental Orff, se integra en actividades de movimiento como acompañamiento o estímulo para la improvisación, que favorecen la coordinación motriz.

4.6. La rítmica Dalcroze: una educación por la música y para la música

Émile Jaques-Dalcroze (Viena, 1865 - Ginebra, 1950) fue compositor, intérprete y pedagogo, además de un gran conocedor del teatro y de la danza. Durante su docencia en el Conservatorio de Ginebra, llegó al convencimiento de que el aprendizaje del «solfeo» no era suficiente para amar la música, requisito que Dalcroze consideraba imprescindible y mucho más importante que el entendimiento racional de la misma. Al mismo tiempo, detectó ciertas carencias en la percepción auditiva y expresión musical de sus alumnos de solfeo y armonía, situación que le impulsó a la investigación y, fundamentándose en numerosos estudios, justificó y defendió la importancia del movimiento en el proceso de aprendizaje y comprensión de la música. A partir de este momento, desarrollaría una metodología para favorecer la imagen interior del sonido, el ritmo y la forma mediante la acción corporal que cul-

minaría con la creación de su método: la rítmica. Con ella pretendía crear un sistema de educación musical fundamentado en la función principal del cuerpo y el movimiento como intermediario entre el sonido y el pensamiento (Jaques-Dalcroze, 2000). En 1910, fundó una escuela de rítmica en Hellerau (Dresde) y, en 1915, se creó en Ginebra el instituto que lleva su propio nombre, desde donde realizó una intensa labor pedagógica y aportó a su método una dimensión internacional.

Dalcroze adoptó el nombre *rítmica* del vocablo griego *euritmia*, que significa armonía y ritmo entre las partes de una obra, proporción y elegancia en el movimiento corporal. Con él, pretendía superar los límites estrictamente musicales y aludir a un método que se destinaba al ser humano en su totalidad. Para este autor, todo el cuerpo oye música y es susceptible de percibirla y expresarla, razón por la que el movimiento favorece la musicalidad del niño y desarrolla la dimensión física, emocional e intelectual de la persona (Pérez, 2008). Entendía la música como la unión en armonía de tres movimientos del ser humano: el *gesto* (expresión del cuerpo), el *verbo* (expresión del pensamiento) y el *sonido* (expresión del alma) (Bachmann, 1998).

Junto al concepto de *rítmica*, existe otro término que es fundamental en el entendimiento de las ideas de Dalcroze y que él aplicó por primera vez al ámbito musical: la *arritmia musical*. Con él, define todos los problemas de funcionamiento motor que originan una falta de armonía y de coordinación entre la concepción del movimiento y su realización. Existen comportamientos musicales que ayudan a detectar los problemas de arritmia musical, entre los que se pueden señalar (Jaques-Dalcroze, 1910; Bachmann, 1996, 1998):

- Incapacidad de realizar un movimiento de forma natural durante todo el tiempo necesario.
- Acelerar o retardar un movimiento que debe permanecer uniforme o no saber acelerarlo o retardarlo cuando es necesario.
- Comenzar y/o terminar demasiado pronto o demasiado tarde.
- Entrecortar los movimientos cuando deben ir unidos o viceversa.
- Incapacidad para combinar movimientos de diferente naturaleza (lento-rápido, flexible-rígido, enérgico-suave, etc.).

- No matizar un movimiento por gradaciones continuas de intensidad.
- Incapacidad para acentuar, métrica o rítmicamente, el movimiento siguiendo criterios musicales.

Dalcroze considera que la arritmia musical se debe principalmente a tres motivos. El primero, a una mala concepción de la forma correcta de un movimiento por falta de representaciones internas, aunque los músculos y las transmisiones nerviosas funcionen correctamente. El segundo, a una ejecución incorrecta por debilidad muscular o insuficiencia sensorial, a pesar de una capacidad de representación satisfactoria. Y el tercero, a problemas de transmisión entre las órdenes del cerebro y su ejecución por los músculos, aunque se cuente con una representación mental y capacidad muscular suficiente

Previo a la exposición de los principios y elementos de la rítmica dalcroziana, es apropiado señalar que, aunque su creador escribió pródigos artículos y libros sobre educación musical y dio a conocer algunos de sus ejercicios, no puede entenderse como un método rígido y estructurado en sesiones de clase. Dalcroze siempre insistió en la utilización de su material sólo como referencia para profesores que habían experimentado personalmente la rítmica y, de esta forma, dar cabida a la impronta personal y creativa de cada uno (Juntunen, 2002). El profesor debe ser capaz de modificar las ideas y los ejercicios para adaptarlos en cada momento a las características del alumnado, la situación y el estilo propio de enseñanza. Las mismas ideas pueden utilizarse en contextos diferentes con variaciones de ejercicios o con otros ejemplos musicales (Mead, 1994).

4.6.1. Principios de la rítmica Dalcroze

Los principios de Dalcroze se estructuran en torno a tres elementos básicos inherentes al proceso de aprendizaje: la mente, el cuerpo y las emociones. Para él, el fin de un músico es ser sensible y expresivo, y ser capaz de transmitir música a través del movimiento, el sonido, el pensamiento, los sentimientos y la creación (Mead, 1994). Este último autor establece los siguientes principios básicos de la filosofía educativo-musical de Dalcroze:

- La rítmica despierta imágenes de música (físicas, auditivas y visuales) en la mente.
- El trabajo conjunto de las áreas de la rítmica favorece la musicalidad y mejora la comprensión musical.
- La música debe experimentarse a través del lenguaje, el gesto y el movimiento.
- Los humanos aprenden mejor a través de los sentidos. Por este motivo, la enseñanza de la música debería implicar el sentido del tacto, del oído, de la vista y el kinestésico.

Los principios de la rítmica pueden articularse de forma unificada en la siguiente propuesta de definición: *una educación musical a través del ritmo y el movimiento, en la que el cuerpo es considerado como el instrumento principal de aprendizaje y, gracias a la armonía entre éste y la mente, alcanzar la musicalidad del niño y el desarrollo del ser humano en su totalidad.* El planteamiento anterior se podría desglosar en las siguientes premisas:

El ritmo y el movimiento

Para Dalcroze, el ritmo es algo más que duraciones de longitud desigual, está formado de «carne y vida», es espacio, tiempo y energía y el resultado de una expansión espontánea (Bachmann, 1996). El ritmo es movimiento y la conciencia rítmica implica la capacidad de sentir el tiempo entre los movimientos y de combinar en ellos las variaciones de los elementos de tiempo, espacio y energía (Jaques-Dalcroze, 1945). Para alcanzar el sentido rítmico-musical (conciencia rítmica) es necesario establecer relaciones armoniosas entre los movimientos corporales y los elementos temporales (Llongueres, 2002).

La concepción del ritmo y el movimiento en la rítmica queda íntegramente plasmada por Jaques-Dalcroze en su obra *Le rythme, la musique et l'éducation* (2000, pp. 39-40), en la que sintetiza su razonamiento sobre la importancia de ambos en la formación musical.

1. El ritmo es movimiento.
2. El movimiento es de esencia física.

3. Todo movimiento necesita un espacio y un tiempo.
4. La experiencia física forma la conciencia rítmica.
5. El perfeccionamiento de los medios físicos tiene como consecuencia la claridad de percepción.
6. El perfeccionamiento de los movimientos en el tiempo asegura la conciencia del ritmo musical.
7. El perfeccionamiento de los movimientos en el espacio asegura la conciencia del ritmo plástico.
8. Sólo el movimiento rítmico permite el perfeccionamiento de los movimientos en el tiempo y en el espacio.

Partiendo de las ideas de Dalcroze, Llongueres (2002) realiza las siguientes conclusiones: la mentalidad rítmica se desarrolla mediante la regularización y perfeccionamiento del movimiento; el sentido rítmico musical se desarrolla regularizando las proporciones del tiempo a través del perfeccionamiento de fuerza y la flexibilidad muscular; y, por último, perfeccionar la fuerza y la flexibilidad muscular regularizando las proporciones en el espacio desarrolla el sentido del ritmo plástico.

El cuerpo como principal instrumento musical

La rítmica integra la música y el movimiento corporal mediante la utilización del cuerpo como instrumento musical, razón por la que la calidad del movimiento desempeña una función importante en el aprendizaje de este arte. Desarrolla el potencial musical del niño a través de su cuerpo y su movimiento y pretende que experimente y descubra sus ritmos corporales para integrarlos, posteriormente, en las actividades vocales e instrumentales (Juntunen, 2002).

Farber & Parker (1987) destacan la dualidad funcional que posee el cuerpo como instrumento de creación, por un lado, y como «herramienta» primaria, personal y educable para entender la música, por otro. En este entorno dalcroziano, Martín (2005) añade como elemento fundamental del método Dalcroze, además de la música y el movimiento, la coordinación motriz y

señala como una pauta metodológica del mismo la experiencia sensorial y motriz como primera forma de comprensión musical.

Armonía cuerpo-mente

La gestación de la rítmica coexiste con el pensamiento decimonónico que oponía dos aspectos del ser: el espíritu y el cuerpo. En este contexto, establecer la comunicación eficaz entre ambos elementos será uno de los primeros objetivos de Dalcroze. La música, «lejos de constituir un fin en sí misma, reclama ser considerada como un medio. Más exactamente, como un *medio de establecer relaciones*» (Bachmann, 1998, p. 27). Dalcroze confiere a la música el poder reconciliador entre el hombre intelectual y el hombre físico y considera que es el único arte capaz «de enlazar estrechamente en una sola ley y una sola fuerza todas las energías y leyes dispersas» (1942, p. 114, citado en Bachmann, 1998).

La rítmica fundamenta sus principios de trabajo en la movilización del cuerpo y de la mente y en los procesos de acción, reacción y adaptación del ser humano al mundo que le rodea. Para ser completamente musical, afirma Jaques-Dalcroze (2000), el niño debe poseer un conjunto de recursos y capacidades físicas y mentales que comprendan, por un lado, el oído y la voz y, por otro, la conciencia del ritmo corporal.

Búsqueda de la musicalidad del niño

Dalcroze alertaba sobre el menosprecio que en las escuelas se hacía de la educación de los sentidos y consideraba que era uno de los motivos por los que la creatividad y las actitudes artísticas estaban tan poco desarrolladas. Para él, uno de los principales objetivos de la educación es la búsqueda de la musicalidad del niño y considera que, independientemente de sus aptitudes, el estudio coherente del movimiento que se produce en él mismo y en la naturaleza, le conducirá a un entendimiento más activo del arte. Al respecto, Juntunen (2006) añade que implicar al cuerpo en la escucha musical y promover la capacidad de los alumnos para percibir las reacciones que la música provoca en éste, permite hacer que el proceso musical sea más personal y esté vinculado con el propio ser.

Tratamiento global del ser humano

Cuando se hace referencia a la persona en la rítmica Dalcroze, están incluidas todos los componentes o aspectos básicos de la naturaleza humana: el cuerpo, la capacidad de pensar y reflexionar y el poder imaginativo y de expresión. La concepción del individuo en su totalidad es ineludible en cualquier planteamiento educativo musical y las actividades que en él se incluyan deben permitir la intervención de forma simultánea de todos los aspectos constitutivos del niño (Bachmann, 1998). No es suficiente con desarrollar habilidades de reconocimiento y discriminación para adquirir un buen oído musical, es necesario, además, que las sensaciones auditivas externas generen un estado interior de conciencia y emotividad (Jaques-Dalcroze, 2000).

4.6.2. Objetivos de la rítmica Dalcroze

Jaques-Dalcroze (1924, citado en Llongueres, 2002) exponía que la finalidad de la rítmica era perfeccionar la fuerza y la flexibilidad de los músculos con respecto a las proporciones de tiempo y espacio. Posteriormente, en un programa de estudios de 1945 del Instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra (citado en Llongueres, 2002), definía el concepto de rítmica incluyendo los siguientes objetivos:

- Fortalecer el sentido métrico y el instinto rítmico mediante el estudio conjunto de los ritmos naturales del cuerpo y de los ritmos artísticos de la música.
- Desarrollar la espontaneidad de los movimientos y provocar la expansión de las facultades rítmicas innatas.
- Regularizar las funciones nerviosas y reforzar la voluntad.
- Desarrollar la imaginación.
- Armonizar las facultades corporales y las espirituales.
- Eliminar cualquier resistencia de orden físico o intelectual que obstaculice el desarrollo natural de la personalidad, aportando a ésta más libertad y conciencia, al mismo tiempo que aumentar sus medios de realización.

Choksy (1986) divide los objetivos de la rítmica en dos categorías: en una de ellas incluye los que pertenecen al ámbito mental y emocional y, en la otra, los que se ubican en el ámbito físico y musical. En la primera, los objetivos se relacionan con la conciencia, la concentración, la integración social y la expresión de matices. En la segunda, desde el punto de vista físico, la fluidez, precisión y expresión en la interpretación y, desde el punto de vista musical, la rapidez, precisión y expresión de diferentes aspectos musicales como son: la interpretación, la lectura y escritura, la improvisación y el análisis musical.

Juntunen y Westerlund (2001) señalan que los elementos mentales, emocionales y físicos o corporales son inseparables en la rítmica y consideran que la propuesta de Choksy distorsiona la idea de Dalcroze al separar el aspecto mental del corporal y establecer delimitaciones innecesarias entre intelecto y cuerpo. La relación entre ambos a través de la acción debería ser el nexo de la educación musical. Juntunen y Westerlund plantean un diseño de objetivos (Figura 4.5 en la página siguiente) en el que se incluyen aquellos señalados por Choksy y otros autores (conciencia, concentración, integración social, realización, experiencia y expresión de todos los matices de tiempo, espacio, energía y emociones musicales), trabajados desde una triple dimensión: mental, corporal y emocional. El camino hacia los objetivos conlleva la transformación que desarrolla la musicalidad del niño como ser físico, afectivo e cognitivo, que se traduce en la fluidez, precisión y expresión personal *en y a través* de las acciones musicales de escucha, interpretación, lectura y escritura musical, análisis e improvisación. Esta transformación, recuerdan las autoras, no es ajena al contexto músico-cultural en el que se produce y, por lo tanto, supera los límites del individuo e influye en el contexto de la sociedad en general. La educación musical, desde la perspectiva de la rítmica Dalcroze, comprende tanto fines musicales como no musicales, al mismo tiempo que individuales y sociales.

Todos los principios y objetivos expuestos a lo largo de este apartado quedan resumidos en la definición ofrecida por el propio Jaques-Dalcroze (1926, citado en Bachmann, 1998) sobre la rítmica y que compendia de manera cabal el pensamiento del autor: *una educación por la música y para la música*. La primera, por el poder de la música para armonizar los movimientos del ser, la adaptación al mundo que le rodea y su equilibrio interior. La segunda,

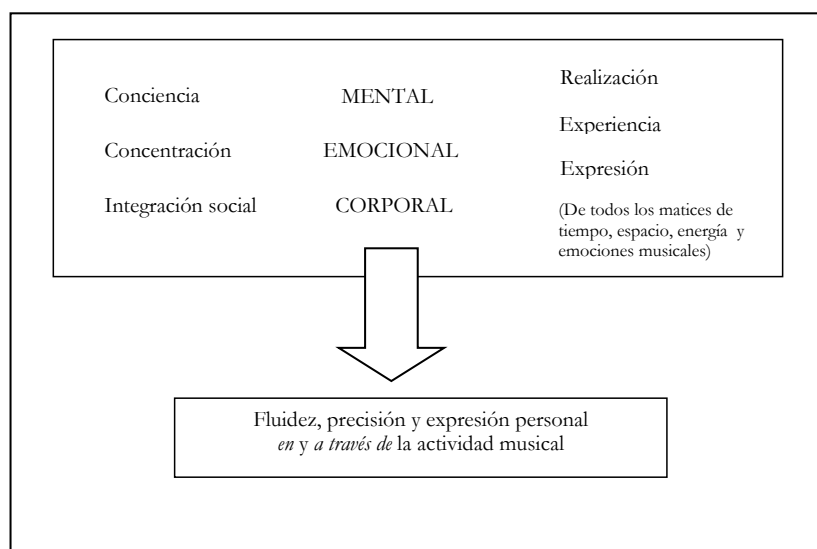


Figura 4.5: Objetivos de la rítmica Dalcroze (Juntunen y Westerlund, 2001, p. 211).

porque a través del movimiento y su interrelación con la emoción y la razón, nos acercamos a la música y se favorece su aprendizaje.

4.6.3. Áreas de estudio de la rítmica Dalcroze

Para el creador de la rítmica, un músico puede calificarse de *músico completo* cuando posee, en el mismo grado y de forma simultánea, las facultades de técnica corporal, de juicio y de autocontrol. A éstas, deben añadirse las cualidades musicales básicas como son: «el oído afinado, la sensibilidad nerviosa, el sentimiento rítmico y la posibilidad de exteriorizar de forma espontánea sus sensaciones emotivas» (Jaques-Dalcroze, 1909, p. 64). Estas condiciones se desarrollan de forma relacionada en las tres materias en las que el autor estructuró su método: la rítmica propiamente dicha, el solfeo y la improvisación. La primera de ellas desarrolla el sentido del ritmo corporal y la percepción auditiva del ritmo; la segunda, la afinación (sentido del tono), las relaciones tonales y la percepción de sus cualidades; y la última, permite la exteriorización de sus ideas, sentimientos y emociones musicales a través de la interpretación de todo lo asimilado en las otras materias.

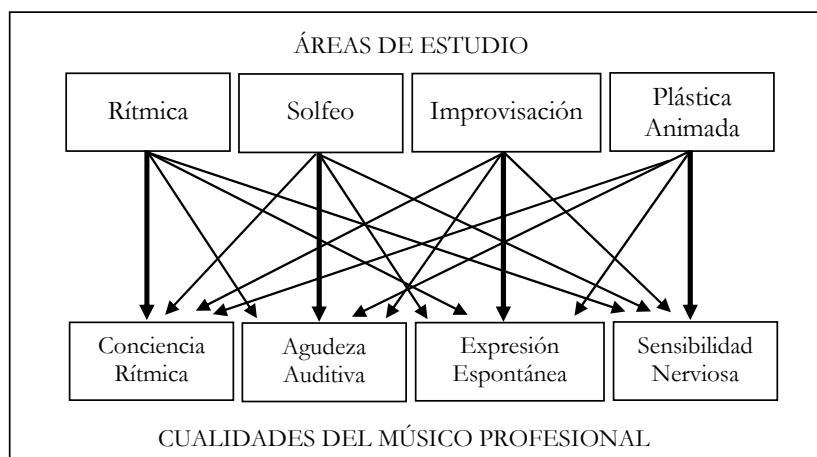


Figura 4.6: Relación entre las áreas de estudio de la rítmica y las cualidades necesarias, según Dalcroze, del músico profesional (Juntunen, 1999, citado en Juntunen 2004).

Juntunen (2004) establece una relación entre todas las áreas de rítmica y las diferentes cualidades básicas de un músico y añade una nueva no mencionada como tal por Dalcroze pero que forma parte de los elementos básicos de la rítmica: la plástica animada (*plastique animée*). Aunque existe una concordancia directa entre las cada una de las materias y las cualidades musicales, Juntunen subraya que todas las áreas contribuyen a la consecución de las condiciones que conforman la musicalidad de la persona (Figura 4.6).

El objetivo principal del área de rítmica es regular el ritmo natural del cuerpo y crear imágenes rítmicas mentales a través de la automatización. Está íntimamente relacionada con la conciencia o sentido rítmico (*le sentiment rythmique*) y se adquiere mediante la realización con todo el cuerpo de ejercicios reiterados de movimiento que conforman la memoria muscular permitiendo, de esta forma, la representación clara y regular del ritmo. Dalcroze la define como la capacidad de sentir el tiempo en el movimiento y la posibilidad de controlar las variaciones de los elementos del mismo (tiempo, espacio y energía) (Jaques-Dalcroze, 2000).

La agudeza auditiva (*la finesse de l'oreille*) es una de las cualidades más importantes de un músico (Jaques-Dalcroze, 1981), pero, además del recono-

cimiento de sonidos y sus relaciones, implica también la capacidad de discriminar matices dinámicos y agógicos. La conciencia del sonido se alcanza a través de las experiencias auditivas y vocales reiteradas. En los estudios de solfeo se trabaja las habilidades auditivas, la escucha, la memoria auditiva y la identificación y combinación de sonidos, pero sobre todo se persigue el desarrollo del oído interno, es decir, la capacidad de producir mentalmente imágenes sonoras exactas sin necesidad de la intervención de la voz o un instrumento (Jaques-Dalcroze, 2000). Los alumnos aprenden a oír y representar mentalmente melodías, a descifrarlas, a improvisarlas vocalmente, a anotarlas y componerlas (Jaques-Dalcroze, 1914, citado en Bachmann, 1998). La progresión que se debería seguir es: «reaccionar, sentir y oír; reproducir y representarse; imaginar, realizar e improvisar; identificar, anotar o describir; y por último, componer o crear» (Bachmann, 1998, p. 262).

La tercera de las áreas, la improvisación, permite dar un soporte sonoro a todo lo aprendido en las materias de rítmica y solfeo. Es esencial en el estudio de un instrumento al facilitar la expresión espontánea de las ideas musicales y sentimientos a través de éste (Jaques-Dalcroze, 1926, citado en Juntunen 2004). Además, es un recurso ideal para constatar el entendimiento musical del intérprete, al mismo tiempo que un medio propicio para la actividad creadora. La improvisación está íntimamente ligada a la facultad de exteriorizar espontáneamente las sensaciones emotivas (*la faculté d'extérioriser spontanément les sensations émotives*), es decir, traducir sensaciones en emociones y viceversa, expresar las sensaciones plásticamente. Para Jaques-Dalcroze (2000), al improvisar no basta con dar las notas, es necesario expresar música de forma personal, dejándose llevar por su personalidad y sentimientos. Es competencia del profesor animar a la exploración de diferentes formas interpretativas y favorecer la realización de producciones musicales que incluyan la expresión personal.

Finalmente, el área incluida por Juntunen, la *plastique animée*, tiene como finalidad el perfecto equilibrio entre las acciones corporales, es decir, la capacidad de controlar todas las cualidades del movimiento relacionadas con el tiempo, el espacio y la energía. No consiste en la repetición de una serie de movimientos con cierto valor estético predeterminado, sino en expresar

a través del movimiento las reacciones naturales y espontáneas e imágenes personales (Juntunen, 2004). La plástica animada compromete a la sensibilidad nerviosa (la *sensibilité nerveuse*), que se produce gracias a la conexión ininterrumpida entre las ideas del intérprete y su sistema muscular y permite experimentar y reconocer todos los matices y cualidades de la actividad motriz (Jaques-Dalcroze, 1945).

4.6.4. Actividades de música y movimiento en la rítmica Dalcroze

Las actividades propias de la rítmica son muy variadas e incluyen canto, dramatización, danzas (históricas, populares o sociales), percusiones corporales, práctica instrumental, dirección, relajación... La utilización de diversos tipos de actividad tiene como finalidad la experiencia musical desde diferentes puntos de vista, con implicación del mayor y variado número de sentidos y acciones corporales, para favorecer una mejor aprehensión de los elementos musicales (Juntunen, 2002). Para Trias (1993), los ejercicios de rítmica deben incluir los siguientes elementos:

- La atención: importante antes y durante el desarrollo de la actividad para no dejar pasar nada de lo que se ha entendido.
- La inteligencia: analiza y comprende lo que se ha entendido previamente.
- La sensibilidad: permite expresar la música escuchada y dejarse llevar por ella.
- El cuerpo: cuando éste se pone en movimiento y se adapta a la música, puede constatarse si se ha estado atento, el nivel de entendimiento y comprensión y si se ha reaccionado de forma sensible.

Juntunen (2006), coincidiendo con Trias, señala que en las actividades de rítmica se requiere la atención constante de los alumnos y el uso de la imaginación. Los ejercicios pueden ser individuales, en parejas o en grupo, lo que subraya la importancia de la dimensión individual y social del aprendizaje.

Jaques-Dalcroze (1910) establece en su artículo categorías generales de ejercicios que se aplican, especialmente, en la interpretación musical (instrumental, vocal y dirección de orquesta). El propio autor indica que su finalidad es aumentar la concentración psíquica, economizar los movimientos, conocer la personalidad y, gracias a la educación progresiva del sistema nervioso, desarrollar la sensibilidad del sujeto. Las tipologías de ejercicios son las siguientes:

- Ejercicios para mejorar la ejecución muscular de las órdenes del cerebro: puesta en movimiento, inhibición (detención o ralentización).
- Ejercicios para la automatización de series de movimientos en sus múltiples encadenamientos.
- Ejercicios que enseñan a combinar movimientos automáticos con otros voluntarios de orden contrario.
- Ejercicios para la anulación de gestos innecesarios en las acciones motrices.
- Ejercicios que permitan individualizar las sensaciones musculares y perfeccionen el sentido de las actitudes.

Posteriormente, Dalcroze (1926, citado en Bachmann, 1998) plantearía otra clasificación de ejercicios básicos para la formación de un músico con un enfoque más global superando los límites de la actividad muscular, característica de la tipología anterior. Las actividades que propone versan sobre las siguientes temáticas:

- Ejercicios para el desarrollo de la elasticidad.
- Ejercicios de contracción y relajación muscular: de forma súbita o progresiva, parcial o globalmente.
- Ejercicios de respiración: relación e influencias de ésta sobre el cuerpo y viceversa. Técnicas.
- Ejercicios de punto de partida y llegada del gesto.
- Estudio de los impulsos y de las reacciones voluntarias e involuntarias.

- Estudio de los gestos y sus encadenamientos: combinaciones en el espacio, intervención de articulaciones diferentes, alternancias de la extensión y flexión de los miembros, sucesivos o simultáneos, excéntricos o concéntricos, con diferentes trayectorias.
- Estudio de las diferentes actitudes: ocupación del espacio, equilibrio, formas y direcciones según una actitud determinada.
- Estudio de la marcha y de sus «adornos»: punto de partida, desplazamiento del peso, posiciones, orientación, saltos, brincos, carrera, rebote.
- Estudio de los puntos de apoyo y de las resistencias: puntos de apoyo estables o inestables; resistencias reales o imaginarias, lanzamientos.
- Ejercicios de utilización del espacio: desplazamientos, planos, trayectorias, encadenamientos de figuras.
- Ejercicios de expresión de acciones y sensaciones: reales o imaginadas.

Con respecto a las diferentes áreas de estudio, Jaques-Dalcroze (2000) propone una relación de ejercicios para la primera de ellas, la rítmica, que se adapta posteriormente de forma íntegra a las dos restantes: el solfeo y la improvisación. A través de estas tipologías de actividades, pueden reconocerse los contenidos característicos de la rítmica y los aspectos musicales que el método destaca:

1. Ejercicios de relajación muscular y respiración.
2. División métrica y acentuación.
3. Memoria métrica.
4. Asimilación del concepto de compás mediante la vista y el oído.
5. Asimilación del concepto de ritmo mediante el sentido muscular.
6. Desarrollo de la voluntad de espontaneidad y de las facultades de inhibición.
7. Ejercicios de concentración. Creación de imágenes mentales rítmicas.
8. Ejercicios de equilibrio y fluidez de movimientos.

9. Ejercicios para la adquisición de automatismos y su combinación/alternancia con acciones voluntarias.
10. Realización musical de los valores de las figuras.
11. División del pulso.
12. Realización corporal inmediata del ritmo musical.
13. Ejercicios de disociación de movimientos.
14. Ejercicios para la interrupción e inhibición del movimiento.
15. Movimientos aumentando o disminuyendo el tempo.
16. Contrapunto plástico.
17. Polirritmos.
18. Matices dinámicos y agógicos (expresión musical).
19. Reconocimiento y memorización de ritmos.
20. Ejercicios de improvisación. Desarrollo de la imaginación.
21. Dirección de esquemas rítmicos.
22. Expresión de frases rítmicas en grupo.

Existe una característica metodológica común a la mayoría de actividades y ejercicios de la rítmica que consiste en la emisión de órdenes que tienen como finalidad mantener el cuerpo y la mente en constante estado de alerta y atención. En el lenguaje de los rítmicos, se los denomina ejercicios de reacción y pueden ser auditivos, visuales o táctiles, aunque tratándose de un sistema educativo musical, es lógico que la mayoría de ellos pertenezcan a la primera categoría. Éstos reciben el nombre de *hop* musicales, debido a la señal verbal que el profesor emite para indicar al alumno que debe modificar su acción en la forma convenida previamente, sin la necesidad de recurrir a gritos, voces o golpes, muy frecuentes en la educación de los gimnastas o bailarines. Los *hop* también pueden realizarse con el piano o cualquier otro instrumento (Bachmann, 1998).

Juntunen (2004) muestra algunos elementos que pueden dificultar la utilización de este método como son la timidez e inhibición ante los ejercicios de

movimiento, que se traducen en falta de espontaneidad, el sentido del ridículo y la imposibilidad de disfrutar con la realización de actividades. Por otro lado, despertar la sensibilidad hacia el movimiento y establecer relaciones entre pensamiento, cuerpo, sentimientos y movimiento necesitan un período de tiempo considerable del que no se dispone siempre en las aulas. Es necesario destacar que la práctica de la rítmica no es el único camino hacia la música y que sus resultados varían dependiendo del sujeto, aunque un enfoque global que combina diferentes sentidos, el cuerpo, la mente y la música es más susceptible de tener éxito que otros más parciales o especializados.

Sería apropiado finalizar este apartado dedicado al método Dalcroze recordando dos ideas principales que reflejan fielmente su filosofía acerca de la música y de la educación. En primer lugar, ninguna de las facultades humanas es inmune a la música, ésta nace del hombre y se dirige a él: «ningún arte está más cerca de la vida que la música. Podría decirse que es la vida misma» (Jaques-Dalcroze, 1905, pp. 20-21, citado en Bachmann, 1998). En segundo lugar, el elemento más importante en una clase de música es despertar en los alumnos en amor por el arte, en general, y por la música, en particular (Jaques-Dalcroze, 2000).



Parte II

Fotografía: Ángeles Mondéjar

Método

En el pensamiento científico siempre están presentes elementos de poesía. La ciencia y la música actual exigen de un proceso de pensamiento homogéneo.

ALBERT EINSTEIN (1879-1955)

Introducción

Una vez establecido el marco teórico de esta investigación, es el momento de plantear una serie de interrogantes que acompañan a todo estudio: qué se pretende con este trabajo, por qué se estudia, cuál es la importancia o relevancia del tema, qué es lo que se va a investigar o cómo se va a llevar a cabo.

Siguiendo el concepto de *método* propuesto por Buendía, Colás y Hernández (1998) como conjunto de procedimientos que posibilitan el tratamiento de un problema de investigación con la finalidad de alcanzar unos objetivos determinados, en la primera sección de este capítulo se responde a las primeras cuestiones mencionadas: se expone el objeto de estudio, se delimita el área temática y se justifica la importancia de su problemática, se plantean los objetivos del estudio y se establece el procedimiento que ha marcado el curso de esta investigación.

La sección central se ha destinado a la presentación de un protocolo original de planificación de los contenidos de educación musical desde una perspectiva del movimiento y el lenguaje corporal, que permita analizar de una forma objetiva los sujetos del estudio: las actividades de movimiento incluidas en los libros de texto de Educación Musical.

Finalmente, se presenta el instrumento de recogida de datos que se ha diseñado y las variables que lo conforman, así como los descriptores que las identifican.

5.1. Planteamiento de la investigación

5.1.1. Justificación y delimitación del problema

Cualquier trabajo de investigación con un nivel de rigurosidad óptimo no puede desarrollarse sin una delimitación del área temática, sus objetivos y los procedimientos que van a permitir alcanzarlos. Entendida el área temática como un ámbito de estudio que tiene entidad por sí mismo y como unidad de conocimiento que permite la indagación científica, esta investigación queda plenamente ubicada en el ámbito de la didáctica y la música, concretamente en el de la educación musical.

La importancia del movimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música ha quedado manifiestamente argumentada en los capítulos anteriores del marco teórico. La aceptación por parte de las tendencias pedagógicas musicales actuales de la estrecha relación existente entre música y movimiento, tiene como consecuencia directa la inclusión de contenidos de lenguaje corporal y la utilización del movimiento y la danza como recursos para la interiorización de procesos musicales en la mayoría de los planteamientos didácticos vigentes de educación musical. Este principio de relación no siempre se refleja en la realidad de las aulas de música y obliga a plantear importantes cuestiones antes de comenzar a indagar en este fenómeno: ¿puede decirse que el movimiento y la danza están presentes en la mayoría de centros escolares?, ¿es significativa dicha presencia?, ¿se dispone de los recursos materiales y humanos para su puesta en práctica?, ¿existe una planificación coherente y

secuenciada de sus contenidos en el área de música?, ¿han recibido los docentes de música la formación necesaria para incorporar en su quehacer diario estos planteamientos metodológicos?, ¿existe una propuesta curricular que refleje la implicaciones del movimiento y la danza en la educación musical? y, por último, ¿contemplan los materiales didácticos las ideas y principios que justifican la inclusión del movimiento en el aula de música?

No puede decirse que los estudios y tesis doctorales realizados en España relacionados con la problemática planteada sean abundantes y, los existentes, consisten en trabajos aislados que no perfilan una o varias líneas de investigación definidas. Entre los más destacados puede citarse a Fuentes (2006), quien realiza un estudio sobre la danza y la educación en el que examina sus componentes motrices y expresivos y la relaciona con el pensamiento pedagógico de diferentes periodos históricos. Concluye este autor subrayando el valor pedagógico de este arte «por su potencial como experiencia al servicio de los fines de la educación actual» (p. 431).

Espejo (2006) realiza otro estudio sobre la presencia de la danza en el curriculum de Educación Primaria y presenta una propuesta de inclusión del movimiento y la danza como un área con identidad propia dentro de la Educación Artística.

Muruamendiaraz (2007) analiza el potencial educativo de la danza tradicional en el ámbito de la educación musical en Primaria. Entre sus conclusiones, constata la necesidad de formación continuada del profesorado en torno a la danza como contenido y recurso didáctico.

Por último, la tesis de Pedrero (2009) indaga las posibilidades de la danza histórica como recurso educativo. Tras un análisis de los trabajos de la asignatura optativa *Coreografía* de los alumnos de la especialidad de Maestro de Educación Musical y la realización de una encuesta a expertos, se elabora un diccionario de danza histórica y pasos básicos y se proponen pautas concretas metodológicas para la realización de la danza histórica en Educación Primaria.

Dentro de este amplio espectro de posibilidades y a la luz de los estudios previos realizados hasta el momento en nuestro país, el tema elegido sobre el

que se ha construido esta tesis es el tratamiento del movimiento y la danza en los libros de texto de música en Educación Primaria. Los motivos que han originado la elección del contenido y ámbito de trabajo son:

Primero. Abarcar en un estudio cualquier manifestación de la Educación Musical y de la enseñanza de la música (centros escolares, academias de música, conservatorios, agrupaciones musicales, etc.) es obviamente imposible. Por el contrario, sí se puede priorizar algunos de ellos atendiendo a criterios objetivos como son: el lugar de mayor incidencia y el orden cronológico que ocupa en la formación de niños y niñas. En este caso, los centros escolares serían los primeros desde el punto de vista cuantitativo y, a su vez, la Educación Infantil y Primaria desde el punto de vista cronológico.

Segundo. Para la mayoría de niños y niñas, el primer contacto que tienen con la música dentro del ámbito de una educación reglada se desarrolla en los centros escolares. En Educación Infantil, la enseñanza de la música dependerá de la implicación y concienciación de profesorado hacia esta materia; en Primaria y Secundaria, la enseñanza de la música está garantizada por la presencia de especialistas. Muchos de los alumnos no cursan estudios musicales en otros centros educativos y, una vez terminada la escolarización obligatoria, su formación musical finaliza. Desafortunadamente, la educación musical recibida durante estos años será, en muchos casos, la única a lo largo de sus vidas. Por estas razones, ubicar este estudio en uno de estos niveles educativos será más representativo que si se realizase en otros niveles o ámbitos educativos.

Tercero. La presencia y representación del movimiento en la realidad educativo-musical incluye diferentes ámbitos que pueden ser analizados. Entre ellos pueden destacarse: la práctica docente, la planificación, la metodología, los recursos y materiales, la formación... Una visión aproximada de esta realidad educativa la proporcionan los materiales curriculares que se están utilizando en los diferentes centros escolares. Es sabido que los libros de texto no determinan la totalidad de las acciones que realizan los docentes en su labor diaria, pero ofrecen un marco de referencia de gran utilidad sobre el que se articula la planificación didáctica, especialmente en el ámbito de los contenidos. Por este motivo, a la hora de plantear una investigación

relacionada con la educación de la música en la Enseñanza Primaria, se ha considerado oportuno dedicar una atención específica al examen de los libros de texto debido a que, presumiblemente, son los materiales que más están influyendo en la configuración final del currículum musical de esta etapa educativa. El estudio de dichos materiales ofrecerá una visión bastante acertada del planteamiento del movimiento y la danza en la educación musical e, indirectamente, de la situación real de las aulas de música que utilizan esos manuales.

5.1.2. El libro de texto como objeto de estudio

5.1.2.1. Aproximación conceptual

La literatura sobre los libros de texto y su posición hegemónica en el proceso educativo es tan amplia como lo es la controversia sobre el uso de los mismos. Frente al desprecio expresado por algunos bibliófilos académicos sobre los «libros de escuela», la importancia de estos materiales hace posible que puedan ser considerados como «los libros de la sociedad», los únicos que son obligatorios (Van Dijk, 2000, citado en Fernández, 2005).

Entre sus detractores se encuentran autores como Bini (1977, citado en Fernández, 2005), para quien estos materiales curriculares son reflejo de una escuela autoritaria, o Kuhn (1990), quien les otorga la propiedad de deformar la realidad y el conocimiento científico. Sin embargo, estas críticas no pueden anular el rol y la influencia que los libros de texto tienen en la realidad de las aulas, incluso siendo «los hermanos desprotegidos» de los libros, como menciona Muñoz (2004), por su corta vida, por quedar emplazados en espacios que los demás no desean y por las numerosas quejas de sus usuarios por el excesivo peso de los mismos. Gimeno (1994) llega a afirmar que la historia de estos materiales es paralela a la historia de los sistemas escolares como redes institucionalizadas.

El libro de texto se presenta como el material curricular dominante como consecuencia de la tendencia de la institución escolar a optar por «el uso de unos pocos y muy determinados materiales» (Gimeno, 1991, p. 12). Para

este autor, dichos materiales no deben entenderse como un peligro para la profesionalidad del docente, sino como un recurso subsidiario en la función educativa de la enseñanza.

El alto grado de aceptación de los libros de texto en las aulas de Primaria es un hecho real del que son conscientes los diferentes miembros y sectores de la comunidad educativa. Las cifras de facturación y ejemplares vendidos anualmente son una prueba de ello (García y Arredondo, 2006). Johnsen (1996, citado en Muñoz, 2004) considera que una de las razones para la elevada difusión del texto escolar es la falta de formación del profesorado y la excesiva extensión de los currículos. Al respecto, Área (1996) añade que la desprofesionalización del profesorado, manifestada en la pérdida de la capacidad de decisión y control sobre la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza, es un condicionante importante a la hora de optar por el libro de texto. Ante la imposibilidad de hacer frente a infinidad de tareas (programación, coordinación docente, preparación de material, seguimiento del aprendizaje y evaluación...), el docente recurre al libro como único material que resuelve de manera práctica gran parte de ellas y presenta operativamente decisiones curriculares que él debe adoptar para su aula.

El libro de texto no sólo es un soporte o medio para la instrucción, sino una forma de saber, de acceso y transmisión del mismo que facilita la actividad del aula (Martínez, 1992, citado en García y Arredondo, 2006). A su vez, en la mayoría de las prácticas escolares, el texto adquiere la función de medio de control externo del desarrollo curricular, revela un modo de entender la enseñanza y refleja una teoría curricular determinada (Martínez, 1998; Muñoz, 2004). Por este motivo, Martínez (2002) lo define como un texto discursivo que aúna formas de poder y saber.

El libro de texto, entendido como medio para la enseñanza, es un soporte que recopila y divulga contenidos que intervienen y determinan el lenguaje de los mensajes y, evidentemente, la misma información contenida (Balles- ta, 1995). Para Díaz (2008), el libro de texto no es un medio más entre los restantes medios curriculares. A diferencia de los demás, no se plantea exclusivamente para situaciones educativas concretas sino que se diseña con un potencial suficiente para ser utilizado durante todo un curso académico e in-

cluye los aspectos más importantes para los docentes: objetivos, metodología, contenidos, propuestas de actividades y modelos de evaluación.

Fernández (2005), tras un análisis de más de 580 estudios sobre esta temática, establece cuatro tendencias en las líneas de investigación en relación con los libros de texto. La primera de ellas integra los estudios críticos, históricos e ideológicos acerca del contenido; la segunda, estudios formales, lingüísticos y psicopedagógicos referidos a la legibilidad y comprensibilidad, su presentación y adecuación didáctica general y/o específica; la tercera agrupa los trabajos sobre las políticas culturales, editoriales y la economía; y la última, aglutina aquéllos centrados en el papel del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular y analiza las prácticas con los textos en las escuelas. Esta tesis se ubica en la cuarta línea de investigación debido a que uno de los ejes principales de trabajo son los contenidos curriculares de música relacionados con el movimiento y la danza y las adaptaciones que las editoriales hacen de los mismos.

5.1.2.2. Características del libro de texto. Ventajas y desventajas

Como primeras particularidades de los libros de texto deben señalarse una serie de condicionantes que, si bien no hacen referencia al libro en sí mismo, sí lo hacen al contexto en el que se desenvuelven. Entre ellos podrían citarse, según Torres (1996), los siguientes: su consumo es cíclico y su venta se concentra en los meses de septiembre y octubre, no se pueden consultar en las bibliotecas y, por último, no son utilizados fuera de los centros escolares como fuente de información.

El libro de texto, como material curricular que es, si quiere convertirse en un recurso útil de la enseñanza debe favorecer el aprendizaje de los diferentes tipos de contenido (Ballesta, 1995). Este autor define las siguientes características formales de un libro de texto:

1. Secuenciación adecuada de los contenidos.
2. Fomento de la reversibilidad del pensamiento.
3. Desarrollo de la creatividad del lector.

4. Diseño atractivo.
5. Posibilidad de uso con otros materiales curriculares.
6. Inclusión de actividades de evaluación de conocimientos, procedimientos y actitudes, potenciando la autoevaluación en el alumnado.

Así mismo, Ballesta insiste en la necesidad de diseñar materiales diversos que permitan al profesorado el desarrollo de un proyecto de intervención coherente con su talante personal y su realidad educativa. En lugar de unidades didácticas cerradas, deben proponerse una gran variedad de recursos que puedan integrarse en unidades didácticas personalizadas.

Además de atender a las características del libro de texto, es necesario detectarlas en los diferentes materiales del mercado. Cantarero (2000, citado en Muñoz, 2004) propone un modelo de análisis de la calidad de los libros muy detallado y coherente en el que, además de la descripción de los materiales, sus componentes y la estructura del libro, se establecen los siguientes criterios de análisis e indicadores (Figura 5.1 en la página siguiente).

Paralelamente a las características y calidad de los materiales, existe un componente esencial que determina la mayor o menor incidencia de éstos en el proceso educativo: la utilización del libro por parte del profesorado. No se puede decir que el uso de los textos sea igual en todos los casos. En unos, adquiere el rol de soberanía curricular y guía todas las actuaciones del docente. En otros, el libro equivale a una guía semiestructurada para el profesorado que incorpora y adapta diferentes materiales y le ofrece la posibilidad de recurrir a él en momentos de inseguridad o falta de tiempo. En algunos casos, el libro de texto es utilizado como una aplicación de un acuerdo del centro (equipos de coordinación) o una elección del profesor del curso anterior, situación que obliga a muchos profesionales a utilizarlo en algunas ocasiones para justificar su compra. Por último, se encuentran los profesionales que recurren a diferentes materiales curriculares sin otorgar el protagonismo a uno en particular e incluyen variedad de formatos y soportes.

La utilización del libro de texto, como ya ha sido señalado, reporta beneficios e inconvenientes que deben ser considerados en el momento de la elección entre un material elaborado por las editoriales o uno de creación propia. Entre sus ventajas, pueden señalarse:

Criterios de análisis	Indicadores
Finalidades	Flexibilidad de su estructura
Justificación teórica	Definición de sus supuestos
Finalidades	Explicitación de las metas Grado de apertura de los objetivos Posibilidad de contextualización
Selección y organización del conocimiento	Itinerarios y opcionalidad Grado de definición de los contenidos Alcance disciplinar Integración curricular de la propuesta
Estrategias docentes	Grado de estructuración Secuencia didáctica predominante Tareas que se asignan al docente Consideración de las ideas previas
Actividades	Alcance Directividad Agrupamientos
Evaluación	Evaluación del alumnado Evaluación del currículo

Figura 5.1: Criterios de análisis e indicadores de la calidad de los libros de texto según Cantarero (2000, p. 352 y ss., citado en Muñoz, 2004).

- Ofrece todos los elementos necesarios para la planificación de una materia como son: la selección de contenidos, la definición de los objetivos, la concreción de criterios metodológicos, el diseño de las actividades y, sobre todo, su temporalización y distribución por niveles.
- Suele ir acompañado de materiales complementarios que refuerzan las actividades incluidas en los libros, los cuales son de gran importancia para el desarrollo adecuado de ciertos contenidos (CDs, DVDs, programas informáticos...).
- Puede garantizar, en el caso de materiales de calidad, una correcta secuenciación de los contenidos, con una presentación adecuada y atractiva (Ballesta, 1995).

- Su estructuración en unidades didácticas siguiendo un modelo común «reduce la complejidad, la incertidumbre y la ambigüedad de la enseñanza y del aprendizaje» (Fernández, 2005, p. 348).
- Permite *recualificar* la labor del docente, que puede invertir el tiempo que le ahorra el material en aspectos organizativos, burocráticos y de control de los alumnos (Muñoz, 2004).
- La pérdida de funciones del profesorado supone una menor fatiga del colectivo y la posibilidad de atender materias diferentes con menos esfuerzo. A su vez, el nivel de especialización requerido es menor (Torres, 1996).
- Facilita el control de los servicios de inspección al favorecer una evaluación de los niveles alcanzados y establecer la secuenciación del trabajo (Torres, 1996).
- Sirven de guía curricular a los alumnos y facilitan el control de la evolución de éstos por parte de sus familias (Westbury, 1991, citado en Muñoz, 2004).
- Permiten una mejor supervisión administrativa de la actividad docente.

En relación con las desventajas, deben mencionarse:

- Poca variedad de materiales. Oferta muy uniforme.
- Elevado coste que supone para las familias u organismo que los subvenciona.
- Es la editorial quien interpreta y «establece» el currículo.

A las anteriores, habría que añadir las siguientes señaladas por Fernández (2005):

- Las editoriales atienden a los criterios comerciales más que a los pedagógicos. No existe tradición de investigación e innovación en este sector.
- En la selección se tiene más en cuenta el grupo editorial que los autores del material.

- No existe la interrelación aula-escuela-comunidad. Los libros no implican al Centro, no fomentan la coordinación entre profesores y alumnos de distintos cursos, ni tampoco establecen vínculos con el entorno próximo.
- Preponderancia de una concepción tecnocrática de la educación, que entiende el currículo como producto cerrado antes que como proceso dinámico en continuo cambio. Se ajusta a aquello que puede ser controlado y explícito y olvida cualquier intento de deliberación colectiva y crítica.
- La estructura similar de las unidades o capítulos disminuye la motivación intrínseca del profesorado y del alumnado.

5.1.2.3. El libro de texto en el aula de música

La «juventud» del Área de Educación Musical en el ámbito de la educación obligatoria se refleja en la diversidad de prácticas docentes, así como en la producción de libros y materiales curriculares por parte de las editoriales que no ayudan a cohesionar y dignificar el trabajo del especialista de música (Hurtado, 2006). La implantación paulatina de la Educación Musical en todos los centros públicos de España a principios de la década de los 90 no sólo fue caótica e imprevisible en el ámbito estrictamente organizativo-educativo, sino que también se reflejó en el mercado del libro de texto. Las editoriales debían poner a la venta y con carácter muy urgente libros de música para alumnos que nunca habían recibido clases de esta materia, impartida, en algunos casos, por profesores generalistas que «simulaban» dar clases de música hasta la esperada llegada del especialista a su centro. Los modelos, estructuras y planteamientos didácticos de las editoriales llegaban a ser, incluso, contradictorios y muchas de ellas, pasados pocos años, tuvieron que cambiar completamente la línea de trabajo (Vicente, 2007).

Hurtado (2006) considera como posibles causas de esta diversidad y divergencia, entre otra, la inexistencia de una tradición escolar de educación musical, la desigual formación del profesorado especialista y los modelos tradicionales de formación recibidos en los conservatorios. En este contexto, el

libro de texto se presenta como ayuda al docente que, ante la precariedad de recursos, se convierte en el elemento que estructura la planificación en el aula. La falta de una tradición escolar también influyó en la elaboración de libros de texto que, debido a la escasez de modelos específicos de esta materia, adoptaron planteamientos de otras (lengua, conocimiento del medio o matemáticas) en las que predominan las actividades de lápiz y papel o las lecturas relacionadas y dejan poco lugar a procedimientos más sensoriales o experiencias directas con los contenidos.

El carácter temporal de las actividades musicales dificulta la realización de las mismas en papel y exige la participación continua del profesor de música. Además, el fuerte componente grupal y práctico de las tareas musicales requiere un formato especial que relega el material impreso a las fases de presentación o recapitulación de las actividades. Sin embargo, comienza a encontrarse en el mercado algunos libros de texto que, incorporando al libro otros materiales curriculares diversos, plantean propuestas didácticas más flexibles y permiten en algunas ocasiones su «confección a medida» adaptada a la realidad concreta de cada aula. En esta línea, Martín (2002, p. 168) señala: «Del mismo modo que las primeras enciclopedias fueron progresivamente dando paso a los textos por áreas y materias específicas, los libros escolares de educación musical pasaron de ser simples cancioneros a textos con métodos y propuestas didácticas bien definidas».

Estudios realizados con anterioridad en el ámbito educativo norteamericano por Díaz (1980, citado en Runfola y Rutkowski, 1992) y Growman (1985), señalan una evolución de los libros de texto musicales, donde un planteamiento fundamentado en las actividades de escritura y lectura musical cede paso a un enfoque no centralizado, que contempla por igual múltiples ámbitos de estudio como son: el canto, los instrumentos, el movimiento, la audición y la creación musical. En el contexto español, puede citarse el estudio realizado por Carbajo (1997) sobre la transversalidad de libros de texto de música, en el que se detecta la ausencia de contenidos de valores en las diferentes editoriales del mercado. En la misma línea, Vicente (2007) constata la falta de planificación de los contenidos relacionados con valores y el tratamiento desigual que reflejan las diferentes editoriales analizadas. García

y Arredondo (2006), en su estudio sobre la presencia de las músicas tradicionales en los textos de Educación Primaria, señalan la descontextualización de las prácticas y manifestaciones musicales que presentan los materiales con el medio social y cultural en el que se desenvuelve el alumnado. Así mismo, subrayan el predominio de un estilo escolar desnaturalizado y «edulcorado», caracterizado por la música de sintetizador (instrumento que no se utiliza en el ámbito de las músicas tradicionales) y el abuso de la utilización de partituras. Hurtado (2006), tras un análisis de los materiales de Primaria, destaca la centralidad de las actividades del libro en torno a las que gira toda la sesión de música, la elección de tareas de lápiz y papel para relacionar conceptos teóricos y, por último, el excesivo número de actividades para colorear.

Antes de concluir este apartado, sería conveniente destacar las siguientes consideraciones finales en relación con los libros de texto, que justifican, una vez más, la realización de esta investigación:

- No sustituyen la labor del profesor, sino que deben estar a su servicio y al de las necesidades del alumnado. No son un fin en sí mismos y su calidad viene determinada, no sólo por el propio material, sino también por el uso que se le da (Ballesta, 1995; Muñoz, 2004).
- La importancia del libro de texto es considerable cuando es entendido como «autoridad curricular», en cuyo caso, «diluye la importancia del *currículum* oficial y convierte a las empresas editoriales en las verdaderas guionistas de los contenidos que se ofrecen en las instituciones escolares» (Muñoz, 2004, p. 222).
- Aunque es posible una realidad escolar sin libro de texto, no lo es sin recursos y materiales curriculares que permitan al docente afrontar, con unos mínimos de calidad, el amplio espectro de cometidos que conlleva su quehacer diario. Si se quiere realizar una labor eficaz, es necesario enriquecerse de los materiales realizados por especialistas y expertos.
- Es necesario impulsar líneas y proyectos de investigación para la elaboración de materiales curriculares en educación musical y, a su vez, permitir a toda la comunidad educativa el acceso a la información que reportan los trabajos que se realizan (García y Arredondo, 2006).

- Es indispensable que equipos interdisciplinarios se involucren en un examen crítico de los contenidos de los libros de texto, así como en su diseño, producción, comercialización y utilización (Fernández, 2005). Al respecto, como señala Martínez (2002), las universidades tienen mucho por hacer en esta área en coordinación con las escuelas.
- Los libros de texto por sí mismos no pueden cambiar la realidad educativa. Una nueva forma de entenderlos debe ir acompañada de importantes cambios. Como afirma Fernández (2005):

Más allá de la relevancia de las críticas y el peligro que comporta para la autonomía y el desarrollo profesional la excesiva dependencia de los libros de texto que manifiestan muchos profesores, consideramos que no es posible prescindir de estos medios de enseñanza que tanta incidencia parecen tener en el diseño y el desarrollo curricular si no se producen simultáneamente genuinas y profundas transformaciones en la formación docente inicial y continua así como en las actuales condiciones concretas de la escolarización (p. 99).

5.1.3. Objetivos

Los objetivos de esta investigación se articulan en uno principal y varios operativos y de investigación que concretan el anterior y determinan el diseño y estructura del estudio.

Objetivo Principal:

Describir el tratamiento del movimiento y la danza en el ámbito de la Educación Musical a través de los planteamientos didácticos comprendidos en los libros de texto de Educación Primaria.

Objetivos operativos:

1. Diseñar un protocolo para determinar qué contenidos de música de Educación Primaria son susceptibles de ser desarrollados a través del movimiento y la danza.
2. Elaborar un instrumento de recogida de datos que permita identificar los elementos de la programación y del currículo de música relacionados

con el movimiento y danza incluidos en las guías didácticas y libros del alumno de música en Educación Primaria.

3. Establecer una taxonomía de actividades de movimiento que posibilite el análisis de aquéllas incluidas en los libros de texto de música de Educación Primaria.
4. Identificar los libros de música de Educación Primaria utilizados en la Región de Murcia.
5. Establecer un ranking de representatividad de los libros de música de Educación Primaria para su posterior selección y estudio.

Objetivos de investigación:

1. Analizar los elementos del currículo contemplados en los libros de texto seleccionados desde una perspectiva educativo-musical que contemple el movimiento y la danza.
2. Evaluar el tratamiento educativo del movimiento y la danza que presentan los libros de texto de música de Educación Primaria.

5.2. Método

Para la realización de esta investigación, se ha optado por un método cuantitativo de tipo descriptivo acorde con la finalidad del mismo; descubrir e interpretar una realidad existente en su estado actual: los libros de texto de educación musical. La selección de una metodología de corte descriptivo ha sido motivada por su idoneidad, como ratifican autores como Bisquerra (2004), Cohen y Manion (2002) o McMillan (2005), para los estudios de carácter exploratorio, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales y, en particular, de la investigación educativa. Además, se ha optado por un modelo cuantitativo con el que se pretende establecer el nivel de asociación o correlación entre variables y la objetivación de los resultados a través de una muestra.

Siguiendo las fases de un estudio descriptivo propuestas por Bisquerra (2004) y adoptando parcialmente el modelo de proceso de investigación planteado por Hernández (1998), se establece la siguiente estructura para llevar a cabo este trabajo (Figura 5.2 en la página siguiente).

5.2.1. Población y muestra

5.2.1.1. Población

La población de este estudio está formada por todas las actividades relacionadas con el movimiento incluidas en los libros de texto de música de Educación Primaria que se están utilizando en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) durante el curso 2006/07.

Para acceder al total de la población será requisito indispensable conocer las diferentes editoriales que se distribuyen en la Región de Murcia, así como los centros educativos que han optado por dichas editoriales. De los datos ofrecidos por la Consejería de Educación, Formación y Empleo en relación con el número de centros que imparten enseñanzas de Educación Primaria, se obtienen las siguientes cifras (Tabla 5.1).

Tabla 5.1: *Centros de Educación Primaria de la CARM.*

Tipo de enseñanza	Nº de Centros
Pública	388
Privada*	97
TOTAL	485

*Incluye a centros privados y concertados.

El número de editoriales que se distribuyen en el mercado en el momento de la investigación asciende a 12 (Tabla 5.2 en la página 208).

Quedan fuera de este análisis cuadernos complementarios del alumno debido a su escasa repercusión en la docencia de la asignatura. Este tipo de materiales son generalmente opcionales y se destinan principalmente a re-

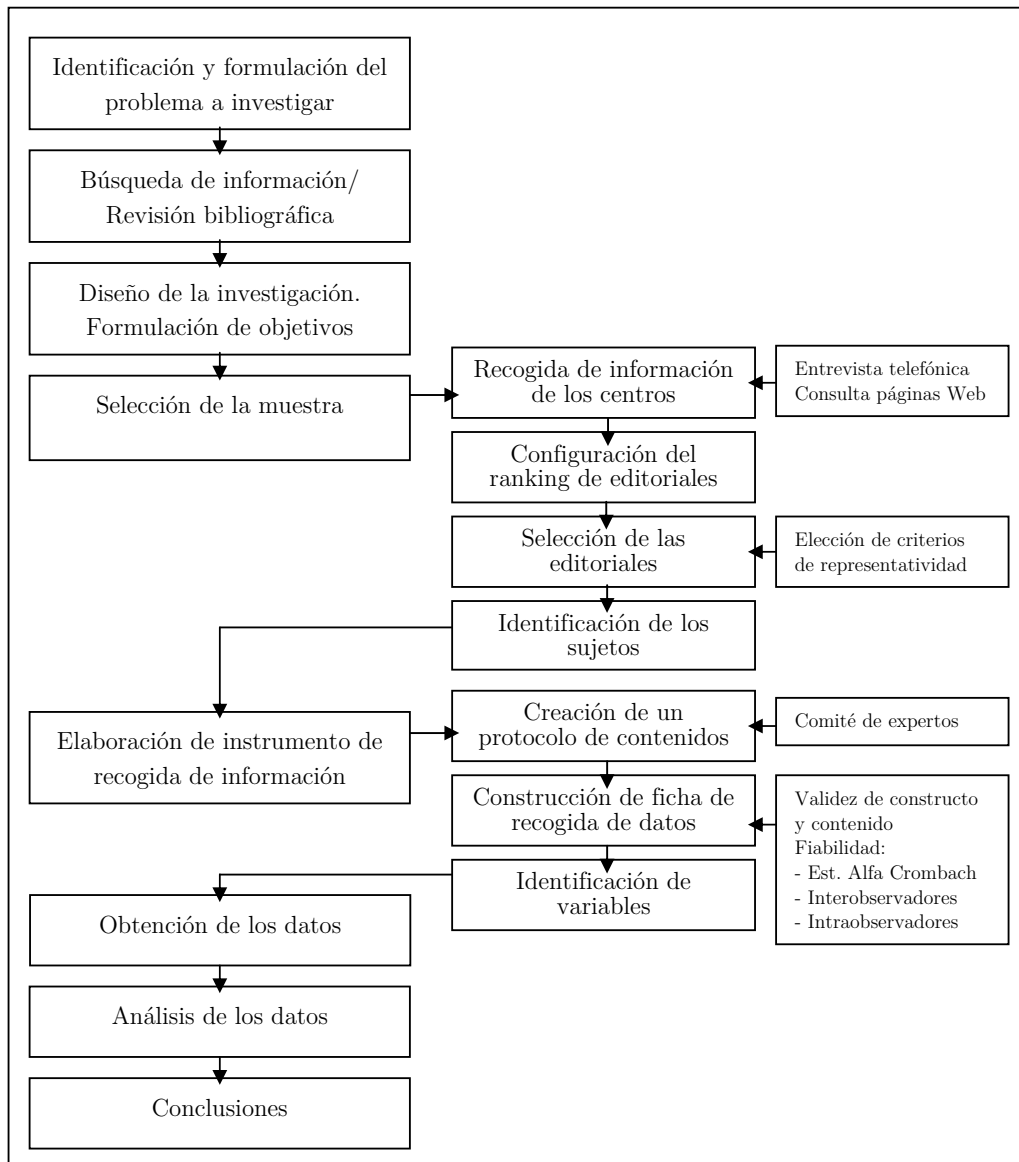


Figura 5.2: Diseño de la investigación y técnicas utilizadas.

Tabla 5.2: *Relación de editoriales distribuidas en el curso 2006/2007.*

Editoriales		
Alhambra	Everest	Santillana
Anaya	Galinova	S.M.
Bruño	Marfil	Teide
Edebé	San Pablo	Vicens-Vives

forzar aspectos muy concretos de contenidos conceptuales (teoría y lenguaje musical, historia de la música, organología, etc.).

5.2.1.2. Selección y tamaño de la muestra

Una vez adquirido el listado de centros de Educación Primaria proporcionado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la CARM, se procede a la recogida de la información sobre la utilización o no de libro de música y, en caso afirmativo, de la editorial del mismo. La obtención de estos datos se hace mediante la técnica de entrevista telefónica o consulta de la página Web del centro. Ambos procedimientos permiten un acceso rápido a todos los entrevistados y el condicionamiento de las respuestas, en el caso de las entrevistas, es muy bajo debido a que se trata sólo de dos preguntas. Se instruyó a dos entrevistadoras para la realización de las entrevistas, quienes siguieron un riguroso protocolo de actuación. La información fue solicitada a los profesores de música o a miembros del equipo directivo y en ningún caso se aceptó información por parte de otro personal del centro. Las consultas se realizaron durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2006. Se pretendía acceder a todos los centros de la región aunque no ha sido posible obtener la información de 22 de ellos (12 centros privados y 10 públicos). No obstante, el porcentaje de centros consultados es bastante elevado ya que supera el 95 % del total. En aquellos centros en los que se trabaja con varias editoriales, se han contabilizado según la proporción del total de los ciclos. Una vez sumadas todas las proporciones de cada editorial, se ha procedido a su redondeo a la unidad para sumarlo al cómputo total de las mismas. Los resultados obtenidos, ordenados de mayor a menor, son los siguientes (Tabla 5.3 en la página siguiente).

Tabla 5.3: *Relación de editoriales y frecuencia de centros en los que se utilizan.*

Editorial	Frc. Centros Públicos	Frc. Centros Privados	Frc. total de Centros	% total de Centros
Sin libro de texto	132	3	135	27,83
Santillana	67	23	90	18,55
Alhambra	58	9	67	13,81
Anaya	34	13	47	9,69
S.M.	18	17	35	7,21
Everest	23	8	31	6,36
Edebé	20	3	23	4,74
San Pablo	8	6	14	2,88
Vicens-Vives	6	3	9	1,85
Marfil	4	0	4	0,82
Teide	2	0	2	0,41
Bruño	2	0	2	0,41
Libro de flauta Ed. Ricordi	2	0	2	0,41
Galinova	1	0	1	0,20
Otros	1	0	1	0,20
Datos no disponibles	10	12	22	4,54
TOTAL	388	97	485	100 %

Establecido el ranking de editoriales más utilizadas y los porcentajes de cada una de ellas en el cómputo total de centros, se procedió a la selección de la muestra de las mismas atendiendo a los siguientes criterios de representatividad:

1. Que la suma total de centros que han optado por esas editoriales supongan más del 50 % del total de los centros de la Región.
2. Que la suma total de centros que han optado por esas editoriales supongan más del 75 % del total de los centros de la Región que utilizan libro de texto.

Estos criterios superan el número de centros mínimo que se establece para una población con una amplitud similar a la de este estudio, con margen de error igual o inferior a $\pm 5\%$, para un 95 por 100 de nivel de confianza y bajo la hipótesis $P=50\%$, en la que la amplitud de la muestra debería ser superior a la mitad de la población, es decir, superar los 243 centros.

La selección de editoriales quedó de la siguiente forma: en primer lugar, Santillana (E_1), en segundo, Alhambra (E_2), en tercero, Anaya (E_3), en cuarto, S.M. (E_4) y, en quinto, Everest (E_5). El cómputo total de centros que han elegido dichas editoriales asciende al 55,67 % del total de centros y equivale al 77,14 % de aquéllos que utilizan libro de texto (Tabla 5.4 en la página siguiente). Si se atiende a la estratificación por tipo de colegio, los porcentajes aumentan o disminuyen según la titularidad del centro. Así mismo, si se considera como total el número de centros entrevistados (95,46 % de centros de la Región), los porcentajes aumentan en los dos estratos.

De estas cinco editoriales, se obtienen 728 actividades relacionadas con el movimiento y la danza, que constituyen la muestra de nuestro estudio ($n=728$). Ésta ha sido seleccionada a través de un muestreo no probabilístico. Para la selección, se ha adoptado la clasificación de actividades de movimiento propuesta por Ferguson (2005), quien, tras una revisión de numerosos estudios relacionados con la utilización del movimiento en el ámbito de la educación musical, distingue entre *macro* y *micro movimientos*. En este estudio se han elegido las actividades que pertenecerían a la tipología

Tabla 5.4: *Porcentajes de representación de las editoriales seleccionadas.*

	Todos los centros (100 %)			Centros entrevistados (95,46 %)		
	Públicos	Privados	Públicos y privados	Públicos	Privados	Públicos y privados
Todos los centros: con o sin libro	51,54	72,16	55,67	52,91	82,35	58,31
Sólo centros con libro	78,12	74,46	77,14	81,30	85,36	82,31

de grandes movimientos (*large movements*), categorizadas atendiendo a la intervención o no de grandes grupos musculares, es decir, aquéllas que implican desplazamiento del cuerpo o importantes movimientos realizados por sus miembros. Como es obvio, todas las actividades realizadas en el aula de música requieren de algún tipo de movimiento, motivo por el que la selección de la muestra queda reducida a los ejercicios en los que el movimiento supera el carácter utilitario o tiene un fin en sí mismo. Además, en el cómputo de actividades, se ha considerado como una sola actividad aquéllas variaciones de la principal que se presentan a continuación de ella y no constituyen una actividad complementaria.

5.2.2. Diseño de un protocolo de contenidos de música de Educación Primaria desde una perspectiva del movimiento y la danza

5.2.2.1. Proceso de creación

La creación de un protocolo original viene motivada por la necesidad de disponer de un instrumento de análisis que pudiese medir de forma cuantitativa la presencia del movimiento y la danza en los contenidos curriculares de Educación Musical. En los estudios e investigaciones analizadas se han encontrado algunas propuestas de clasificación de contenidos, Hasselbach (1978) o González *et al.* (1994), entre otros, pero ninguna de ellas contempla un

instrumento ya elaborado que responda, global o parcialmente, a los objetivos planteados. Tampoco existe una planificación por ciclos de todos los contenidos musicales susceptibles de ser trabajados desde una perspectiva del movimiento.

Esta situación ha obligado a adoptar una doble dirección en la realización del trabajo. En primer lugar, la creación de un protocolo en el que se han definido y estructurado todos los contenidos educativos musicales que pueden ser abordados desde el movimiento, así como los elementos del propio lenguaje corporal que deben trabajarse en el contexto del aula de música. En segundo lugar y partiendo de la propuesta anterior, se ha diseñado una ficha de análisis de datos que pudiera reflejar el nivel de representatividad del lenguaje corporal y el movimiento en los libros de texto de las diferentes editoriales del mercado.

La planificación de los contenidos de Educación Musical está fundamentada en los planteamientos teóricos formulados en los capítulos de esta investigación dedicados al movimiento, a la danza y a la relación de la música, danza y movimiento. Además, se ha tomado como referencia bibliográfica básica el currículo de dicha materia que estaba en vigencia cuando se publicaron los libros de texto. Los documentos a los que se hace referencia son: el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (B.O.E 220, de 13 de septiembre de 1991) y el Decreto 111-2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (B.O.R.M 214, de 14 de septiembre de 2002). Estos documentos fueron a su vez completados con aportaciones de currículos anteriores y posteriores, estos últimos aprobados recientemente.

Uno de los mayores problemas encontrados a la hora de secuenciar los contenidos por ciclos ha sido la falta de concreción de los documentos anteriormente citados, debido a que la mayoría de ellos aparecen en los tres ciclos con el mismo enunciado, sin distinción alguna y sin grado de profundización o dificultad.

Entre otros documentos utilizados para la elaboración de este protocolo deben destacarse los siguientes: Hasselbach (1978) por la progresión de ejercicios de danza (tipos movimientos y sus elementos); Herrera (1994) por

la proyección del movimiento en las actividades musicales del aula; Schinca (2000) por sus aportaciones relacionadas con la expresión corporal; Frega (1996a) y Jimeno, Manterola y Tirapu (1997) por sus ejemplos de secuenciación de contenidos musicales.

5.2.2.2. Propuesta de protocolo de planificación de contenidos musicales desde una perspectiva del movimiento y la danza

Con la realización de este protocolo se pretende ofrecer un diseño de planificación de todos los contenidos musicales que pueden ser trabajados desde el movimiento y la danza en el aula de música de Educación Primaria. En un intento de concreción, secuenciación y distribución de los contenidos en los diferentes ciclos de la etapa, algunos de ellos se han emplazado en un ámbito más cercano al nivel de concreción propio de las actividades debido a su elevada especificidad.

El objetivo de este protocolo no es proponer una planificación definitiva y rígida de contenidos cuyo incumplimiento sería considerado como un error en el planteamiento del movimiento y la danza en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música. Su finalidad es definir de forma clara y precisa ámbitos de trabajo que ayuden y orienten en la planificación de las actividades y ofrecer una estructura sobre la que se pueda articular un diseño didáctico.

El protocolo, al igual que los contenidos del currículo de música (Decreto 111-2002), aparece dividido en los siguientes bloques: Expresión Vocal y Canto, Expresión Instrumental, Lenguaje Musical, Percepción Auditiva y Audición, Lenguaje Corporal y Artes y Cultura. Cada uno de estos bloques aparece subdividido en los tres ciclos que conforman la Educación Primaria.

La ubicación en los diferentes ciclos y jerarquización de todos los elementos que conforman cada bloque es muy compleja debido al carácter cíclico y flexible de los contenidos y al carácter dinámico propio de todo proceso educativo. Aunque el fenómeno música se puede desglosar en diferentes ámbitos para su estudio, realmente es percibida por el niño como un todo. La

unidad de este proceso hace más difícil señalar los límites entre los diferentes bloques, entre contenidos y actividades, entre una etapa y la siguiente. Por esta razón, en el protocolo existen contenidos que se trabajan en los tres ciclos con mínimas diferencias entre cada uno de ellos, otros en los que el final de un ciclo será el punto de partida del siguiente y algunos en los que será necesario retomar lo que se ha trabajado en los ciclos anteriores.

En el currículo existen contenidos del bloque de Percepción Auditiva y Audición que también se contemplan en otros bloques desde una perspectiva expresiva. Partiendo de la idea de que el proceso de expresión musical implica, aunque a diferentes niveles, la percepción musical, se ha optado por incluir sólo en los bloques de Expresión Vocal, Expresión Instrumental o Lenguaje Musical aquellos contenidos comunes con el bloque de Percepción Auditiva y Audición, quedando éste dedicado principalmente a la audición.

Como bloque final del protocolo se incluye una sección dedicada a los contenidos de valores y las actitudes relacionados con el movimiento y la danza. Aunque en los currículos analizados no aparece un bloque específico dedicado a los valores que contienen las actividades musicales, se ha considerado pertinente destacarlos de forma individualizada y no incluirlos al final de cada bloque sin unidad aparente, como ocurre en el currículo oficial. No debe ignorarse que la educación en valores se sitúa en un lugar fundamental en la formación del individuo en su camino de humanización. Los valores están presentes en todos y, además, no se nace con ellos sino que se adquieren (Ortega y Mínguez, 2001).

Ballesta (1995), afirma que es difícil encontrar materiales curriculares relacionados específicamente con estos contenidos debido a que no pueden aprenderse mediante las exposiciones o lecturas de sus definiciones. Por este motivo, opina que todas las actividades deben estar impregnadas de los valores que se deseen transmitir. Al respecto, Ortega y Mínguez (2001) consideran que los diferentes componentes de la comunidad escolar tienen que ser un ejemplo materializado de los mismos. El alumno debe encontrar referentes de valores en su entorno próximo.

Para abordar en su totalidad el planteamiento de estos contenidos en el aula de música sería pertinente analizar, además de las actividades incluidas en los libros de texto, otros elementos más generales como podrían ser la

metodología, las normas de clase, actitud del profesor, la dinámica del trabajo de clase, etc. Al respecto, Carbajo (1997) señala: «...son realmente las decisiones del profesor o profesora de música las que tienen verdadera importancia a la hora de presentar, motivar y poner en acto los valores implícitos que la enseñanza de la música conlleva» (p. 330). Si bien estos aspectos quedan fuera del alcance de este estudio sería conveniente tenerlos en cuenta en un análisis posterior más específico.

En los siguientes subapartados se presentan los diferentes bloques de contenidos distribuidos por ciclos, con las explicaciones y aclaraciones que se han considerado pertinentes. Finalmente, se muestra la totalidad del protocolo para ofrecer al lector una visión de conjunto.

5.2.2.2.1. Bloque I: Expresión vocal y canto

Contenido 01. Movimiento para la respiración

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Respiración: realización de ejercicios de inspiración nasal y espiración bucal asociados a movimientos. Experiencia de movimientos diafragmáticos durante la respiración.	Respiración: realización de ejercicios de inspiración nasal y espiración bucal asociados a un grupo de movimientos sucesivos. Observación de los movimientos diafragmáticos durante la respiración.	Respiración: ejercicios de movimiento para la adquisición de la respiración diafragmática e intercostal. Sincronización de la respiración con el movimiento.

Dentro de este contenido se encuentran aquellas actividades de respiración que incluyen movimientos del cuerpo o de algunas de sus partes. El movimiento es un medio idóneo para adquirir una buena técnica respiratoria pues ayuda a delimitar las fases del proceso respiratorio, aumenta la capacidad pulmonar y puede dirigir la atención hacia la parte del cuerpo implicada en la respiración.

Estos contenidos no sólo se trabajan en este bloque, sino que también son abordados desde la Expresión Instrumental y Lenguaje Corporal. En el primer ciclo, la utilización del movimiento en los ejercicios de respiración tendrá

como objetivo la consecución de la inspiración nasal y la espiración bucal. En el segundo, se continuará insistiendo en el proceso de respiración pero se introducirán series de movimientos sucesivos que impliquen la sincronización de la respiración y el movimiento. Un ejemplo de serie podría ser: inspirar y levantar los brazos hacia arriba, espirar y bajarlos hacia los lados, inspirar uniéndolos al frente y, por último, espirar colocándolos junto al tronco en posición de reposo. En el tercer ciclo se introducirán ejercicios que faciliten la adquisición de una respiración diafragmática e intercostal. También se continuará trabajando la sincronización de la respiración con el movimiento.

Contenido 02. Postura corporal para la práctica vocal

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Inicio en hábitos posturales correctos para la práctica vocal.	Realización de ejercicios posturales preparatorios para la práctica vocal. Detección de errores posturales graves.	Detección y corrección de posturas inadecuadas durante la práctica vocal. Concienciación de la necesidad de adoptar una postura correcta y relajada durante el canto.

En este contenido se recogen todos los elementos y aspectos que deben tenerse en cuenta para adoptar una posición adecuada del cuerpo durante la práctica del canto. Los más importantes serían: espalda recta, hombros relajados, pies ligeramente abiertos, cuello estirado con la barbilla levemente hacia abajo.

En el primer ciclo se ofrecerá al alumnado los modelos posturales correctos que deben imitar, incidiendo en los aspectos más importantes. En el segundo, se comenzará a pedir a los alumnos que detecten y corrijan sus posiciones incorrectas. Finalmente en el tercero, se pretenderá la adquisición de hábitos adecuados y la autocorrección postural permanente.

Contenido 03. Posibilidades expresivas de la voz a través del movimiento

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Exploración de las posibilidades expresivas de la voz utilizando el movimiento corporal como apoyo y/o estímulo.	Adaptación del movimiento a estímulos vocales (hablados o cantados) y viceversa.	Realización de montajes vocales que impliquen la utilización de elementos expresivos de la voz conjuntamente con los corporales y/o coreográficos.

Dentro de este apartado se incluyen ejercicios de articulación, vocalización, fonación y resonancia que se acompañan de movimientos para facilitar su ejecución. En este epígrafe no se contemplan aquellos movimientos que sólo afectan a partes de la cara (nariz, mandíbula, labios...), debido a que no implican el desplazamiento del cuerpo o de algunos de sus miembros.

En los primeros cursos se utilizará el movimiento como recurso para trabajar los contenidos vocales del ciclo (realización de diferentes timbres, glisandos, vocalizaciones, etc.). En el segundo ciclo, se perseguirá una mayor adaptación del movimiento a los sonidos vocales y viceversa, pidiendo al alumnado que exprese corporalmente los sonidos producidos por su propia voz y la de los compañeros. También se pretenderá que acompañen diferentes recursos expresivos vocales con diferentes movimientos, aislados o en series. Finalmente, durante el tercer ciclo las actividades puntuales darán paso a la interpretación y creación de montajes vocales con implicaciones coreográficas y de movimiento.

Contenido 04. Canciones y prosodias con movimiento

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Interpretación de canciones y prosodias infantiles con movimientos sencillos.	Interpretación de canciones y prosodias infantiles con movimiento y coreografías sencillas, adaptándolos a los aspectos musicales y expresivos más destacados.	Creación e interpretación de coreografías para canciones y prosodias, teniendo en cuenta los aspectos musicales y expresivos de las mismas.

El último contenido del bloque hace referencia todas las canciones que van acompañadas de movimientos con todo el cuerpo o partes del mismo. Quedarían excluidas aquéllas que sólo incluyen gestos alusivos a alguna palabra o frase del texto.

En el primer ciclo se incluyen canciones con balanceo, pasos sencillos, movimientos en diferentes direcciones, etc., que en muchas ocasiones tendrán una estrecha relación con el contenido del texto de la canción. Al pasar al segundo ciclo, los movimientos adquirirán categoría de coreografía con las consiguientes implicaciones de adaptación musical y expresiva, mejor coordinación y mayor dificultad de los pasos y movimientos. El aspecto expresivo y creativo de las canciones con movimiento desarrollado durante los dos primeros ciclos llegará a un nivel más alto de exigencia en el tercer ciclo, pidiéndoles a los alumnos y alumnas que creen sus propias coreografías para las canciones trabajadas en clase.

5.2.2.2.2. Bloque II: Expresión instrumental

Contenido 05. Coordinación de movimientos e instrumentos de percusión

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Coordinación de movimientos y elementos de percusión corporal y PAI (Percusión de Altura Indeterminada): esquemas rítmicos sencillos de percusión corporal o PAI mientras se camina o integrados en actividades de movimiento de forma alternada.	Coordinación de movimientos y elementos de percusión corporal y PAI: esquemas rítmicos sencillos de percusión corporal o PAI mientras se camina o integrados en actividades de movimiento de forma alternada y simultánea.	Coordinación de movimientos y elementos de percusión corporal y PAI: esquemas rítmicos más complejos integrados actividades de movimiento y danza.

Bajo este epígrafe se incluye la interpretación de ritmos con percusiones corporales y/o instrumentos P.A.I. mientras la realización de formas básicas de movimiento. En el primer ciclo se comenzará realizando percusiones muy sencillas mientras se camina. Si los movimientos implican cierta dificultad,

las percusiones se realizarán de forma alterna con el movimiento, lo que supondría detener el desplazamiento mientras se percuten los ritmos.

En el segundo ciclo, se intentará realizarlos de forma simultánea y aumentando el nivel de coordinación. Se introducen ejercicios de disociación con valores diferenciados en cada elemento corporal (ej.: desplazamiento a ritmo de negras mientras se palmea a ritmo de corcheas y viceversa). En el tercer ciclo se aumentará la dificultad de los ritmos que se percuten y se integrarán en todo tipo de actividades de movimiento y danza.

Contenido 06. Timbre instrumental y movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Asociación de timbres de percusión corporal y de instrumentos PAI a diferentes movimientos en función del contexto.	Asociación de timbres de instrumentos PAI y PAD (Percusión de Altura Determinada) a diferentes movimientos en función del contexto.	Asociación de timbres de instrumentos de la orquesta o populares/tradicionales trabajados en clase a diferentes movimientos en función del contexto.

En este apartado se contemplan actividades que, utilizando el movimiento como un recurso motivador y nemotécnico, favorecen la interiorización del timbre instrumental. Diferentes sonidos evocan imágenes en el oyente que pueden expresarse o describirse a través del movimiento. En algunos casos, puede ser el movimiento de un animal (sonido de maracas asociado a los deslizamientos de una serpiente), en otros, un movimiento corporal (estiramientos asociados al sonido del güiro o balanceos al de la campana) y, en otros, acciones (imitar golpes de martillo mientras suena la caja china). Las asociaciones serán establecidas unas veces por el alumnado y otras, cuando interese centrar la atención en un aspecto determinado, por el profesorado.

En el primer ciclo se trabajará principalmente el timbre de percusiones corporales y de instrumentos de percusión de altura indeterminada. En el segundo se ampliará a los instrumentos de láminas y, en el tercero, al timbre de los instrumentos de la orquesta y populares/tradicionales trabajados en clase.

Contenido 07. Postura corporal para la práctica instrumental

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Iniciación en hábitos posturales correctos para la práctica instrumental.	Realización de ejercicios posturales preparatorios para la práctica instrumental. Detección de errores posturales graves.	Detección y corrección de posturas inadecuadas durante la práctica instrumental. Concienciación de la necesidad de adoptar una postura correcta y relajada.

Este contenido se divide en dos ámbitos. El primero hace referencia al control postural del cuerpo, sentado o de pie, durante la práctica instrumental (espalda recta, pies ligeramente separados, hombros relajados...). Coincide con hábitos posturales correctos que el alumnado debe tener en cuenta cuando realiza otros trabajos de clase como escribir, leer o dibujar. El segundo, está relacionado con la posición adecuada específica de brazos, manos y dedos, entre otros, requerida por los instrumentos que se practican habitualmente en el aula, principalmente los de percusión y la flauta dulce.

En el primer ciclo se ofrecerá al alumnado modelos posturales correctos que deben ser imitados e incidir en los aspectos más importantes. En el segundo se pretenderá que los alumnos detecten y corrijan sus posiciones incorrectas. Por último, en el tercer ciclo se perseguirá la consolidación de los hábitos adecuados y la autocorrección permanente de los mismos.

Contenido 08. Movimiento para la coordinación y relajación en la práctica instrumental

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Ejercicios básicos de coordinación y relajación muscular para la práctica instrumental: instrumentos PAI y de láminas escolares (iniciación).	Ejercicios básicos de coordinación y relajación muscular para la práctica instrumental: flauta e instrumentos de láminas escolares.	Realización de forma sistemática de ejercicios de coordinación y relajación muscular para la práctica instrumental: flauta e instrumentos de láminas escolares.

El octavo contenido hace referencia a los ejercicios preparatorios para la práctica específica de determinados instrumentos que se realizarán siempre partiendo de la posición adecuada y relajada trabajada en el contenido anterior.

El primer ciclo se destina principalmente a los instrumentos de altura indeterminada, aunque también se realizarán ejercicios muy básicos para iniciarse en los instrumentos de láminas. Éstos se abordarán con mayor profundidad durante el segundo ciclo junto al aprendizaje de la flauta dulce. Durante el tercero, los ejercicios de relajación y coordinación serán de un nivel técnico más elevado y se pretenderá que el alumnado conozca unos ejercicios preparatorios sistematizados útiles en la práctica instrumental.

Podrían incluirse en este apartado ejercicios de respiración con movimiento para la adquisición de una técnica adecuada de la flauta, pero se ha optado por omitirlos en este bloque debido a que quedan circunscritos, en gran medida, al contenido n.º1 del protocolo.

Contenido 09. Instrumentaciones con movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Realización de instrumentaciones elementales y de corta duración acompañados de movimientos muy sencillos.	Realización de montajes instrumentales muy sencillos conjuntamente con movimiento.	Realización de montajes instrumentales conjuntamente con movimiento.

En este apartado se incluyen las actividades de movimiento expresivo y/o coreografías que un grupo de la clase realiza mientras otro interpreta la obra musical a la que acompaña. En algunos casos excepcionales, los intérpretes musicales serán también los que realicen la coreografía. La progresión de los tres ciclos vendrá determinada por la dificultad de los movimientos que se realicen, la duración del montaje y por la cohesión que exista entre ambas secciones: musical y coreográfica.

5.2.2.2.3. Bloque III: Lenguaje musical

Contenido 10. Sonido, silencio y ruido asociado a movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Asociación de los conceptos sonido/silencio/ruido a movimientos.	No se aplica.	No se aplica.

La repuesta corporal a un estímulo musical es frecuente en el niño, siendo el estado de movilidad corporal un buen indicador de la percepción sonora. Por esta motivo, no será difícil que el alumnado establezca asociaciones entre sonido/silencio y movimiento/quietud, respectivamente, o sonido/ruido a movimiento ordenado/desordenado. Además de estas propuestas de asociaciones, pueden incluirse todas aquellas que durante la práctica sean creadas por los alumnos y/o profesor y consensuadas por todo el grupo de clase.

Estos contenidos se han emplazado sólo en el primer ciclo por considerar que es en él donde se trabajan estos conceptos a nivel perceptivo y, una vez que asimilados, no es necesario incidir en ellos de una forma sistemática. Será en Educación Secundaria cuando se retomen estos conceptos y se estudien desde un punto de vista acústico.

Contenido 11. Cualidades del sonido a través del movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Experimentación, reconocimiento e identificación de las cualidades del sonido a través del movimiento.	Utilización del movimiento para expresar las cualidades del sonido.	Utilización del movimiento para expresar las cualidades del sonido.

Trabajar los parámetros del sonido desde un enfoque corporal y del movimiento permitirá una mejor interiorización de los mismos, así como la constatación visual de dicha interiorización. Las asociaciones entre sonido y movimiento serán bidireccionales, partiendo en la mayoría de los casos del sonido para llegar al movimiento y en otros, de los movimientos para alcanzar los sonidos. La secuenciación de trabajo de los parámetros responde al nivel de dificultad de cada uno de ellos, comenzando por el timbre, seguido de la intensidad, la duración y, por último, la altura (Vicente, 2004).

Contenido 11a. Cualidades del sonido a través del movimiento: el timbre

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Timbre: movimientos asociados a sonidos vocales, corporales, del entorno e instrumentos PAI.	Timbre: movimientos asociados a instrumentos PAI y PAD.	Timbre: movimientos asociados a instrumentos destacados de la orquesta y populares/tradicionales.

Este subapartado es una ampliación de las asociaciones timbre-movimiento mencionadas en el contenido n.º 6 y se fundamenta en la utilización del movimiento como un elemento motivador y un recurso nemotécnico. En este bloque de contenidos se trabajará el timbre instrumental y vocal indistintamente.

Contenido 11b. Cualidades del sonido a través del movimiento: la intensidad

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Intensidad: asociación de la intensidad del sonido a la energía y amplitud del movimiento.	Intensidad: experimentación de cambios progresivos y súbitos de intensidad musical con el cuerpo y el movimiento.	Intensidad: expresión de los cambios progresivos y súbitos de intensidad musical con el cuerpo y el movimiento.

En relación con la intensidad, se realizarán movimientos amplios o reducidos durante la escucha de sonidos fuertes o débiles respectivamente. Si se pide al alumnado que observe los movimientos que realizan la mayoría de los músicos cuando tocan, no será complicado crear dicha asociación, debido a que en muchas ocasiones producir sonidos fuertes con los instrumentos requiere amplios movimientos. No sería conveniente presentar dichos conceptos asociando la intensidad de sonido a conceptos espaciales (arriba/fuerte, abajo/débil), más propios de la altura que de la intensidad.

Otra forma de trabajar este parámetro sería a través de la energía en el movimiento mediante la asociación de distintas intensidades sonoras a diferentes niveles de tensión muscular, aunque en este caso la persona que no realiza el movimiento tiene mayor dificultad para percibirlos. Este tipo de actividades favorecerán, además del desarrollo de destrezas musicales, un mejor dominio corporal y la adquisición de habilidades para la relajación muscular.

Durante el primer ciclo se realizarán, principalmente, ejercicios de asociación de la intensidad musical a la amplitud del movimiento y se iniciará al alumnado en la experimentación de la intensidad a través de la energía corporal. En el segundo ciclo, se afianzará lo trabajado en el primero y se introducirán cambios progresivos y súbitos de intensidad. En estos niveles, los ejercicios serán dirigidos por tratarse de una fase de experimentación. En el tercer ciclo, los alumnos deben encontrarse en condiciones óptimas para realizar actividades de carácter expresivo relacionando intensidad musical e intensidad en el movimiento.

Contenido 11c. Cualidades del sonido a través del movimiento: la duración

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Duración: movimientos largos y cortos asociados a la duración del sonido. Experiencia de las diferentes duraciones de las figuras básicas a través del movimiento: andar, andar lento y correr (negra, blanca y corchea).	Duración: experiencia de las diferentes duraciones de las figuras a través del movimiento (blanca con puntillo, semicorcheas...) Células rítmicas asociadas a formas de movimiento: salticar y galopar.	Duración: interpretación de movimientos asociados a nuevas células rítmicas y sus combinaciones.

Con respecto a la duración del sonido, puede mencionarse que la relación entre ésta y la duración del movimiento es perfectamente percibida por los niños y son capaces de realizar dichas asociaciones de forma intuitiva. La relación es tan estrecha que incluso los mismos términos describen conceptos sonoros y espaciales indistintamente (un sonido puede ser largo al igual que un paso o movimiento también puede serlo). La vivencia corporal de este parámetro será fundamental para adquisición de un sentido rítmico bien desarrollado.

En el primer ciclo se trabajará la duración de forma absoluta, es decir, sonidos largos y cortos muy diferenciados y sin atender a gradaciones. Progresivamente, se incluirán valores relativos y se asociarán diferentes formas de desplazamiento a la duración de las figuras básicas (negra, corchea y blanca).

En los siguientes ciclos, cada vez que se introduzcan nuevas figuras o células rítmicas se asociarán a otras formas de desplazamiento naturales (corchea con puntillo y semicorchea a salticar, corchea y dos semicorcheas a trotar, etc.).

Contenido 11d. Cualidades del sonido a través del movimiento: la altura

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Altura: movimiento corporal adaptado al movimiento sonoro (ascendente y descendente). Niveles inferior y superior de movimiento asociado a los conceptos de grave y agudo, respectivamente.	Altura: asociación de diferentes alturas del sonido a los niveles inferior, medio y superior de movimiento.	Altura: cambios de niveles en el movimiento siguiendo la melodía sencilla de un ejercicio u obra musical.

La altura será trabajada, en primer lugar, desde el movimiento sonoro, de tal forma que los sonidos ascendentes y descendentes se representarán con movimientos corporales que suben o bajan. En el primer ciclo, se pedirá al alumnado que siga con la mano o con todo el cuerpo el diseño melódico pancromático que emite la flauta de émbolo, la voz u otro instrumento que produzca ese tipo de sonidos. Una vez asimilado el movimiento sonoro, estará en condiciones para trabajar los conceptos de grave y agudo. Es el momento de introducir los niveles de movimiento inferior y superior y trabajarlos conjuntamente.

En el segundo ciclo, se continuará insistiendo en ambos conceptos y se introducirá el nivel medio para que, en el último ciclo, los alumnos sean capaces de expresar la melodía sencilla de un ejercicio u obra musical utilizando diferentes niveles de movimiento (ej.: repetir los mismos movimientos coreográficos pero en un nivel superior si la frase musical se repite una octava más aguda).

Todos los contenidos expuestos en este subapartado se han presentado como expresión o realización corporal de la altura del sonido, aunque también es posible, además de apropiada, la reproducción de alturas sonoras partiendo de los niveles corporales que utiliza determinado ejercicio de movimiento. La

lectura de gestos *fononímicos* sería un ejemplo de ello, en donde el alumno emite sonidos de diferentes alturas dependiendo de la elevación de la mano.

Contenido 12. Elementos del ritmo a través del movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Experiencia del pulso, subdivisión y el acento asociado a formas básicas de movimiento: andar, correr y andar lento.	Expresión del pulso, acento y subdivisión asociado a formas básicas de movimiento. En compases ternarios sólo pulso y acento.	Práctica de formas básicas de movimientos siguiendo el pulso, acento y subdivisión (binaria y ternaria) con cambios de tempo y/o metro.

Los elementos básicos del ritmo (pulso, acento y subdivisión) pueden y deben trabajarse desde una perspectiva motriz, especialmente a través de las formas básicas de desplazamiento. Caminar mientras se escucha una música ayudará considerablemente a vivenciar el pulso y permitirá que el niño vaya ajustando el ritmo de sus movimientos a la pulsación musical.

Cuando el pulso esté bien interiorizado se estará en predisposición de trabajar la subdivisión, pasando de andar a correr. El ajuste de la carrera a la división del pulso es un largo proceso y necesita de mucha práctica para adquirirlo correctamente. Una vez en este nivel de justeza rítmica, no será muy difícil pasar a trabajar el acento, que podrá asociarse a caminar lento a través de la inhibición de los pasos cuando no sea el primer tiempo de cada compás. Estas actividades serán punto de partida básico para la realización de ejercicios rítmicos posteriores, ya sean con movimiento o sin él.

En el primer ciclo, se insistirá en el pulso y el acento tanto en compases binarios como ternarios (en este último caso a través del balanceo) y la subdivisión en binario. En el segundo, los desplazamientos pasarán de ser una vivencia de los elementos rítmicos a la expresión de los mismos con la mayor justeza rítmica posible. Al final de la etapa se incluirá la subdivisión ternaria y la alternancia de los elementos rítmicos que determina el movimiento será más frecuente y con cambios más rápidos.

Contenido 13. Movimiento siguiendo un metro

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Iniciación al movimiento siguiendo un metro. Sin desplazamiento con balanceo (binario y ternario). Con desplazamiento (2/4 y 4/4).	Realización de ejercicios de movimiento con desplazamiento y combinaciones de las formas básicas siguiendo una métrica determinada (compás simple: binario, ternario y cuaternario).	Realización de ejercicios de movimiento con desplazamiento siguiendo una métrica determinada (compases compuestos, cambios de metro, compases de amalgama, métrica libre).

Estos contenidos están estrechamente relacionados con los anteriores e incluso podríamos decir que están incluidos en ellos. Siempre que se trabaja compás se hace alusión al acento, aunque en este apartado se amplía el abanico de posibilidades motrices a la hora de reproducir corporalmente el compás.

En el primer ciclo se comenzará con el balanceo siguiendo un metro (binario y luego ternario), con implicación de los miembros superiores del cuerpo y el tronco. Si bien estos tipos de movimientos son más sencillos que los desplazamientos, ambos se trabajarán de forma simultánea comenzando por el compás binario y el cuaternario. Se omitirá el ternario por su dificultad de realización con cierta exactitud, aunque esto no implica que no se pueda trabajar de forma exploratoria.

En el segundo ciclo, se abordarán los diferentes órdenes de compases simples con desplazamientos combinados con diversas formas de movimiento y se insistirá en la adaptación de los mismos al sentido de la música. En el tercero, el nivel de exigencia con respecto a la sincronización música-movimiento será mayor y se introducirán compases compuestos, cambios de metro, métrica libre y podrán iniciarse compases de amalgama muy sencillos.

Contenido 14. El tempo musical a través del movimiento

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Experimentación corporal de tempos rápidos y lentos.	Experimentación corporal dirigida de cambios progresivos y súbitos de tempo.	Realización de cambios de tempo ajustando el movimiento corporal al movimiento musical.

El presente contenido hace referencia a vivencia del tempo musical a través movimiento del cuerpo o alguna de sus partes. El primer ciclo se destinará principalmente a la discriminación, reconocimiento y reproducción de tempos rápidos y lentos. Aunque el alumnado de estas edades sería capaz de realizar cambios de tempo a nivel intuitivo, se dejará este nivel de profundización para el segundo ciclo, donde se introducirán cambios progresivos y súbitos y se utilizarán términos musicales para designar dichos cambios. Estos contenidos se seguirán trabajando durante el tercer ciclo pero aumentando el nivel de exigencia, realizándolos de forma libre y pidiendo al alumnado que los exprese sin ayuda externa.

Todos los ejercicios de movimiento se realizan en un tiempo determinado por lo que el tempo será trabajado en todas las actividades. En este contenido se hace referencia sólo a aquellas actividades cuyo principal objetivo es la percepción y expresión del tempo en sí mismo.

Contenido 15. La frase musical a través del movimiento

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
No se aplica.	Adaptación del fraseo del movimiento al fraseo musical. Iniciación en la pregunta/respuesta a través del movimiento.	Creación de frases de movimiento para frases rítmicas y/o melódicas. Ejercicios de pregunta/respuesta con movimiento.

La frase musical contiene elementos (cadencias, estructuras, respiraciones...) que son perfectamente transferibles al fraseo del movimiento, a través del cual se puede visualizar e interiorizar dichos elementos. Algunos ejemplos de ello podrían ser la asociación de cadencias musicales a la suspensión o el reposo en el movimiento, la expresión de la simetría de las semifrases a la repetición de secuencias de movimientos, la coincidencia de la respiración musical con el proceso de inspiración y espiración del aire para marcar el comienzo o fin de un movimiento.

Aunque a través de diferentes actividades del primer ciclo, sobre todo las danzas y canciones con movimiento, los alumnos vivencian y perciben numerosos elementos del fraseo musical, el proceso de percepción consciente de los mismos será posterior. Por este motivo se ha considerado pertinente no

plantear este contenido en el primer ciclo, no obstante, en el contenido n.º 19 se contempla la vivencia y experiencia del fraseo en relación con la forma musical. Durante el segundo ciclo, se proporcionarán las primeras consignas para que las asociaciones sean más conscientes y voluntarias y se asociará el fraseo del movimiento a la frase musical (pregunta y respuesta). Este contenido se trabajará en mayor profundidad en el tercer ciclo y se pedirá a los alumnos que creen frases de movimiento a partir de una frase rítmica o melódica, lo que permitirá una evaluación muy aproximada de la comprensión de los elementos de la frase musical, del dominio corporal y de la capacidad creativa.

Contenido 16. Aprendizaje de las notas musicales a través del movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Aprendizaje de las notas musicales con movimiento. Pentagrama corporal: líneas y espacios; notas <i>sol</i> , <i>mi</i> , <i>la</i> , (<i>re</i> opcional).	Aprendizaje de las notas musicales con movimiento. Pentagrama corporal: notas <i>do</i> ₃ – <i>do</i> ₄ .	Aprendizaje de las notas musicales con movimiento. Pentagrama corporal: notas <i>la</i> ₂ – <i>sol</i> ₄ .

Si bien el contenido relacionado con el aprendizaje de las notas se sitúa fuera del ámbito del lenguaje corporal y el movimiento, la disposición de las notas en el pentagrama es un aspecto que puede trabajarse perfectamente desde el ámbito motriz. Uno de los recursos más utilizados en las aulas de música es el pentagrama corporal, que consiste en dibujar en el suelo un pentagrama gigante para que el alumnado se desplace sobre él y se sitúe en las líneas o espacios según un criterio o consigna. La utilización de este recurso permite presentar el ejercicio de lectura en el pentagrama como una actividad lúdica y grupal, al mismo tiempo que favorece una mejor comprensión de los conceptos al implicar diferentes sentidos y la acción corporal.

Debido a que este contenido se trata más de un recurso que de un contenido propiamente dicho, su distribución en los ciclos vendrá determinada por la secuenciación del aprendizaje de las notas que el profesorado haya planificado. En esta tabla, siguiendo los principios de Z. Kodály (Szönyi, 1974) en la presentación de los intervalos, se propone trabajar *sol*, *mi*, *la*, (*re* opcional) en el primer ciclo, *do*₃ – *do*₄ en el segundo y de *la*₂ a *sol*₄ en el tercero.

Contenido 17. Seguimiento del movimiento sonoro con el cuerpo: fononimia

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Seguimiento del movimiento sonoro con el cuerpo: iniciación a la fononimia Kodály u otro sistema de representación corporal de notas.	Seguimiento del movimiento sonoro y de la melodía con el cuerpo: fononimia de todas las notas de la escala diatónica.	Seguimiento de la melodía con el cuerpo: producción autónoma de frases musicales utilizando la fononimia.

La *fononimia*, sistema de representación de las notas musicales a través de los gestos y posición de la mano creado por Kodály, es un excelente recurso para trabajar la altura de los sonidos en la etapa escolar. Ha sido incluido en esta tabla debido a la importancia del gesto y el movimiento corporal en este sistema, ambos utilizados como elemento motivador y apoyo visual. Este contenido es un nivel de profundización mayor del contenido n.º 11d, que hacía referencia a la altura del sonido a través del movimiento. Se presenta separado por considerar que es una forma muy específica de trabajar la altura y la entonación a través de recursos corporales y tiene entidad suficiente para ser destacada individualmente.

Durante el primer ciclo se iniciará al alumnado en este sistema y será la secuenciación del aprendizaje de las notas la que determinará los gestos que se deben enseñar. En el segundo ciclo, se introducirán todas las notas de la escala diatónica para que, una vez llegado al tercero, los alumnos sean capaces de crear frases melódicas acompañadas de gestos fononímicos.

5.2.2.2.4. Bloque IV: Percepción auditiva y audición

Contenido 18. Audición musical con movimiento

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Utilización de recursos corporales para el seguimiento de aspectos musicales muy destacados de una obra.	Utilización de recursos corporales para el seguimiento de aspectos musicales destacados de una obra.	Adaptación del movimiento al carácter de la música utilizando los recursos expresivos del cuerpo para representar diferentes aspectos musicales.

El primer contenido de este bloque hace referencia a todo tipo de respuesta corporal ante un aspecto musical determinado que se escucha durante la audición musical. Los aspectos musicales pueden ser de tipo rítmico (ej.: saltar cuando se escuchan tresillos), melódico (ej.: cambiar de dirección cuando se escucha una escala descendente), armónico (ej.: cambiar la forma de caminar cuando cambia la tonalidad), tímbrico o formal, entre otros.

Estos contenidos también se trabajan en el bloque de Lenguaje Musical, principalmente en el ítem n.º 11. En este caso se contemplan sólo elementos percibidos durante la audición de obras musicales, mientras que en el contenido n.º 11 hace referencia a todos los parámetros del sonido en cualquier tipo de manifestación sonora o musical.

En el primer ciclo, los aspectos o elementos seleccionados deben ser muy significativos para facilitar su discriminación. Las respuestas corporales son utilizadas como una forma de evaluación del proceso de audición y, al mismo tiempo, éstas modifican considerablemente la forma de percibir la música. Además, si los movimientos tienen relación con el contenido musical trabajado, la asimilación del concepto será mucho mayor. No es lo mismo que los alumnos respondan a un cambio de intensidad con un cambio de dirección en su desplazamiento a que cambien la tensión de las partes de su cuerpo. En este último caso, la relación música-movimiento se hace más evidente. En el segundo ciclo las respuestas corporales exigidas pueden atender a varios elementos musicales y, finalmente en el tercero, el nivel de cohesión entre música y movimiento será mayor e incluso, podrán requerirse respuestas que contemplen el carácter de la música.

Contenido 19. La forma musical a través del movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Experiencia a través del movimiento de las frases y secciones musicales de una obra.	Experiencia a través del movimiento de las frases y secciones musicales de una obra. Asociación de secciones musicales a secciones coreográficas y viceversa.	Interpretación con movimiento de formas musicales sencillas. Creación de coreografías siguiendo la forma musical de una obra y viceversa.

Este apartado está relacionado con la forma musical y la adquisición de sus elementos constitutivos mediante el movimiento. Para ello, durante el primer ciclo se propone la realización de series de movimientos que coincidan con cada frase o sección musical de una obra y se asocie de forma no consciente los movimientos o pasos coreográficos con la duración de la frase, el fraseo, las cadencias... En el segundo ciclo, se continuará trabajando estas asociaciones pero a nivel más reflexivo y se pedirá al alumnado que identifique la sección musical con la coreografía correspondiente y viceversa. En el tercer ciclo, se desarrollarán en profundidad los contenidos de ciclos anteriores utilizando, además, el movimiento como recurso para visualizar las formas musicales sencillas que se estudian en estos niveles. Un ejemplo de ello sería la realización de un canon en el que diferentes grupos realizan cada sección coreográfica con entradas sucesivas; un rondó en el que un grupo siempre realiza la misma coreografía que se intercala con otras realizadas por diferentes grupos. También en estos niveles, con el fin de desarrollar el potencial expresivo y creativo del alumnado, pediremos que creen coreografías sencillas siguiendo el esquema formal de una obra musical, a través de la cual se podrá constatar el nivel de comprensión de sus elementos formales. Igualmente, aunque exige cierto nivel musical, se puede partir de la forma coreográfica para componer y estructurar las secciones musicales.

Contenido 20. Audición de diferentes estilos musicales a través de actividades de movimiento

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Audición de diferentes estilos musicales a través de actividades de movimiento y danza.	Audición de diferentes estilos musicales a través de actividades de movimiento y danza.	Audición y conocimiento de diferentes estilos musicales a través de actividades de movimiento y danza.

Este contenido hace referencia al proceso de audición que se produce siempre que se realizan actividades de movimiento o danza con música. Además del objetivo específico que pretendamos conseguir con un ejercicio corporal, siempre se estará exponiendo al alumnado a un tipo o estilo de música determinado. Este proceso de percepción y audición de obras es esencial en la transmisión de ideas y conceptos musicales.

En este apartado no se hace diferencia entre los distintos ciclos debido a que el tipo de música que se utiliza para las actividades de movimiento y danza no siempre se selecciona atendiendo al estilo de la misma, sino que en muchas ocasiones viene determinada por aspectos del lenguaje musical y/o corporal que se quieren trabajar. Aunque la selección y secuenciación de audiciones no debe plantearse obligatoriamente desde una perspectiva del movimiento y la danza, no debe ignorarse que cualquier tipo de aproximación que se haga a un determinado género, estilo o época musical, si incorpora en algunas de las audiciones actividades de movimiento tendrá más probabilidades de éxito en la comprensión de los mismos.

Contenido 21. Agrupamientos musicales asociados a los agrupamientos coreográficos

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
No se aplica.	No se aplica.	Asociación de agrupaciones vocales e instrumentales a distintos tipos de agrupamiento coreográfico.

Este contenido pretende reforzar y hacer «visible» las diferentes agrupaciones musicales a través de la asociación del número de personas (agrupamientos) que intervienen durante una coreografía al tipo de agrupación musical que se escucha. A modo de ejemplo, si toda la clase realiza unos movimientos determinados durante una audición, se puede pedir que cuando se escuche al solista sólo se mueva un alumno, o bien cuatro si es un cuarteto el que dialoga con la orquesta. Debido a la complejidad de este contenido, se ha considerado adecuado plantearlo sólo en el tercer ciclo.

Contenido 22. La textura musical a través del movimiento

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
No se aplica.	No se aplica.	Textura musical asociada a ejercicios y montajes de movimiento. Homofonía: mismos movimientos en diferentes niveles. Polifonía: diferentes movimientos relacionados.

Al igual que el anterior, este contenido sólo se trabaja en tercer ciclo y hace referencia a la visualización de la textura musical a través del movimiento. Este concepto musical se puede trabajar en esta etapa pero será en Educación Secundaria cuando se aborde de manera más profunda. Por este motivo, se propone trabajar sólo la textura homofónica y la polifónica. La primera, mediante la realización de los mismos movimientos rítmicos en diferentes niveles por parte de todos los miembros del grupo y, la segunda, con movimientos diferentes pero guardando cierta cohesión coreográfica.

La textura monofónica ha quedado excluida en esta primera toma de contacto por considerar que para niños y niñas del tercer ciclo es más difícil diferenciar el canto monofónico del homofónico, que este último del polifónico. Esta mejor discriminación se debe a que cuando escuchan un canto a una sola voz interpretado por un grupo de personas tienden a pensar que se trata de homofonía y, por el contrario, en ejemplos homofónicos que no distinguen la altura de las voces piensan que es una sola voz.

5.2.2.2.5. Bloque V: Lenguaje corporal

En este bloque se presentan contenidos ubicados principalmente en el ámbito del movimiento y la danza y es el único de todo el protocolo que puede tener carácter autónomo y ser independiente del ámbito musical. Hasta ahora, todas las referencias expuestas hacían alusión a las aportaciones del movimiento a los distintos procesos musicales (expresión vocal e instrumental, lenguaje musical), sin embargo, en este caso se señalan las aportaciones del movimiento al lenguaje corporal. La mayoría de ítems de este bloque que se describen sin implicaciones musicales se desarrollarán principalmente en el Área de Educación Física, motivo por el cual será necesario contextualizarlos en el conjunto del currículo de la etapa y evitar calificar de deficiente la presencia reducida de estos contenidos en la planificación musical. Esta yuxtaposición curricular también se observa en sentido inverso, debido a que muchos de los contenidos presentes en el currículo de Educación Física trabajan contenidos más afines del Área de Música.

Contenido 23. Desarrollo de las capacidades de movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Exploración de las capacidades de movimiento de los segmentos corporales (estimulamientos, rotaciones, flexiones...).	Exploración de las capacidades de movimiento de los segmentos corporales de pie, sentado y tumbado.	Utilización de las diferentes posibilidades motrices del cuerpo en contextos musicales y de expresión corporal.

La exploración de las posibilidades motrices del cuerpo tiene como principal finalidad que el alumnado conozca las diferentes opciones de movimiento y los elementos que intervienen en él. Esta exploración será guiada principalmente por el especialista de Educación Física, pero también debe ser abordada desde el Área de Música para que el alumnado pueda utilizar estas posibilidades con un fin expresivo-musical.

En el primer ciclo se realizarán actividades lúdicas que impliquen el movimiento de forma aislada de miembros, tronco y cabeza y, posteriormente, movimientos de forma simultánea. Durante este ciclo se ejecutarán principalmente de pie y, en el segundo, se ampliará a posiciones de sentado y tumbado. En el tercer ciclo, el proceso de exploración dejará paso a la expresión y, partiendo de todo lo adquirido en los ciclos anteriores, se pretenderá expresar corporalmente ideas musicales.

La misma actividad podrá ser categorizada en diferentes ciclos debido a que el nivel de desarrollo corporal de cada edad es diferente y, por lo tanto, los contenidos trabajados y objetivos alcanzados también lo son. La distribución de todas las capacidades de movimiento por niveles sería muy compleja debido a la amplitud de los contenidos que se trabajan. Así mismo, una clasificación excesivamente detallada sería poco operativa en este estudio y quedaría fuera del contexto musical.

Contenido 24. Lateralidad, control postural y equilibrio

Los contenidos que se presentan en este ítem abarcan tres aspectos fundamentales en el desarrollo de la percepción corporal: la lateralidad, el control postural y el equilibrio. Estos contenidos, al igual que los anteriores, se trabajan principalmente en el Área de Educación Física, aunque se puede

contribuir enormemente a su consecución desde la educación musical y la danza.

No es necesario argumentar cómo la danza trabaja la lateralidad, el control postural y el equilibrio, ya que son elementos intrínsecos a ésta y siempre que se danza se ponen en juego. Desde la perspectiva estrictamente musical, se contribuye al desarrollo del esquema corporal cuando se realizan actividades de instrumentación que exigen coordinación de brazos; a través del control de la posición del cuerpo, brazos, manos y dedos; en las actividades de canto que requieren una postura correcta que facilite una buena respiración y emisión del sonido; durante los juegos de palmas que acompañan canciones y prosodias; en la lectura musical mientras se marca el compás; en los ejercicios de entonación con *fononimia* o interpretación de ritmos simultáneos...

Contenido 24a. Lateralidad y movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Ejercicios básicos de lateralidad principalmente sin desplazamiento.	Ejercicios de lateralidad con y sin desplazamiento.	Ejercicios de lateralidad en espejo y contrastes.

Con respecto a la lateralidad, la mayoría de las canciones con movimiento y todas las danzas trabajan este contenido. En el primer ciclo debe prestarse más atención a la lateralidad sin desplazamiento aunque también se realizan numerosos ejercicios con desplazamiento de forma imitativa. Esta variante se tratará en profundidad y de manera consciente en el segundo ciclo y, por último en el tercero, se llevarán a cabo ejercicios en espejo y contrastes que implican un buen dominio de la lateralidad.

Contenido 24b. Control postural y movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Experimentación de una postura adecuada de pie y sentado.	Realización de movimientos que favorecen una postura correcta. Detección de errores posturales graves.	Conciencia de una postura adecuada de pie y sentado, observando las partes implicadas.

La secuenciación del contenido coincide con la expuesta en los ítems n.º 2 y 7 de este protocolo, si bien en este caso el control postural no se limita

a la práctica vocal o instrumental y atiende a aspectos más generales como es la adopción de una postura adecuada de pie y sentado. En el primer ciclo de la etapa los ejercicios se realizarán a nivel imitativo-experimental. Durante el segundo, se pretenderá que el alumnado desarrolle los hábitos básicos posturales y detección de errores más comunes. Finalmente en el último, el objetivo fundamental será la adopción postural correcta y el conocimiento de los elementos que intervienen en la misma.

Contenido 24c. Equilibrio y movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Ejercicios muy sencillos de equilibrio sin desplazamiento.	Ejercicios de equilibrio caminado.	Ejercicios de equilibrio cambiando el foco y/o combinados con otros movimientos.

El tercer subapartado de este contenido hace referencia al equilibrio. Son numerosas las ocasiones que exigen cierto equilibrio durante la ejecución de ejercicios de movimiento y danza (saltos sobre un solo pie, giros, posiciones mantenidas...). El esquema de trabajo será similar al utilizado en la lateralidad. En el primer ciclo se centrará la atención en el equilibrio sin desplazamiento, en el segundo con desplazamiento y, en el último, se incorporarán cambios de foco y movimientos simultáneos durante la posición de equilibrio.

Contenido 25. Formas básicas de movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Exploración y reproducción de formas básicas de movimiento (andar, correr, saltar, botar y girar).	Reproducción de formas básicas de movimiento y sus combinaciones, de forma libre y siguiendo un ritmo. Adaptación de las mismas al sentido de la música.	Reproducción de formas de movimiento más complejas (paso cruzado, de vals, de polca, branle...). Adaptación de las mismas al sentido de la música.

Se entiende por formas básicas de movimiento aquellos movimientos que implican un cambio de lugar o de posición del cuerpo. Son la base de cualquier ejercicio coreográfico y el medio más idóneo para experimentar corporalmente los elementos rítmicos. Estos contenidos se desarrollan en su totalidad en el

área de Educación Física, mientras que Educación Musical se dedican, principalmente, a la reproducción de figuras y células rítmicas con movimiento y a la adquisición de determinados pasos de danza.

En el primer ciclo se realizará una toma de contacto con las formas básicas más utilizadas en las danzas de ese nivel y se prestará especial atención a la correcta reproducción de aquéllas que son asociadas a figuras rítmicas. En el segundo, dichas formas se combinarán con fines coreográficos y expresivos y se insistirá en la sincronización de los pasos con la música. Uno de los aspectos que nos ayudará a diferenciar los niveles de movimiento entre los dos primeros ciclos será la adaptación de los mismos a los elementos rítmicos de la música. En el tercer ciclo se trabajarán pasos de danza más complejos que requieran una correcta interiorización del pulso, el acento y la subdivisión.

Contenido 26. El espacio y movimiento

Al igual que en el bloque de Lenguaje Musical se abordaron las cualidades del sonido, en el de Lenguaje Corporal las cualidades del movimiento (espacio, tiempo y energía) ocuparán una posición privilegiada en la estructuración y planificación de los contenidos.

Este ítem ha sido dedicado al espacio, se ha dividido en numerosos subapartados con el fin de especificar y explicar mejor todos los elementos espaciales que intervienen en las actividades musicales con movimiento. Entre ellos se encuentran: el espacio individual y colectivo, las trayectorias, las direcciones, las formaciones, los agrupamientos, los niveles y las formas. Debido al alto nivel de especificidad de este apartado, en algunos casos, no se ha considerado necesario explicar los diferentes subapartados en cada uno de los ciclos, pues quedan claramente definidos en los enunciados.

Contenido 26a. Espacio y movimiento: espacio individual y colectivo

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Exploración del espacio individual y colectivo.	Realización de ejercicios en los diferentes espacios. Observación del espacio colectivo en relación a los otros.	Conciencia del espacio individual y colectivo. Utilización de los espacios con fines expresivos y creativos.

Todo ejercicio de movimiento se desarrolla en un espacio determinado, desde el que se realiza dentro del campo de acción sin desplazamiento (espacio individual) hasta el que implica desplazamiento y/o la interacción con el espacio de los otros (espacio colectivo). Este aspecto del espacio que se trabaja en diferentes áreas educativas, será abordado en el aula de música desde el ámbito de la exploración y experimentación en los primeros cursos, para llegar al de la expresión y reflexión en los cursos finales de la etapa.

Contenido 26b. Espacio y movimiento: trayectorias

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Ejecución de trayectorias dirigidas (recta, diagonal, curva) y libres.	Ejecución de trayectorias siguiendo una consigna.	Trayectorias (zig-zag, cruzadas, múltiple).

Todos los movimientos con desplazamiento llevan implícitos una trayectoria. Esta puede ser libre, cuando no realiza ningún diseño regular en el espacio, o dirigida, cuando el diseño es regular. Los términos libre y dirigida también pueden hacer referencia a si es el alumno el que determina la trayectoria (libre) o sigue consignas externas (dirigida). En este protocolo se ha optado por la clasificación atendiendo principalmente al diseño del movimiento y no a quien lo determina.

Contenido 26c. Espacio y movimiento: direcciones

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Realización de movimientos con variaciones de dirección (delante-detrás, a los lados, arriba-abajo).	Realización de formas básicas de movimiento trabajadas en el ciclo combinadas con las diferentes direcciones.	Realización de formas básicas de movimiento trabajadas en el ciclo combinadas con las diferentes direcciones.

La dirección en el movimiento es un elemento fundamental que puede abordarse desde el punto de vista físico, cognitivo y artístico. En el primer ciclo se realizarán ejercicios exploratorios utilizando direcciones básicas con movimientos sencillos. Durante el segundo y tercer ciclo se desarrollarán las formas de movimiento propias de en cada ciclo combinándolas con diferentes direcciones.

Contenido 26d. Espacio y movimiento: formaciones

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Realización de formaciones: círculo, fila.	Realización de formaciones: círculos enfrentados, filas paralelas, cuadrado.	Aplicación y combinación de todo tipo de formaciones.

En este subapartado se incluyen la mayoría de formaciones coreográficas que se utilizan en la etapa de Primaria. La clasificación por ciclos que se presenta es flexible y no implica que no se pueda utilizar otro tipo de formación diferente a la que se propone. Sin embargo, es importante que se contemplen todas las que se muestran y se evite el uso abusivo de las formaciones en fila, línea o círculo.

Contenido 26e. Espacio y movimiento: agrupamientos

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Utilización de agrupamientos: individual y parejas. Cambios de pareja libres. Enlaces en forma de «V» y manos en los hombros del compañero en formaciones de fila.	Utilización de agrupamientos: grupos reducidos (tríos y cuartetos), cadenas. Cambios de pareja organizados. Explorar formas diferentes de enlace de brazos y manos.	Combinación de todo tipo de agrupamientos. Utilización de formas de enlace de brazos y manos (V, W, T, X).

En el protocolo se presentan de forma muy concreta los agrupamientos considerados adecuados para cada ciclo, pero es necesario señalar que cuando se trate de actividades realizadas de forma individual y sin ningún tipo de formación no serán categorizadas en este contenido por considerar que no se trata de una forma de agrupamiento sino más bien de una posición inicial. El calificativo *agrupamiento individual* sólo se aplicará a actividades que cuentan con un tipo de formación determinada. De este modo, una canción coreografiada en la que la disposición del alumnado es libre sin especificación de la relación entre los alumnos, no estará trabajando un tipo de agrupamiento determinado, ni siquiera el individual. Por el contrario, si la canción es en círculo, los alumnos pueden estar situados de uno en uno (agrupamiento individual), de dos en dos (agrupamiento en parejas), etc.

Un aspecto que debe contemplarse en los agrupamientos es el tipo de enlace de manos y brazos. En los primeros cursos de Primaria las formas empleadas más frecuentes son la posición de brazos en forma de «V» y las manos en hombros en formación de fila. En el segundo ciclo, se trabajarán estos tipos de enlace y se podrán introducir otros como brazos en forma «W». Al final de la etapa se utilizarán todo tipo de agrupamiento y las combinaciones de los mismos, así como los enlaces en «T» y «X».

Contenido 26f. Espacio y movimiento: niveles

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Exploración de los niveles inferior y/o superior de movimiento.	Exploración del movimiento en los niveles inferior, medio y superior siguiendo consignas.	Utilización de los diferentes niveles de movimiento con fines expresivos.

El nivel del movimiento viene determinado por la altura de realización del mismo y se divide en nivel inferior, medio y superior. La mayoría de los ejercicios de movimiento de realizan en un nivel medio por lo que será muy importante trabajar también los otros dos niveles y que el alumno aprenda a utilizarlos con fines expresivos.

Durante el primer ciclo se llevarán a cabo ejercicios exploratorios en los distintos niveles, principalmente de forma imitativa. El segundo es el momento de hacer consciente gran parte de lo experimentado en el ciclo anterior y se realizarán actividades siguiendo consignas relacionadas con los tres niveles. Finalmente, se pedirá a los alumnos que utilicen los diferentes niveles de movimiento con fines expresivos.

Contenido 26g. Espacio y movimiento: formas corporales

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Exploración de formas corporales abiertas y cerradas.	Exploración de formas corporales abiertas y cerradas. Combinaciones.	Utilización de formas corporales abiertas y cerradas con fines expresivos.

Las formas abiertas y cerradas vienen determinadas por el sentido de los movimientos opuestos de diferentes partes del cuerpo. En el caso de las

primeras, los movimientos son divergentes y, en las segundas, convergen en un punto. Estas formas pueden hacerse colectiva o individualmente.

Los niveles de dificultad del contenido y su distribución a lo largo de la etapa seguirán los mismos criterios que el subapartado anterior. En el primer ciclo los ejercicios serán exploratorios y principalmente imitativos. A continuación en el segundo, se pedirá al alumnado que realice diferentes tipos de formas siguiendo consignas que susciten la toma de conciencia de los movimientos. En el último ciclo, se pretenderá que el alumno incluya formas abiertas y cerradas en sus producciones propias con finalidad expresiva.

Contenido 27. El tiempo y movimiento

1^{er} Ciclo		2^o Ciclo		3^{er} Ciclo	
Cualidades	del	Cualidades	del	Cualidades	del
movimiento-tiempo:		movimiento-tiempo:		movimiento-tiempo:	
realización de movimientos		realización de movimientos		realización de movimientos	
rápidos, lentos, de larga y		con cambios graduales y		rápidos y lentos con cam-	
corta duración, de forma		súbitos de tempo siguien-		bios graduales y súbitos	
libre y dirigida, siguiendo		do estímulos y consignas		de tempo adaptados a la	
estímulos y consignas		corporales y/o musicales.		duración de los sonidos.	
corporales y/o musicales.					

Todos los ejercicios de movimiento se realizan en un tiempo concreto y a una velocidad determinada. Sin embargo, en este contenido se incluyen sólo aquellas actividades que trabajan de forma específica la velocidad del movimiento: conceptos de rápido/lento, cambios progresivos y súbitos de tempo y las combinaciones de todos los elementos anteriores.

En el primer ciclo se pretende que los alumnos adquieran los conceptos de rápido y lento a través del movimiento y, a su vez, sepan reproducir movimientos a diferente velocidad de forma libre o dirigida. En el segundo, los movimientos se ajustarán a un metro determinado para someterlo a cambios de tempo de forma gradual o súbita, siempre de forma dirigida y siguiendo consignas que faciliten la percepción de los cambios. En el tercer ciclo se profundizará en la sincronización del movimiento a los cambios de tempo de forma más libre y autónoma y se insistirá en la relación entre la duración del sonido y la duración del movimiento.

Contenido 28. La energía y movimiento

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Cualidades del movimiento-energía: realización de movimientos sencillos con diferente intensidad (suave y fuerte/tenso) con todo el cuerpo, siguiendo estímulos y consignas corporales y/o musicales.	Cualidades del movimiento-energía: experimentación de movimientos con cambios progresivos y súbitos de energía (con todo el cuerpo o partes del mismo) siguiendo estímulos y consignas corporales y/o musicales.	Cualidades del movimiento-energía: realización de movimientos con cambios progresivos y súbitos de energía adaptados a la intensidad y el carácter de la música.

El presente contenido hace referencia al control por parte del alumnado de la energía necesaria para cada movimiento y la utilización de las posibilidades expresivas que ésta ofrece. Este ítem se encuentra muy relacionado con el n.º 11b, en el que la energía del movimiento es utilizada como un medio para experimentar y expresar la intensidad musical. En este bloque de contenidos, la intensidad o energía del movimiento tiene un fin más corporal que musical.

En el primer ciclo se afrontarán los niveles extremos de energía realizados con todo el cuerpo, movimientos muy suaves o muy fuertes/tensos. En el segundo ciclo se introducirán cambios progresivos de intensidad y se iniciará la experimentación de los cambios de energía con algunas partes del cuerpo (manos, brazos, piernas). En el tercer ciclo los ejercicios serán menos dirigidos y se incluirán cambios de intensidad en movimientos más reducidos o que impliquen partes muy concretas del cuerpo. A su vez, se exigirá que la relación entre la energía del movimiento y la intensidad musical sea mayor.

Contenido 29. La relajación corporal

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Iniciación a la relajación activa global.	Práctica dirigida de la relajación activa global y segmentaria.	Conocimiento práctico de los diferentes tipos de relajación y sus procedimientos básicos.

En este ítem se incluyen aquellos contenidos relacionados con la relajación corporal, concebida como un medio para la práctica vocal e instrumental, en

algunos casos, y en otros, como una técnica indispensable para el dominio del lenguaje corporal. Los contenidos de este apartado están relacionados con los que aparecen en el ítem n.º 8, aunque el ámbito de este último es más específico.

Adquirir una técnica de relajación es un proceso largo y complejo, sobre todo en las primeras edades. Por esta razón, se llevarán a cabo de ejercicios básicos y sencillos que vayan creando hábitos en el alumnado que favorezcan la adquisición ulterior de una técnica más avanzada.

En primer lugar y por razones de dificultad, se iniciará al niño en la relajación activa de forma global para pasar progresivamente a determinadas partes del cuerpo. Los ejercicios serán de corta duración y muy dirigidos. En el segundo ciclo se aumentará la duración y la complejidad de los ejercicios. En el último ciclo de la etapa, se pretenderá que el alumnado pueda realizar diferentes tipos de relajación a nivel básico y de forma autónoma.

Contenido 30. Posibilidades expresivas del cuerpo

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo.	Utilización de las posibilidades del cuerpo para expresar ideas concretas, historias sencillas...	Utilización de las posibilidades del cuerpo para expresar sentimientos y sensaciones.

La característica que determina que un movimiento sea o no expresivo reside principalmente en la intención de comunicación de quien lo realiza. La mayoría de ejercicios y actividades de movimiento en el aula tienen un carácter expresivo, por lo que este contenido se trabajará frecuentemente y de forma muy variada. Además, es común al bloque de Juego Dramático del área de Artística, por lo que también se abordará desde el enfoque teatral. Quedarían excluidas de esta categoría ejercicios de calentamiento y coordinación, pues su finalidad es principalmente motriz y no expresiva.

El primer ciclo se destinará, principalmente, a la exploración de los diferentes elementos corporales, así como de las diferentes opciones expresivas que éstos nos ofrecen. Es un periodo en el que se debe favorecer en el alumnado todo tipo de respuestas corporales propias ante diferentes estímulos

musicales y no musicales. Durante el segundo ciclo se aumentará el nivel de exigencia pidiendo a los niños y niñas que utilicen códigos, propios o ajenos, para expresar a través de sus movimientos imágenes, historias, ideas concretas, etc. En el tercer ciclo la complejidad de las ideas que se expresan (sentimientos y sensaciones) será mayor e incluso se pretenderá inferir en el movimiento diferentes caracteres o estados anímicos (orgulloso, tímido, miedoso, etc.).

Queda incluida en este contenido la utilización de códigos corporales para la interpretación de consignas en el aula de música, como pueden ser coger baquetas cuando el profesor abre los brazos, estar en silencio cuando los cruza, dejar de cantar cuando el director cierra el puño, etc.).

Contenido 31. Imitación corporal

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Imitaciones corporales de acciones cotidianas sencillas y de movimientos de animales.	Imitaciones corporales de acciones y situaciones cotidianas sencillas y de movimientos de animales intentado coordinar los movimientos con aspectos destacados de una obra musical.	Creación de montajes sencillos de expresión corporal sobre una base musical utilizando la imitación como recurso creativo.

Aunque la imitación corporal está incluida dentro del contenido anterior, se ha considerado conveniente crear un apartado específico dedicado a ella, por tratarse de uno de los recursos más utilizado en la expresión corporal. Debe tenerse en cuenta que es un contenido que se trabajará en profundidad en el bloque de Juego Dramático.

El primer ciclo, los ejercicios serán dirigidos y pondrán al alumnado en situaciones que favorezcan la utilización de la imitación y sus recursos corporales expresivos, consciente y/o inconscientemente. En el segundo, se continuará con la exploración de dichos recursos pero adaptándolos al sentido de la música. Durante el tercer ciclo, la duración y calidad de las imitaciones, así como la sincronización de éstas con la música, tendrán el nivel suficiente para que puedan ser consideradas como una producción corporal artística.

Contenido 32. Danzas

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Coreografías didácticas y danzas populares y tradicionales muy sencillas.	Coreografías didácticas y danzas populares y tradicionales muy sencillas que contengan las cualidades y formas básicas de movimiento trabajadas en el ciclo. Creación de coreografías muy sencillas de forma dirigida.	Coreografías didácticas y danzas populares y tradicionales que contengan las cualidades y formas básicas de movimiento trabajadas en el ciclo. Creación de coreografías sencillas. Práctica de danzas de las diferentes regiones españolas.

La danza es, por antonomasia, la práctica donde la relación música-movimiento queda perfectamente definida. No es extraño que en todos los programas educativos de música se incluya la danza, o mejor dicho danzas, y que en este protocolo sea uno de los contenidos más importantes. Es necesario recordar la diferencia entre *danza* y *danza de* expuesta en el capítulo 3 de esta tesis para no olvidar que la primera, entendida como una disciplina artística, tiene entidad en sí misma y no está subordinada al arte musical. Sin embargo, cuando se habla de *danzas de* se alude a determinados bailes (el vals, la jota, la polca, etc.) los cuales se presentan de forma indisoluble con la música a la que acompañan y no requieren para su ejecución del dominio de una técnica académica concreta. También se incluyen en este ítem las coreografías didácticas, término que será explicado posteriormente en el presente capítulo.

En el primer ciclo se seleccionará un repertorio de danzas muy sencillo, con especial cuidado en aquellas populares y tradicionales que pueden resultar complicadas para los niños de estas edades. En el segundo ciclo, se pondrán en práctica las cualidades y formas de movimiento propias de ese ciclo. Es necesario recordar que la selección de una danza no debe atender sólo a criterios de procedencia, origen, historia, etc., sino también a determinados elementos coreográficos (pasos, configuraciones, agrupamientos, espacios...) y tenerlos en cuenta a la hora de seleccionar el repertorio.

En el tercer ciclo, se mantendrán los mismos criterios que en el anterior pero adaptados a las cualidades de movimiento que se trabajan en el ciclo,

incluyendo además, la creación de coreografías y la práctica de danzas de la región. Muchas de las danzas populares y tradicionales suelen tener pasos difíciles y excesivo número de partes o secciones, razón por la que se ha reservado su práctica para el final de la etapa. Sin embargo, es cierto que niños de edades inferiores pueden aprender esas danzas tradicionales en un contexto no escolar (academias, grupos de baile, entorno familiar...). En algunos casos, dependiendo de las características peculiares de las danzas de una región determinada, se podrán introducir en ciclos anteriores.

Contenido 33. Movimiento espontáneo e improvisación corporal

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Experimentación de movimientos espontáneos utilizando como estímulo el sonido y/o la música. Realización de improvisaciones corporales dirigidas.	Realización de improvisaciones corporales libres. Creación de motivos, frases y pequeñas formas de movimiento con acompañamiento musical, utilizando como procedimiento creativo el movimiento espontáneo y la improvisación corporal.	Utilización del movimiento espontáneo y la improvisación corporal como procedimiento creativo de montajes de expresión corporal y musical.

Este contenido se encuentra enmarcado totalmente en ámbito expresivo musical y corporal, en el cual se diferencian los movimientos espontáneos, generados de forma instantánea y sin ningún elemento organizador, y los improvisados, que también se producen de forma instantánea pero con ciertas intenciones creativas y estructurales.

Al comienzo de la etapa la música será el elemento que incite al movimiento espontáneo, el cual proporcionará un mayor conocimiento de las posibilidades motrices y expresivas del cuerpo, así como la adquisición un repertorio de movimientos que serán posteriormente utilizados. Las improvisaciones serán de corta duración y siempre dirigidas, debido a que para su realización es necesario que se tengan interiorizados elementos y conceptos que se van a utilizar durante dicho proceso de creación.

En el segundo ciclo, la improvisación se utilizará para crear pequeñas unidades formales sin dejar de ofrecer ciertas pautas que ayuden en la la-

bor creadora y se introducirán improvisaciones libres a través de las cuales el alumnado podrá poner de manifiesto su potencial creativo. Es necesario mencionar en este apartado que los límites entre la improvisación dirigida y la improvisación libre no están claramente definidos y son flexibles. Una improvisación será clasificada como dirigida o libre dependiendo del número de pautas o consignas que se den antes y/o durante el ejercicio. Finalmente, en el tercer ciclo utilizaremos el movimiento espontáneo y la improvisación corporal como un recurso creativo en la elaboración de montajes de mayor envergadura.

Contenido 34. Representación del movimiento

1^{er} Ciclo	2º Ciclo	3^{er} Ciclo
Lectura de grafías no convencionales sencillas para representar el movimiento.	Utilización creativa de grafías sencillas no convencionales para representar el movimiento con indicaciones de espacio o tiempo.	Utilización creativa de grafías para representar el movimiento con indicaciones de espacio, la energía y/o tiempo al mismo tiempo que formales.

Las grafías no convencionales son formas, signos, imágenes, pictogramas... que se utilizan para representar alguno o varios elementos de una coreografía. En realidad, no existe un sistema estandarizado de representación gráfica del movimiento, por lo que no se puede hablar de una grafía convencional en el campo de la danza, sino varios métodos creados por diferentes coreógrafos. No es un contenido de esta etapa la interpretación de los códigos de un determinado sistema u otro, pero sí que representen con diferentes grafías (inventadas y/o adquiridas) aquellos aspectos más destacados de una coreografía o ejercicio de movimiento.

En el primer ciclo se centrará la atención, principalmente, en la interpretación de gráficos facilitados por el profesor con el fin de entender y memorizar los pasos de una danza o ejercicio. Estos gráficos consisten, en su mayoría, en imágenes del cuerpo con la posición de las diferentes partes del mismo y flechas que indican la dirección del movimiento. En el segundo ciclo se introducirá la representación del movimiento, lo que implicaría consensuar diferentes grafías muy sencillas propuestas por toda la clase. Se interpretarán

grafías que contengan indicaciones de tiempo y/o espacio. El tercer ciclo es el momento para intentar representar a través de las propias grafías varios elementos del movimiento de forma simultánea (la dirección y la duración, la intensidad y la forma de desplazamiento, las partes del cuerpo y la velocidad, etc.) e incluir la estructura formal de la obra.

5.2.2.2.6. Bloque VI: Artes y cultura

Contenido 35. Participación en actividades artístico-musicales de movimiento en el ámbito escolar

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Participación en actividades artísticas musicales dentro del ámbito escolar que conlleven actividades de movimiento y/o danza.	Participación en actividades artísticas musicales dentro del ámbito escolar que conlleven actividades de movimiento y/o danza.	Participación en actividades artísticas musicales dentro del ámbito escolar que conlleven actividades de movimiento y/o danza.

El primer contenido de este bloque engloba todas las actividades artísticas que desde el Área de Música se organizan en el centro, entre las que se encuentran: danzas y montajes de expresión corporal que se organizan con motivo de una semana cultural, fiesta fin de curso, festival de Navidad, etc. Los contenidos trabajados con estas actividades van más allá del ámbito corporal y musical y se circunscriben en el ámbito de los valores y actitudes. Algunos ejemplos podrían ser el gusto por el trabajo bien hecho, la observación de las normas de funcionamiento y comportamiento durante un espectáculo, la valoración del trabajo en equipo asumiendo responsabilidades, el disfrute con la actividad musical y corporal. No se propone ninguna secuenciación debido a que será el tipo y el enfoque de las actividades quienes determinen los contenidos específicos de la actividad.

Es difícil que estos contenidos queden reflejados en los libros del alumno ya que dependen, principalmente, de la Programación General Anual de centro. No obstante, se debería hacer mención a ellos en las orientaciones didácticas de los materiales didácticos.

Contenido 36. El movimiento en las manifestaciones tradicionales, populares y artísticas

Este contenido hace referencia a las manifestaciones tradicionales, populares y artísticas relacionadas con el movimiento expresivo y/o danza. A través de las actividades de danza y movimiento se pueden conocer numerosas manifestaciones que forman parte del patrimonio artístico y cultural que, además, no deben quedar excluidas en la enseñanza y aprendizaje de la música. Estas manifestaciones son un medio para poder expresar la idiosincrasia de un colectivo, para percibir y entender las expresiones artísticas de los otros y para ubicar y valorar el «hecho» musical en su globalidad. Este contenido se desglosa en los subapartados que a continuación se exponen.

Contenido 36a. Asistencia a espectáculos danza y música con movimiento

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Asistencia a espectáculos, conciertos y actuaciones que se realizan en la ciudad o región.	Asistencia a espectáculos, conciertos y actuaciones que se realizan en la ciudad o región.	Asistencia a espectáculos, conciertos y actuaciones que se realizan en la ciudad o región.

La asistencia a conciertos y otro tipo de manifestaciones relacionadas con la danza y/o el movimiento durante los tres ciclos será condición indispensable para trabajar este contenido. En su defecto, podrían mostrarse actuaciones en diferido a través de los medios audiovisuales, pero sólo se trabajarían contenidos conceptuales dejando excluidos importantes procedimientos y valores que estas actividades reportan.

Contenido 36b. Manifestaciones populares y tradicionales de danza y música con movimiento de España

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
No se aplica.	Aproximación a las manifestaciones más destacadas de la localidad o la región.	Conocimiento de manifestaciones de la propia región y de otras del país.

Relacionado con el subapartado anterior, en el segundo ciclo debe procurarse que el alumnado no sólo asista a estas manifestaciones culturales y artísticas, sino que conozca los aspectos más destacados de aquéllas que se

realizan en la localidad: lugares y espacios de celebración, épocas del año, orígenes e historia. En algunos casos, podrá ampliarse el radio de acción dependiendo de la importancia y relevancia de los fenómenos objeto de estudio. Al final de la etapa, se profundizará en las manifestaciones estudiadas en el ciclo anterior y se incluirán las de otras regiones del país.

Contenido 36c. Manifestaciones populares y tradicionales de danza y música con movimiento del mundo

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
No se aplica.	Aproximación a la música de otras culturas a través del movimiento y la danza.	Conocimiento de otras manifestaciones muy significativas de entornos musicales más lejanos.

Este contenido hace referencia a las culturas musicales no occidentales y presenta la misma secuenciación que el anterior.

Contenido 37. Tecnologías de la Información y la Comunicación en las actividades de danza y música con movimiento

1 ^{er} Ciclo	2º Ciclo	3 ^{er} Ciclo
No se aplica.	No se aplica.	Utilización de las TIC para la creación de montajes musicales con danza y/o movimiento.

Este contenido queda enmarcado en el ámbito de las tecnologías de la información y comunicación y hace referencia a la posibilidad de utilizar estos medios en las producciones musicales con movimiento y danza. Sirvan a modo de ejemplo proyecciones sincronizadas con la música, animación de danzas por ordenador, utilización de estos medios para efectos especiales y escenografía, realización de consultas en la Web, etc. La utilización de las TIC como recurso en los montajes de movimiento lleva asociado, además de nuevas posibilidades expresivas, un conocimiento del uso de dichas tecnologías. Debido a la necesidad de conocimientos previos y especialización técnica que requieren algunos medios, se propone comenzar a trabajar estos contenidos en el tercer ciclo a modo de iniciación, los cuales se desarrollarán en la siguiente etapa educativa.

Contenido 38. El mundo de la danza

1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
No se aplica.	No se aplica.	Conocimiento de aspectos básicos del mundo de la danza. La danza en los medios de comunicación.

Existen contenidos relacionados con el movimiento y la danza que no implican movimiento alguno y versan sobre el conocimiento del mundo de este arte: evolución histórica, función social, aspectos culturales, su relación con los medios de comunicación, etc. Entre las posibles actividades se encuentran: comentarios de texto, proyecciones, debates... Por tratarse de contenidos de tipo conceptual, principalmente, y la necesidad de haber experimentado anteriormente todo aquello sobre lo que se va a reflexionar, se ha considerado adecuado situar estos contenidos exclusivamente en el tercer ciclo.

5.2.2.2.7. Valores y actitudes relacionados con el movimiento y la danza

El bloque de valores y actitudes que se ha incluido en este protocolo es una versión simplificada y unificada de aquéllos que aparecen en los Reales Decretos que han establecido o establecen el currículo de música de Educación Primaria (R. D. 1344/1991, R. D. 115/2004 y R. D. 1513/2006). Debido al carácter transversal y global de los mismos, se presentan sin secuenciación por ciclos.

*Contenido 39. Valoración del cuerpo como medio de expresión***1^{er}, 2^o y 3^{er} Ciclo**

Valoración del propio cuerpo, la danza y el movimiento expresivo como vehículo de expresión y comunicación.

El elemento expresivo y comunicativo es esencial en la danza y está relacionado con la necesidad del ser humano de expresar ideas, sentimientos, emociones y experiencias a través de sus manifestaciones artísticas. Además, estas actividades son fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora y los procesos de socialización.

La valoración del propio cuerpo como instrumento de expresión y comunicación implica la realización de actividades corporales que permitan la experiencia y vivencia de dichos procesos. En el ámbito de Educación Primaria, valoración no debe entenderse como emisión de un juicio de valor, sino como una apreciación de un valor a través de situaciones que permitan el contacto con manifestaciones puntuales y concretas del mismo. Es importante que el alumno se habitúe a realizar comentarios en grupo acerca de las sensaciones y sentimientos que se ha experimentado después de la práctica del movimiento y, de este modo, intensificar su potencial expresivo y comunicativo.

Contenido 40. Desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos

1^{er}, 2^o y 3^{er} Ciclo

Desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos.

La desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos son un indicador de diferentes aspectos de la personalidad del niño (la autoestima, el autoconcepto, el nivel de aceptación en el grupo-clase, la creatividad) y constituyen un medio ideal para la exploración de las posibilidades motrices del cuerpo. El profesor debe incluir en su programación actividades que motiven o generen el movimiento espontáneo y la improvisación corporal, así como mantener una actitud desinhibida en las actividades y ejemplos que presenta, respetar las propuestas o interpretaciones corporales que el alumno realiza y reforzarlas positivamente.

Contenido 41. Valoración del trabajo en equipo

1^{er}, 2^o y 3^{er} Ciclo

Valoración del trabajo en equipo: disposición para coordinar la propia acción con la del grupo.

El carácter social y grupal de las actividades musicales, en general, y de las actividades de movimiento y danza, en particular, ha quedado sobradamente constatado en los capítulos anteriores. Excepto en contadas ocasiones, las actividades de movimiento en el aula de música se realizan siempre en grupo e implican interacción entre los distintos participantes de las mismas. A través de éstas se ponen en práctica numerosas actitudes características

del trabajo grupal como son: el interés y respeto ante las nuevas propuestas de los compañeros, la capacidad de adaptación de las propias acciones a las de los demás, aportación de ideas y soluciones que favorezcan la integración del grupo y la calidad de la interpretación.

Contenido 42. Valoración de las producciones artísticas relacionadas con el movimiento y la danza

1^{er}, 2^o y 3^{er} Ciclo

Valoración de las producciones artísticas en las que la música, el movimiento expresivo y la danza sean una de las manifestaciones más usuales.

Toda manifestación artística se desarrolla en un contexto social y cultural determinado y por ello, el acercamiento a cualquier producción artística conlleva una aproximación a las gentes, épocas, momentos, etc., que forman o han formado parte en su creación. Esta primera toma de contacto será el punto de partida que posibilitará ir más allá de los aspectos artísticos y estéticos comprendidos en las producciones musicales, con la finalidad de situar al alumnado en el ámbito de lo humano y lo ético, una experiencia y un conocimiento que posibilita el entendimiento, la comprensión y la tolerancia de una parte esencial del *otro*.

Incluidos en este epígrafe se desarrollan otros contenidos actitudinales entre los que se pueden destacar: la valoración y respeto del patrimonio artístico y cultural, la tolerancia hacia las manifestaciones artísticas representativas de otras culturas, la sensibilidad e interés ante las nuevas manifestaciones artísticas, la contribución a la conservación y mantenimiento de las tradiciones culturales y artísticas y, por último, el conocimiento y observancia de las normas de comportamiento más usuales en espectáculos artísticos.

Contenido 43. Disfrute con la realización de danzas y coreografías

1^{er}, 2^o y 3^{er} Ciclo

Disfrute con la realización de danzas y coreografías.

El último contenido del protocolo hace referencia al aspecto hedonista y lúdico del movimiento expresivo y la danza. El placer y disfrute que reporta toda actividad artística puede ser originado por la satisfacción que produce

la realización de un trabajo bien hecho, por las características peculiares de la actividad que se realiza, por los logros alcanzados, etc. Este tipo de actividades corporales en el aula de música, además del componente lúdico implícito en la mayoría de las ejercicios motrices infantiles, contienen otros elementos que garantizan su deleite como son, entre otros, la sincronización música-movimiento (ritmo musical-ritmo corporal) y la coordinación grupal.

Es conviene mencionar que, en estas primeras edades, el planteamiento y metodología adoptados son fundamentales para que el niño pueda disfrutar a través de las actividades que se le plantean. Deben evitarse largas explicaciones teóricas durante la presentación de los ejercicios, enseñar las danzas y coreografías por imitación siempre que sea posible, prescindir de repeticiones excesivas de pasos que necesiten un largo proceso de asimilación, seleccionar un repertorio sin dificultades extremas y con elementos atractivos y motivadores, realizar los ejercicios y actividades progresivamente, distribuir en varias sesiones el aprendizaje de las diferentes secciones del montaje, así como los niveles de calidad de interpretación que deben conseguirse en cada una de ellas.

Grosso modo podrían incluirse en esta categoría todos los ejercicios que no se realizan de una forma convencional, entendida ésta como la realización de tareas de lectura o escritura sentado en el pupitre, aunque no todas las actividades de movimiento son necesariamente lúdicas. Un ejercicio de desplazamiento libre por el aula puede ser considerado lúdico o no según el planteamiento del mismo. Si se pide al alumnado que durante el desplazamiento intente repetir la trayectoria que realiza algún compañero sin que éste lo perciba, no hay duda de que el ejercicio se transformará en actividad lúdica. Los componentes esenciales de este tipo de actividades serían: planteamiento en forma de juego y/o reto, la motivación, utilización de objetos y materiales atractivos, inclusión del factor sorpresa, presentación como actividad voluntaria aquéllas que realmente tienen carácter obligatorio mediante invitaciones y comentarios estratégicos.

5.2.2.2.8. Secuenciación de contenidos del Área de Música de Educación Primaria que pueden ser desarrollados desde el movimiento y la danza

BLOQUE I EXPRESIÓN VOCAL Y CANTO		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1. Respiración: realización de ejercicios de inspiración nasal y espiración bucal asociados a movimientos. Experiencia de movimientos diafragmáticos durante la respiración.	Respiración: realización de ejercicios de inspiración nasal y espiración bucal asociados a un grupo de movimientos sucesivos. Observación de los movimientos diafragmáticos durante la respiración.	Respiración: ejercicios de movimiento para la adquisición de la respiración diafragmática e intercostal. Sincronización de la respiración con el movimiento.
2. Iniciación en hábitos posturales correctos para la práctica vocal. (24b*, 29*)	Realización de ejercicios posturales preparatorios para la práctica vocal. Detección de errores posturales graves. (24b*, 29*)	Detección y corrección de posturas inadecuadas durante la práctica vocal. Concienciación de la necesidad de adoptar una postura correcta y relajada durante el canto. (24b*, 29*).
3. Exploración de las posibilidades expresivas de la voz utilizando el movimiento corporal como apoyo y/o estímulo. (11a*)	Adaptación del movimiento a estímulos vocales (hablados o cantados) y viceversa.	Realización de montajes vocales que impliquen la utilización de elementos expresivos de la voz conjuntamente con los corporales y/o coreográficos.

(*) Relacionado con otro contenido de la tabla; (E.F*) Relacionado con contenidos del área de Educación Física;

(DR*) Relacionado con contenidos del bloque de Dramatización.

4. Interpretación de canciones y prosodias infantiles con movimientos sencillos.	Interpretación de canciones y prosodias infantiles con movimiento y coreografías sencillas, adaptándolos a los aspectos musicales y expresivos más destacados.	Creación e interpretación de coreografías para canciones y prosodias, teniendo en cuenta los aspectos musicales y expresivos de las mismas. (32*)
BLOQUE II EXPRESIÓN INSTRUMENTAL		
1er CICLO	2º CICLO	3er CICLO
5. Coordinación de movimientos y elementos de percusión corporal y PAI: esquemas rítmicos sencillos de percusión corporal o PAI mientras se camina o integrados en actividades de movimiento de forma alterna.	Coordinación de movimientos y elementos de percusión corporal y PAI: esquemas rítmicos sencillos de percusión corporal o PAI mientras se camina o integrados en actividades de movimiento de forma alterna y simultánea.	Coordinación de movimientos y elementos de percusión corporal y PAI: esquemas rítmicos más complejos integrados actividades de movimiento y danza.
6. Asociación de timbres de percusión corporal y de instrumentos PAI a diferentes movimientos en función del contexto. (11a*)	Asociación de timbres de instrumentos PAI y PAD a diferentes movimientos en función del contexto. (11a*)	Asociación de timbres de instrumentos de la orquesta o populares/tradicionales trabajados en función a diferentes movimientos en función del contexto. (11a*)

7. Iniciación en hábitos posturales correctos para la práctica instrumental. (24b*, 29*)	Realización de ejercicios posturales preparatorios para la práctica instrumental. Detección de errores posturales graves. (24b*, 29*)	Detección y corrección de posturas inadecuadas durante la práctica instrumental. Concienciación de la necesidad de adoptar una postura correcta y relajada. (24b*, 29*)
8. Ejercicios básicos de coordinación y relajación muscular para la práctica instrumental: instrumentos PAI y de láminas escolares (iniciación). (24a*, 29*)	Ejercicios básicos de coordinación y relajación muscular para la práctica instrumental: flauta e instrumentos de láminas escolares. (24a*, 29*)	Realización de forma sistemática de ejercicios de coordinación y relajación muscular para la práctica instrumental: flauta e instrumentos de láminas escolares. (24a*, 29*)
9. Realización de instrumentaciones muy elementales y de corta duración acompañados de movimientos muy sencillos. (Bloque V*)	Realización de montajes muy sencillos instrumentales y de movimiento. (Bloque V*)	Realización de montajes instrumentales y de movimiento. (Bloque V*)
BLOQUE III LENGUAJE MUSICAL		
1er CICLO	2º CICLO	3er CICLO
10. Asociación de los conceptos sonido/silencio/ruido a movimientos.		

11. Experimentación, reconocimiento e identificación de las cualidades del sonido a través del movimiento. 11a. Timbre: movimientos asociados a sonidos vocales, corporales, del entorno y de instrumentos PAI. (3*, 6*)	Utilización del movimiento para expresar las cualidades del sonido. Movimientos asociados al timbre de los instrumentos PAI y PAD. (6*)	Utilización del movimiento para expresar las cualidades del sonido. Movimientos asociados al timbre de instrumentos destacados de la orquesta y populares/tradicionales. (6*)
11b. Intensidad: asociación de la intensidad del sonido a la energía y amplitud del movimiento. (26g*, 28*)	Experimentación de cambios progresivos y súbitos de intensidad musical con el cuerpo y el movimiento. (26g*, 28*)	Expresión de los cambios progresivos y súbitos de intensidad musical con el cuerpo y el movimiento. (26g*, 28*)
11c. Duración: movimientos largos y cortos asociados a la duración del sonido. Experiencia de las diferentes duraciones de las figuras básicas a través del movimiento: andar, andar lento y correr (negra, blanca y corchea) (25*)	Experiencia de las diferentes duraciones de las figuras a través del movimiento (blanca con puntillo, semicorcheas...) Células rítmicas asociadas a formas de movimiento: salticar y galopar. (25*)	Interpretación de movimientos asociados a nuevas células rítmicas y sus combinaciones. (25*)

11d. Altura: movimiento corporal adaptado al movimiento sonoro (ascendente y descendente). Niveles inferior y superior de movimiento asociado a los conceptos de grave y agudo, respectivamente. (17, 26c*, 26f*)	Asociación de diferentes alturas del sonido a los niveles inferior, medio y superior de movimiento. (17*, 26f*)	Cambios de niveles en el movimiento siguiendo la melodía sencilla de un ejercicio u obra musical. (17*, 26f*)
12. Experiencia del pulso, subdivisión y el acento asociado a formas básicas de movimiento: andar y andar lento. (11c*, 25*)	Expresión del pulso, acento y subdivisión asociado a formas básicas de movimiento. En compases ternarios sólo pulso y acento. (11c*, 25*)	Práctica de formas básicas de movimientos siguiendo el pulso, acento y subdivisión (binaria y ternaria) con cambios de tempo y/o metro. (11c*, 25*)
13. Iniciación al movimiento siguiendo un metro. Sin desplazamiento con balanceo (binario y ternario). Con desplazamiento (2/4 y 4/4) (12*)	Realización de ejercicios de movimiento con desplazamiento y combinaciones de las formas básicas siguiendo una métrica determinada (compás simple: binario, ternario y cuaternario). (12*)	Realización de ejercicios de movimiento con desplazamiento siguiendo una métrica determinada (compases compuestos, cambios de metro, compases de amalgama, métrica libre). (12*)
14. Experimentación corporal de tempos rápidos y lentos. (27*)	Experimentación corporal dirigida de cambios progresivos y súbitos de tempo. (27*)	Realización de cambios de tempo ajustando el movimiento corporal al movimiento musical. (27*)

15.	Adaptación del fraseo del movimiento al fraseo musical. Iniciación en la pregunta-respuesta a través del movimiento. (19*)	Creación de frases de movimiento para frases rítmicas y/o melódicas. Ejercicios de pregunta-respuesta con movimiento. (19*)
16. Aprendizaje de las notas musicales con movimiento. Pentagrama corporal: líneas y espacios; notas sol, mi, la, (re opcional). (25*, 26c*)	Aprendizaje de las notas musicales con movimiento. Pentagrama corporal: notas: $do_3 - do_4$. (25*, 26c*)	Aprendizaje de las notas musicales con movimiento. Pentagrama corporal: $la_2 - sol_4$. (25*, 26c*)
17. Seguimiento del movimiento sonoro con el cuerpo: Iniciación a la <i>fononimia</i> Kodály u otro sistema de representación corporal de notas. (11d*, 26c*, 30*)	Seguimiento del movimiento sonoro y de la melodía con el cuerpo: <i>fononimia</i> de todas las notas de la escala diatónica. (11d*, 26c*, 30*)	Seguimiento de la melodía con el cuerpo: producción autónoma de frases musicales utilizando la <i>fononimia</i> . (11d*, 26c*, 30*)
BLOQUE IV PERCEPCIÓN AUDITIVA Y AUDICIÓN		
1er CICLO	2º CICLO	3er CICLO
18. Utilización de recursos corporales para el seguimiento de aspectos musicales muy destacados de una obra. (11*)	Utilización de recursos corporales para el seguimiento de aspectos musicales destacados de una obra. (11*)	Adaptación del movimiento al carácter de la música utilizando los recursos expresivos del cuerpo para representar diferentes aspectos musicales. (11*)

19. Experiencia a través del movimiento de las frases y secciones musicales de una obra.	Experiencia a través del movimiento de las frases y secciones musicales de una obra. Asociación de secciones musicales a secciones coreográficas y viceversa.	Interpretación con movimiento de formas musicales sencillas. Creación de coreografías siguiendo la forma musical de una obra y viceversa.
20. Audición de diferentes estilos musicales a través de actividades de movimiento y danza.	Audición de diferentes estilos musicales a través de actividades de movimiento y danza.	Audición y conocimiento de diferentes estilos musicales a través de actividades de movimiento y danza.
21.		Asociación de agrupaciones vocales e instrumentales a distintos tipos de agrupamiento coreográfico.
22.		Textura musical asociada a ejercicios y montajes de movimiento. • homofonía = mismos movimientos en diferentes niveles. • polifonía = diferentes movimientos relacionados.

BLOQUE V LENGUAJE CORPORAL		
1er CICLO	2º CICLO	3er CICLO
23. Exploración de las capacidades de movimiento de los segmentos corporales (estiramientos, rotaciones, flexiones). (E.F*)	Exploración de las capacidades de movimiento de los segmentos corporales de pie, sentado y tumbado. (E.F*)	Utilización de las diferentes posibilidades motrices del cuerpo en contextos musicales y de expresión corporal. (E.F*)
24. Lateralidad, control postural y equilibrio. (E.F*) 24a. Ejercicios básicos de lateralidad, principalmente sin desplazamiento.	Lateralidad, control postural y equilibrio. (E.F*) Ejercicios de lateralidad con y sin desplazamiento.	Lateralidad, control postural y equilibrio. (E.F*) Ejercicios de lateralidad en espejo y contrastes.
24b. Experimentación de una postura adecuada de pie y sentado.	Realización de movimientos que favorecen una postura correcta. Detección de errores posturales graves.	Conciencia de una postura adecuada de pie y sentado, observando las partes implicadas.
24c. Ejercicios muy sencillos de equilibrio sin desplazamiento.	Ejercicios de equilibrio caminado.	Ejercicios de equilibrio cambiando el foco y/o combinados con otros movimientos.

25. Exploración y reproducción de formas básicas de movimiento (andar, correr, saltar, botar y girar). (E.F*)	Reproducción de formas básicas de movimiento y sus combinaciones, de forma libre y siguiendo un ritmo. Adaptación de las mismas al sentido de la música. (E.F*)	Reproducción de formas de movimiento más complejas (paso cruzado, de vals, de polca, branle...). Adaptación de las mismas al sentido de la música. (E.F*)
26. Cualidades del movimiento: <u>espacio</u> (E.F*) 26a. Exploración del espacio individual y colectivo.	Cualidades del movimiento: <u>espacio</u> (E.F*) Realización de ejercicios en los diferentes espacios. Observación del espacio colectivo en relación a los otros.	Cualidades del movimiento: <u>espacio</u> (E.F*) Conciencia del espacio individual y colectivo. Utilización de los espacios con fines expresivos y creativos.
26b. Ejecución de trayectorias dirigidas (recta, diagonal, curva) y libres.	Ejecución de trayectorias siguiendo una consigna.	Trayectorias (zig-zag, cruzadas, múltiples).
26c. Realización de movimientos con variaciones de dirección (delante-detrás, a los lados, arriba-abajo).	Realización de formas básicas de movimiento trabajadas en el ciclo combinadas con las diferentes direcciones. (25*)	Realización de formas básicas de movimiento trabajadas en el ciclo combinadas con las diferentes direcciones. (25*)
26d. Realización de formaciones: círculo, fila y línea.	Realización de formaciones: círculo, los enfrentados, filas paralelas, cuadrado.	Aplicación y combinación de todo tipo de formaciones.

26e. Utilización de agrupamientos: individual y parejas. Cambios de pareja libres. Enlaces en forma de «V» y manos en los hombros del compañero en formaciones de fila.	Utilización de agrupamientos: grupos reducidos (tríos y cuartetos), cadenas. Cambios de pareja organizados. Explorar formas diferentes de enlace de brazos y manos.	Combinación de todo tipo de agrupamientos. Utilización de diferentes formas de enlace de brazos y manos (V, W, T, X).
26f. Exploración de los niveles inferior y/o superior de movimiento.	Realización de ejercicios de movimiento en los niveles inferior, medio y superior siguiendo consignas.	Utilización de los diferentes niveles de movimiento con fines expresivos.
26g. Exploración de formas corporales abiertas y cerradas.	Exploración de formas corporales abiertas y cerradas. Combinaciones.	Utilización de formas corporales abiertas y cerradas con fines expresivos.
27. Cualidades del movimiento: <u>tiempo</u> Realización de movimientos rápidos, lentos, de larga y corta duración de forma libre y dirigida, siguiendo estímulos y consignas corporales y/o musicales. (14*)	Cualidades del movimiento: <u>tiempo</u> Realización de movimientos con cambios graduales y súbitos de tempo siguiendo estímulos y consignas corporales y/o musicales. (14*)	Cualidades del movimiento: <u>tiempo</u> Realización de movimientos rápidos y lentos con cambios graduales y súbitos de tempo adaptados a la duración de los sonidos. (14*)

28. Cualidades del movimiento: <u>energía (E.F*)</u> Realización de movimientos sencillos con diferentes intensidades (suave y fuerte/tenso) con todo el cuerpo, siguiendo estímulos y consignas corporales y/o musicales.	Cualidades del movimiento: <u>energía (E.F*)</u> Experimentación de movimientos con cambios progresivos y súbitos de energía (con todo el cuerpo o partes del mismo) siguiendo estímulos y consignas corporales y/o musicales.	Cualidades del movimiento: <u>energía (E.F*)</u> Realización de movimientos con cambios progresivos y súbitos de energía adaptados a la intensidad y el carácter de la música.
29. Iniciación a la relajación activa global. (E.F*)	Práctica dirigida de la relajación activa global y segmentaria. (E.F*)	Conocimiento práctico de los diferentes tipos de relajación y sus procedimientos básicos. (E.F*)
30. Exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo. (DR*)	Utilización de las posibilidades del cuerpo para expresar ideas concretas, historias sencillas... (DR*)	Utilización de las posibilidades del cuerpo para expresar sentimientos y sensaciones. (DR*)
31. Imitaciones corporales de acciones cotidianas sencillas y de movimientos de animales. (30*, DR*)	Imitaciones corporales de acciones y situaciones cotidianas sencillas y de movimientos de animales intentando coordinar los movimientos con aspectos destacados de una obra musical. (30*, DR*)	Creación de montajes sencillos de expresión corporal sobre una base musical utilizando la imitación como recurso creativo.(30*, DR*)

32. Coreografías didácticas y danzas populares y tradicionales muy sencillas.	Coreografías didácticas y danzas populares y tradicionales muy sencillas que contengan las cualidades y formas básicas de movimiento trabajadas en el ciclo. Creación de coreografías sencillas. Creación de danzas de las diferentes regiones españolas.	Coreografías didácticas y danzas populares y tradicionales muy sencillas que contengan las cualidades y formas básicas de movimiento trabajadas en el ciclo. Creación de forma dirigida de coreografías muy sencillas.
33. Experimentación de movimientos espontáneos utilizando como estímulo el sonido y/o la música. Realización de improvisaciones corporales dirigidas. (DR*)	Utilización del movimiento espontáneo y la improvisación corporal como procedimiento creativo de montajes de expresión corporal y musical. (DR*)	Realización de improvisaciones corporales libres. Creación de motivos, frases y pequeñas formas de movimiento con acompañamiento musical, utilizando como procedimiento creativo el movimiento espontáneo y la improvisación corporal. (19*; DR*)
34. Lectura de grafías no convencionales sencillas para representar el movimiento.	Utilización creativa de grafías para representar el movimiento con indicaciones de espacio, la energía y/o tiempo al mismo tiempo que for- males.	Utilización creativa de grafías sencillas no convencionales para representar el movimiento con indicaciones de espacio o tiempo.

BLOQUE VI ARTES Y CULTURA		
1er CICLO	2º CICLO	3er CICLO
35. Participación en actividades artísticas musicales dentro del ámbito escolar que conlleven actividades de movimiento y/o danza.	Participación en actividades artísticas musicales dentro del ámbito escolar que conlleven actividades de movimiento y/o danza.	Participación en actividades artísticas musicales dentro del ámbito escolar que conlleven actividades de movimiento y/o danza.
36. Manifestaciones tradicionales, populares y artísticas relacionadas con el movimiento expresivo y/o danza.	Manifestaciones tradicionales, populares y artísticas relacionadas con el movimiento expresivo y/o danza.	Manifestaciones tradicionales, populares y artísticas relacionadas con el movimiento expresivo y/o danza.
36a. Asistencia a espectáculos, conciertos y actuaciones que se realizan en la ciudad o región.	Asistencia a espectáculos, conciertos y actuaciones que se realizan en la ciudad o región.	Asistencia a espectáculos, conciertos y actuaciones que se realizan en la ciudad o región.
36b.	Aproximación a las manifestaciones más destacadas de la localidad o la región	Conocimiento de manifestaciones de la propia región y de otras del país.
36c.	Aproximación a la música de otras culturas a través del movimiento y la danza.	Conocimiento de otras manifestaciones muy significativas de entornos musicales más lejanos.

37.		Utilización de las TIC para la creación de montajes musicales con danza y/o movimiento.
38.		Conocimiento de aspectos básicos del mundo de la danza. La danza en los medios de comunicación.
ACTITUDES Y VALORES RELACIONADAS CON EL MOVIMIENTO Y LA DANZA		
1^{er}, 2^o y 3^{er} CICLO		
39.	Valoración del propio cuerpo, la danza y el movimiento expresivo como vehículo de expresión y comunicación.	
40.	Desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos.	
41.	Valoración del trabajo en equipo: disposición para coordinar la propia acción con la del grupo.	
42.	Valoración de las producciones artísticas en las que la música, el movimiento expresivo y la danza sean una de las manifestaciones más usuales.	
43.	Disfrute con la realización de danzas y coreografías.	

5.2.2.2.9. Actividades de movimiento en los libros de educación musical: clasificación

La realización de un análisis de las actividades de movimiento implica la creación o adopción de una clasificación que sirva como marco de referencia para su posterior estudio. En el caso de los libros de texto, los ejercicios y tareas encontradas se presentan en un formato extremadamente variado que dificulta la definición de los límites entre una categoría y otra. La clasificación que a continuación se propone (Tabla 5.5 en la página siguiente), pretende categorizar todas aquellas actividades relacionadas con el movimiento que contienen los libros de texto de los alumnos y las guías didácticas. Se estructura en tres niveles determinados por siguientes criterios:

1. Mayor o menor determinación del movimiento.
2. Presencia o ausencia de estímulo o fuente sonora.
3. Consigna que origina el movimiento o actividad específica que se realiza.

En el nivel más amplio de clasificación se presentan dos grandes grupos de actividades. En el primero, *movimiento libre* (ML), estarían aquéllas cuyos movimientos son parcial o totalmente libres, siendo el intérprete el que los crea siguiendo determinados estímulos o consignas, propias o establecidas. Aunque el término *libre* puede prestarse a confusión con el calificativo *espontáneo* o *improvisado*, se ha optado por él en contraposición al segundo grupo, *movimiento estructurado* (ME), en el que se encuentran las actividades que contienen movimientos específicos y determinados, cuya realización es imprescindible para la ejecución correcta de la actividad. A modo de ejemplo, pedir al alumnado que camine moviendo los brazos siguiendo el pulso de la música puede parecer, *a priori*, que es una actividad en la que se determina el movimiento, sin embargo, no sería clasificada como *movimiento estructurado* debido a que la actividad podría realizarse correctamente sin necesidad de establecer el número de pasos, la amplitud de los mismos, la trayectoria, la dirección de los brazos, etc. Por lo tanto, en las actividades de ME, además de los movimientos que deben realizarse, se indican los elementos concretos necesarios para la reproducción «exacta» de los mismos (agrupamiento,

Tabla 5.5: *Clasificación de actividades de movimiento en el ámbito musical.*

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	
MOVIMIENTO LIBRE (ML)	Mov. sin estímulo sonoro (MLSES)	Mov. con consigna visual (MVI)	
		Mov. con consigna verbal (MVE)	
		Mov. con consigna corporal (MCO)	
	Mov. con estímulo sonoro (MLCES)	Mov. con palabra/voz (MPV)	
		Mov. con instrumentos (MIN)	
		Mov. con obra musical (MOM)	
Mov. para la relajación y/o la respiración (MLRR)	Mov. para la relajación (MRX)		
	Mov. para la respiración (MRE)		
MOVIMIENTO ESTRUCTURADO (ME)	Mov. sin estímulo sonoro (MESES)	Montaje de exp. corporal sin música (MSM)	
		Danza sin música (DSM)	
	Mov. con estímulo sonoro (MECES)	Canción coreografiada (CCO)	
		Danza	Coreografía didáctica (CDI)
			Danza heredada (DHE)
	SOBRE EL MOVIMIENTO (SM)		

formación, trayectorias, número de secciones, tipo de pasos, intensidad, velocidad...). Por el contrario, en el ML el intérprete tiene diferentes opciones de realización de movimiento.

Paralelamente a estos dos grandes grupos, se ha creado un tercero denominado *sobre el movimiento* (SM), que no responde a los criterios de clasificación anteriormente mencionados y en el que se incluirían todas las actividades que tratan sobre el movimiento pero no ejecutan movimiento alguno. Entre ellas se encuentran: visitas a espectáculos, comentarios y debates sobre temática del mundo de la danza, proyecciones, lectura de textos relacionados con el movimiento y/o la danza.

Los grandes grupos, ML y ME, se dividen a su vez en dos subgrupos (nivel 2) dependiendo de la inclusión o no de estímulos sonoros: *movimiento sin estímulo sonoro* (SES) y *movimiento con estímulo sonoro* (CES). La combinación de los dos primeros niveles da origen a cuatro subgrupos: MLSES, MLCES, MESES y MECES. Dentro del grupo de ML se incorpora un

tercer subgrupo de actividades que tiene como título *movimiento para la relajación y la respiración* (MLRR) y no responde a los criterios clasificatorios de estímulo o consigna. Los ejercicios de relajación y respiración con movimiento podrían incluirse en las seis categorías de ML que a continuación se mencionan, pero debido al carácter preparatorio de estas actividades se ha considerado oportuno separarlas del resto. No pertenecerían a este grupo ejercicios respiratorios que no utilizan movimiento durante su realización. En el caso de las actividades de relajación, existe una excepción cuando se trata de ejercicios que requieren de la inactividad aparente del cuerpo para su ejecución. Este tipo de actividades no puede quedar excluido de esta clasificación, debido a que son esenciales en la adquisición de la conciencia y control corporal, aspectos fundamentales en el desarrollo motriz. El subgrupo de MLSES se subdivide en tres categorías o tipos de actividades propiamente dichos (nivel 3): movimiento siguiendo una *consigna visual*, una *consigna verbal* o una *consigna corporal*. Una actividad será clasificada como *movimiento con consigna visual* (MVI) cuando el estímulo y/o las instrucciones para la realización del movimiento sean una imagen. Si son las palabras las que indican el movimiento, será *consigna verbal* (MVE) y, por último, si es el cuerpo del profesor o de un tercero el que determina el movimiento que debe realizarse, se tratará de *consigna corporal* (MCO). Aunque esta última categoría podría estar incluida en el MVI porque el cuerpo ofrece la información en forma de imagen, la diferencia entre ambas reside en el carácter temporal implícito en los movimientos del cuerpo y las limitaciones al ámbito espacial de la imagen. Como ejemplo de actividad de cada una de las diferentes categorías se pueden citar los siguientes ejercicios: desplazamiento por la clase intentando reproducir en el espacio la trayectoria que aparece en una lámina (MVI); rotar las diferentes partes del cuerpo que el profesor va nombrando (MVE); repetir las posiciones corporales adoptadas por el profesor antes de tocar un instrumento (MCO).

En el segundo subgrupo, *movimiento libre con estímulo sonoro* (MLCES), se establecen tres categorías según el emisor del sonido: *palabra/voz*, *instrumentos* y *audición* (obra musical). La primera categoría, *movimiento con palabra/voz* (MPV), comprende todas las actividades en las que los matices expresivos y sonoros de la voz y el lenguaje verbal son utilizados como es-

tímulo que inspira el movimiento del intérprete. No debe confundirse con el MVE del primer subgrupo, en donde la palabra se escucha previamente al movimiento y cesa una vez que éste comienza. Cuando la palabra es utilizada como estímulo sonoro, el valor fonológico de ésta eclipsa su valor semántico y lo que se transmite no son directrices sobre el movimiento que se debe ejecutar. En la segunda categoría, *movimiento con instrumentos* (MIN), el sonido de uno o varios instrumentos acompaña al movimiento. En algunos casos, serán las cualidades del sonido las que dirijan el movimiento y, en otros, el movimiento guiará al instrumento. La tercera categoría, *movimiento con audición* (MOM), engloba todas las actividades de movimiento que se realizan mientras se escucha una grabación musical. Debe tenerse en cuenta que este tipo de actividad se encuentra en el grupo de actividades de ML, por lo que una danza o audición coreografiada sobre una música grabada, no podrá incluirse en esta categoría, ya que se trata de una actividad de movimiento estructurado.

En el segundo gran grupo, *movimiento estructurado* (ME), se establecen igualmente dos subgrupos MESES y MECES atendiendo a los criterios anteriormente mencionados de estímulo o consigna. En el primer subgrupo estaría formado por dos categorías: *montaje de expresión corporal sin música* (MSM) y *danza sin música* (DSM). En la primera de ellas se incluirían todos los ejercicios dotados de una idea corporal y/o expresiva en los que los movimientos están determinados previamente y no cuentan con estímulo sonoro. En la segunda, además de los requisitos de la anterior, las actividades tendrán una estructura coreográfica y se debe conferir un carácter rítmico a sus movimientos. En el contexto del Área de Música, no es muy frecuente encontrar actividades de estos tipos, debido a que quedan ubicadas, mayoritariamente, en los ámbitos de la Dramatización y la Educación Física.

En el subgrupo MECES se han establecido tres categorías de actividades: *canciones y prosodias coreografiadas* (CCO), *coreografías didácticas* (CDI) y *danzas heredadas* (DHE). Al primer tipo se atribuyen las canciones y prosodias que van acompañadas de movimientos organizados en sus diferentes secciones o al menos en una de ellas. Las prosodias que estén versificadas y contengan rima se incluirán en este tipo de lo contrario pertenecerían a la

categoría MPV. El segundo y el tercer tipo de este subgrupo, CDI y DHE, estarían integradas por todas las actividades que contienen una coreografía asociada a una estructura musical o viceversa. Aunque las danzas pueden contener una canción como elemento musical, no deben confundirse estas categorías con la de CCO, en la que los movimientos carecen de independencia y pierden su sentido sin la canción a la que acompañan. El tipo *coreografía didáctica* (CDI), agrupa a todas las «danzas» creadas sobre una música que en un principio no estaba pensada para acompañar dichos movimientos o incluso para ser bailada. La mayoría de estas coreografías son creadas por el autor del libro de texto o el profesor de clase y consisten en unos pasos sencillos que acompañan una obra musical. Por último, el tipo *danzas heredadas* (DHE) está formado por todas las danzas populares, tradicionales, históricas, etc., que han sido creadas de forma individual o colectiva y sus coreografías han trascendido épocas y/o espacios diferentes.

5.2.3. Instrumento de recogida de datos

5.2.3.1. Ficha de recogida de datos: diseño y elaboración

La ficha de recogida de datos contempla los diferentes ámbitos de estudio sobre los que se ha estructurado esta investigación. El primero de ellos está relacionado con la inclusión del movimiento y lenguaje corporal en la programación y las unidades didácticas de los libros de texto. En este primer apartado se constata la existencia de secciones dedicadas al movimiento dentro de las guías didácticas y los libros de texto del alumno (objetivos, contenidos, proporción entre actividades de movimiento y unidades didácticas).

El segundo ámbito abarca todo lo que concierne al tipo de actividades y su relación con diferentes aspectos del lenguaje musical, del lenguaje corporal y de la temática o centro de interés de la unidad didáctica en la que se ubican. Las actividades se han catalogado siguiendo la clasificación propuesta en el apartado 5.2.2.2.9 en la página 270.

El tercero de los ámbitos de análisis está destinado a los contenidos musicales desarrollados en las actividades de movimiento contempladas en los

libros de texto. Esta sección de la ficha de recogida de datos sigue estrictamente el protocolo de contenidos presentado en los apartados anteriores de este capítulo y en ella se constata qué contenidos del protocolo trabaja cada actividad y a qué nivel.

5.2.3.1.1. **Ámbito 1: programación y currículo**

La primera sección de la ficha proporciona datos de tipo identificativo, que se corresponden con variables independientes, y datos directamente relacionados con la programación y el currículo.

Relación de variables

a) Variables independientes

1. *Editorial*. Se refleja el lugar que ocupa dicha editorial (E) en el ranking de libros de música más utilizados en la Región de Murcia.

E_1 - La primera.

E_2 - La segunda.

E_3 - La tercera.

E_4 - La cuarta.

E_5 - La quinta.

2. *Curso*. Se utilizarán los números del 1 al 6 para designar el curso de Educación Primaria al que corresponde el libro.

3. *Ciclo*. Ciclo de la etapa de Primaria al que pertenece.

1. Para el 1^{er} ciclo.

2. Para el 2^o ciclo.

3. Para el 3^{er} ciclo.

4. *N.º de actividad*. Es el orden que ocupa una actividad dentro del total seleccionado de cada libro.

5. *Unidad.* Se menciona la unidad a la que pertenece cada actividad. Si en lugar de unidades aparecen sesiones se utilizará el número de estas a efectos de localización e identificación.
6. *Página.* Se especifica la página del libro del profesor en donde aparece la actividad.

b) Variables dependientes: programación y currículo

7. *Existe un apartado dedicado al movimiento/lenguaje corporal.* Se constata la existencia de un apartado en la guía del profesor o proyecto curricular.
 1. No existe.
 2. Se menciona un comentario incluido en otros bloques de contenidos o apartados de la guía.
 3. Se mencionan varios comentarios dispersos en otros bloques de contenidos o apartados de la guía.
 4. Se presentan comentarios de forma estructurada sin llegar a constituir un apartado.
 5. Sí existe.
8. *La proporción con respecto a los otros bloques de contenidos es adecuada.* Se compara la cantidad de información del bloque de lenguaje corporal con respecto a los demás bloques.
 1. Totalmente inferior a los demás.
 2. Algo inferior a los demás.
 3. Igual que los demás.
 4. Superior a los demás.
 5. Muy superior a los demás.

9. *Aparecen objetivos específicos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal.* Se compara la proporción de objetivos de movimiento/lenguaje corporal con el total de todos los objetivos de la guía y unidades didácticas.
1. Ninguno.
 2. Muy pocos (de 1/9 en adelante).
 3. Pocos (de 1/7 a 1/8 del total).
 4. Varios (de 1/5 a 1/6 del total).
 5. Bastantes (de 1 a 1/4 del total).
10. *Aparecen contenidos específicos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal.* Se compara la proporción de los contenidos de movimiento/lenguaje corporal con el total de todos los contenidos de la guía y unidades didácticas.
1. Ninguno.
 2. Muy pocos (de 1/9 en adelante).
 3. Pocos (de 1/7 a 1/8 del total).
 4. Varios (de 1/5 a 1/6 del total).
 5. Bastantes (de 1 a 1/4 del total).
11. *Existen actividades de movimiento en todas las unidades o secciones de unidad.* Se contabilizan las unidades con al menos una actividad de movimiento. Si el libro aparece estructurado en sesiones, se dividirá entre 3 el número total sesiones de cada trimestre para obtener el número de unidades.
1. Casi en ninguna (>25 %).
 2. En algunas (25-49 %).
 3. En varias (50-74 %).
 4. En casi todas (75-99 %).
 5. En todas (100 %).

12. *Existen actividades de movimiento en todas las sesiones.* Se contabilizan las sesiones con al menos una actividad de movimiento. Si el libro no aparece dividido en sesiones, se distribuirán 11/12 sesiones de forma equitativa entre las unidades de cada trimestre obteniendo así el número de sesiones que forma cada unidad.

1. Casi en ninguna (>25 %).
2. En algunas (25-49 %).
3. En varias (50-74 %).
4. En casi todas (75-99 %).
5. En todas (100 %).

5.2.3.1.2. Ámbito 2: tipo de actividad

La segunda sección de datos la componen aquellos relacionados con el tipo de actividades y su relación con el centro de interés de la unidad, los elementos del lenguaje musical y/o los de lenguaje corporal. A través de estas variables se pretende clasificar las actividades de movimiento y conocer las razones, si las hay, que determinan su ubicación en una determinada unidad/sesión.

Relación de variables

a) Variables dependientes: tipo de actividad

1. *Tipo de actividad.* Se tipifica cada actividad siguiendo la taxonomía propuesta en apartado 5.2.2.2.9 en la página 270:
 1. Movimiento libre-sin estímulo sonoro-consigna visual.
 2. Movimiento libre-sin estímulo sonoro-consigna verbal.
 3. Movimiento libre-sin estímulo sonoro-consigna corporal.
 4. Movimiento libre-con estímulo sonoro-palabra/voz.
 5. Movimiento libre-con estímulo sonoro-instrumentos.

6. Movimiento libre-con estímulo sonoro-obra musical.
 7. Movimiento libre-relajación.
 8. Movimiento libre-respiración.
 9. Movimiento estructurado-sin estímulo sonoro- montaje expresión corporal sin música.
 10. Movimiento estructurado-sin estímulo sonoro- danza sin música.
 11. Movimiento estructurado-con estímulo sonoro- canción/prosodia.
 12. Movimiento estructurado-con estímulo sonoro- coreografía didáctica.
 13. Movimiento estructurado-con estímulo sonoro- danza heredada.
 14. Sobre el movimiento.
2. *Se trabaja un contenido específico de movimiento/lenguaje corporal.* Se constatan aquellas actividades que trabajan contenidos del lenguaje corporal.
0. No se trabajan contenidos de lenguaje corporal.
 1. Se trabaja uno o varios contenidos de lenguaje corporal.
3. *Existe relación con los contenidos musicales de la unidad.* La actividad trabaja, ya sea de forma directa o indirecta, contenidos musicales enunciados en la unidad.
0. No se trabajan contenidos de lenguaje musical.
 1. Se trabaja uno o varios contenidos de lenguaje musical.
4. *Existe relación con los contenidos no musicales de la unidad.* Existe una relación entre la actividad y el tema, centro de interés o elemento motivador de la unidad.
0. No existe relación.
 1. Sí existe relación.

5. *Es una actividad complementaria, de ampliación o de refuerzo.* La realización de la actividad se plantea de forma voluntaria a criterio del profesor dependiendo del nivel del alumnado. Se especifica de forma explícita que se trata de una actividad de refuerzo, ampliación o complementaria.

0. Es una actividad general y no opcional.

1. Es una actividad de refuerzo, ampliación o complementaria.

5.2.3.1.3. **Ámbito 3: contenidos de las actividades**

Los datos de esta sección recogen información referente a los contenidos del área de música que se trabajan en las actividades de movimiento comprendidas en los libros de texto analizados. La ficha de recogida de datos refleja fielmente la clasificación, planificación y secuenciación presentada en el protocolo de contenidos. En muchos casos, la falta de información y las explicaciones poco precisas dificultan considerablemente la clasificación de los contenidos que plantean dichas actividades. A su vez, se utilizan términos que no se definen previamente y que se prestan a confusión (ej.: «enseñamos el paso de polca» sin especificar de qué tipo de polca se trata o adjuntar un esquema rítmico-coreográfico del mismo).

En las variables que se presentan a continuación, las categorías 1, 2 y 3 corresponden con el protocolo de los ciclos primero, segundo y tercero, respectivamente. Cuando los contenidos que aparecen en el protocolo tienen un enunciado igual o muy similar en ciclos diferentes, se categorizará, por defecto, en el ciclo al que pertenece el libro.

Relación de variables

a) Variables dependientes: contenidos de las actividades. Bloque I Expresión vocal y canto

1. *Movimiento para la respiración.* Ejercicios de respiración con movimiento. No se incluirán aquellos que se realizan previos al canto y que no incluyen movimiento alguno.

0. No se trabaja.
 1. Incluye uno o dos movimientos durante la inspiración/expiración.
 2. Incluye tres o más movimientos sincronizados con las fases de la respiración.
 3. Se menciona explícitamente el tipo de respiración diafragmática.
2. *Postura corporal para la práctica vocal.* Se trabaja la posición adecuada antes y/o durante la práctica vocal y se insta al movimiento para adoptarla.
0. No se trabaja.
 1. Se imita una postura propuesta por el profesor.
 2. Se pide que los alumnos observen su postura y corrijan los errores más importantes.
 3. Se proporcionan directrices sobre la postura que se debe adoptar. La actividad presenta un esquema conocido por el alumno que permite la autocorrección postural.
3. *Posibilidades expresivas de la voz con movimiento.* Ejercicios vocales y/o calentamiento vocal con movimiento del cuerpo o de alguna de sus partes.
0. No se trabaja.
 1. Movimientos sencillos mientras se realiza el ejercicio vocal. Imitaciones corporales asociadas a determinados sonidos vocales.
 2. Adaptación del movimiento a sonidos producidos por la voz o viceversa.
 3. Montajes que incluyan posibilidades expresivas de la voz y el movimiento.
4. *Canciones y prosodias con movimiento.* Canción/prosodia con especificación de los movimientos que se deben realizar o crear.
0. No se trabaja.
 1. Canción o prosodia con pasos simples (sin combinación de elementos).

2. Canción o prosodia con pasos compuestos. Utilización de coreografías con diferentes movimientos para cada sección de la canción o prosodia.
3. La expresión de los movimientos refuerza la expresión de la canción o prosodia. Creación de una coreografía para la canción/prosodia.

b) Variables dependientes: contenidos de las actividades. Bloque II Expresión instrumental

5. *Coordinación de movimientos y elementos de percusión.* Actividades con desplazamiento y realización percusiones corporales o con instrumentos P.A..

0. No se trabaja.
1. Percusiones de esquemas rítmicos sencillos mientras se camina. Con otras formas de movimiento se realizarán de forma alternada.
2. Percusiones de esquemas rítmicos de forma alternada y simultánea, con diferentes formas de desplazamiento.
3. Percusiones de esquemas rítmicos integrados en coreografías y actividades de movimiento más complejas.

6. *Timbre instrumental y movimiento.* Realización de un movimiento mientras se escucha un determinado instrumento. Asociación de timbres instrumentales a movimientos.

0. No se trabaja.
1. Los instrumentos sobre los que se trabaja son de percusión corporal y P.A.I.
2. Los instrumentos sobre los que se trabaja son de P.A.D.
3. Se trabaja sobre instrumentos de la orquesta o populares/tradicionales estudiados en clase.

7. *Postura corporal para la práctica instrumental.* Posición adecuada antes y/o durante la práctica instrumental. Se insta al movimiento para adoptarla.

0. No se trabaja.
1. Se imita una postura propuesta por el profesor.
2. Se pide que los alumnos observen su postura y corrijan los errores más importantes.
3. Se proporcionan directrices sobre la postura que se debe adoptar. La actividad presenta un esquema conocido por el alumno que permite la autocorrección postural.

8. *Movimiento para la coordinación y relajación en la práctica instrumental.* Se mencionan aspectos de la técnica instrumental que se consiguen mediante el movimiento.

0. No se trabaja.
1. Ejercicios de calentamiento de brazos y/o manos para P.A.I y P.A.D, éstos últimos de forma muy elemental.
2. Ejercicios básicos de calentamiento de brazos, manos y/o dedos para la práctica de la flauta e instrumentos de láminas. Ejercicios de iniciación a su técnica.
3. Ejercicios de calentamiento de brazos, manos y/o dedos para la flauta e instrumentos de láminas. Ejercicios de disociación de manos. Existe un esquema de trabajo definido para el alumno.

9. *Instrumentaciones con movimiento.* Actividad instrumental con «coreografía» o viceversa.

0. No se trabaja.
1. Los elementos del movimiento que incluye el montaje instrumental corresponden al ciclo primero del Bloque de Lenguaje Corporal.
2. Los elementos del movimiento que incluye el montaje instrumental corresponden al ciclo segundo del Bloque de Lenguaje Corporal.

3. Los elementos del movimiento que incluye el montaje instrumental corresponden al ciclo tercero del Bloque de Lenguaje Corporal.

c) Variables dependientes: contenidos de las actividades. Bloque III Lenguaje musical

10. *Sonido, silencio y ruido asociado a movimiento.* Actividades con movimiento que intercalan fragmentos sonoros (ruido y sonido) con silencio. Se menciona el tipo de asociación establecida por el profesor y/o los alumnos.

0. No se trabaja.
1. Movimiento libre o dirigido mientras se produce sonido y cese del movimiento cuando no hay sonido. Otro tipo de asociaciones sonido/silencio/ruido que se especifiquen en la actividad.

11a. *Cualidades del sonido a través del movimiento: el timbre.* Se especifican movimientos determinados que deben realizarse según el timbre que se escucha.

0. No se trabaja.
1. Realización de movimientos libres o dirigidos según el timbre vocal, del entorno, de percusión corporal o P.A.I.
2. Realización de movimientos libres o dirigidos según el timbre de instrumentos P.A.D.
3. Realización de movimientos libres o dirigidos según el timbre de instrumentos de la orquesta o populares/tradicionales trabajados en clase.

11b. *Cualidades del sonido a través del movimiento: la intensidad.* Realización de movimientos amplios o reducidos según la intensidad del sonido. Diferentes niveles de energía/tensión de movimientos asociados a dicha intensidad.

0. No se trabaja.

1. Sonidos fuerte y piano asociados a movimientos amplios/tensos y reducidos/suaves, respectivamente.
 2. Realización de ejercicios dirigidos con cambios progresivos y súbitos de intensidad asociados a la amplitud y/o la tensión del movimiento.
 3. Realización de ejercicios de expresión libre con cambios progresivos y súbitos de intensidad asociados a la amplitud y tensión del movimiento.
- 11c. *Cualidades del sonido a través del movimiento: la duración.* Se expresa la duración del sonido a través de la duración de un movimiento o un paso de danza.
0. No se trabaja.
 1. Sonidos largos y cortos asociados a movimientos largos y cortos respectivamente. Iniciación a la duración de las figuras con diferentes formas de desplazamiento.
 2. Ejercicios con diferentes formas de desplazamiento siguiendo una figura (blanca con puntillo, semicorcheas) o célula rítmica determinada (corchea con puntillo y semicorchea, corchea y dos semicorcheas).
 3. Ejercicios con diferentes formas de desplazamiento siguiendo figuras o células rítmicas no trabajadas en los ciclos anteriores.
- 11d. *Cualidades del sonido a través del movimiento: la altura.* Los niveles de movimiento se asocian a sonidos de diferentes alturas y viceversa. Movimiento sonoro expresado con movimientos corporales ascendentes y descendentes.
0. No se trabaja.
 1. Movimientos ascendentes o descendentes con el cuerpo o alguna de sus partes para expresar el movimiento sonoro. Se expresan sonidos agudos y graves con diferentes niveles corporales.
 2. Se expresa con diferentes niveles corporales sonidos agudos, graves y medios.

3. Se expresa la altura de una melodía sencilla utilizando el movimiento en sus diferentes niveles corporales.
12. *Elementos del ritmo a través del movimiento.* La actividad menciona el desplazamiento y el elemento rítmico que marca dicho desplazamiento o bien queda reflejado en algún apartado de la misma (esquema, partitura...).
0. No se trabaja.
 1. Desplazamiento siguiendo alguno de los elementos rítmicos (pulso, subdivisión y acento) asociados a la negra, corcheas y blanca, respectivamente.
 2. Desplazamiento siguiendo correctamente alguno de los elementos rítmicos (pulso, subdivisión y acento) asociados a la negra, corcheas y blanca/blanca con puntillo respectivamente.
 3. Desplazamientos siguiendo elementos rítmicos con cambios de tempo y/o metro.
13. *Movimiento siguiendo un metro.* Se realiza alguna forma básica de movimiento siguiendo el compás de la «música».
0. No se trabaja.
 1. Ejercicios de balanceo en 2/4 y 3/4. Desplazamientos en compás binario y cuaternario.
 2. Desplazamiento utilizando diferentes formas de movimiento en compases binarios, ternarios y cuaternarios.
 3. Desplazamiento utilizando diferentes formas de movimiento con compases compuestos, cambios de metro, métrica libre y en compases de amalgama.
14. *Tempo musical a través del movimiento.* Aquellas actividades que presentan, al menos, dos tempos diferentes para que pueda ser apreciado dicho elemento musical. En casos excepcionales también se incluirán aquellos ejercicios cuyo tempo sea tan rápido o tan lento, que constituya el elemento musical más destacado.

0. No se trabaja.
 1. Realización de movimientos alternando tempos lentos con rápidos. Actividades con un solo tempo muy rápido o muy lento.
 2. Realización de movimientos de forma dirigida con cambios progresivos y súbitos de tempo.
 3. Realización de movimientos con cambios progresivos y súbitos de tempo de forma autónoma.
15. *La frase musical a través del movimiento.* Se menciona la relación de las cadencias musicales con las situaciones de reposo en el movimiento.
0. No se trabaja.
 2. Ejercicios de fraseo dirigidos en los que se relaciona al menos un elemento musical con el movimiento o viceversa.
 3. Ejercicios de fraseo expresión y/o creación en los que se relacionan varios elementos musicales con el movimiento o viceversa.
16. *Aprendizaje de las notas musicales a través del movimiento.* Desplazamientos sobre un pentagrama a gran escala.
0. No se trabaja.
 1. Ejercicios sobre línea y espacios y las notas *sol*, *mi*, *la*, (*re* opcional).
 2. Ejercicios con las notas comprendidas entre $do_3 - do_4$.
 3. Ejercicios con las notas comprendidas entre $la_2 - sol_4$.
17. *Seguimiento del movimiento sonoro con el cuerpo: fononimia.* Utilización de la *fononimia* o cualquier otro sistema que asocie determinadas posiciones del cuerpo o algunas de sus partes a las notas musicales.
0. No se trabaja.
 1. Ejercicios que incluyan las notas *sol*, *mi*, *la*, (*re* opcional).
 2. Ejercicios que incluyan las notas $do_3 - do_4$.
 3. Realización de frases musicales sencillas con *fononimia*.

d) Variables dependientes: contenidos de las actividades. Bloque IV Percepción auditiva y audición

18. *Audición musical con movimiento.* Actividades de movimiento durante la audición de una obra musical. No quedan incluidas en esta variable la audición de música en directo pues quedaría dentro del bloque instrumental o de expresión vocal.

0. No se trabaja.
1. Todas las audiciones con movimiento, incluso aquéllas que no especifican el aspecto musical que se pretende trabajar, debido a que se ocuparán, como mínimo, del tempo musical.
2. Se especifican al menos dos elementos que se pretenden trabajar con la audición.
3. Se especifican al menos dos elementos que se pretenden trabajar con la audición y se hace referencia al nivel de cohesión música-movimiento.

19. *La forma musical a través del movimiento.* Todo tipo de actividades que asocien determinados movimientos o frases coreográficas a frases y/o secciones musicales de una obra.

0. No se trabaja.
1. Realización de canciones con movimiento, danzas o audiciones con movimiento en las que exista una relación entre las diferentes partes coreográficas y las secciones musicales.
2. Realización de canciones con movimiento, danzas o audiciones con movimiento comentando la relación entre las diferentes partes coreográficas y secciones musicales.
3. Realización de formas musicales con movimiento. Creación de coreografías partiendo de la forma musical y viceversa.

20. *Audición de diferentes estilos musicales a través de actividades de movimiento.* Cualquier actividad de movimiento que implique la audición

de obras musicales. En cada ciclo se constatará la utilización del movimiento como recurso directo o indirecto para el proceso de audición sin especificar aspectos concretos de dicho proceso. Quedan excluidas actividades de práctica vocal o instrumental por considerarlas más cercanas al ámbito de la interpretación que de la percepción.

0. No se trabaja.
1. Audición con movimiento contempladas en los libros de 1^{er} ciclo.
2. Audición con movimiento contempladas en los libros de 2^o ciclo.
3. Audición con movimiento contempladas en los libros de 3^{er} ciclo.

21. *Agrupamientos musicales asociados a los agrupamientos coreográficos.* Utilización de los agrupamientos coreográficos atendiendo al tipo de agrupamientos vocales o instrumentales que se presentan en la obra musical.

0. No se trabaja.
3. Actividades de audición en las que diferentes formas de agrupamiento musical están relacionadas con los movimientos de determinados grupos de alumnos.

22. *Textura musical a través del movimiento.* Utilización de los elementos espaciales (planos, niveles, trayectorias...) de forma simultánea o sucesiva, imitativa o recreada, en conjunto o en grupos, según el tipo de textura de la obra musical.

0. No se trabaja.
3. Se menciona el tipo de textura que se trabaja con cada sección coreográfica.

e) Variables dependientes: contenidos de las actividades. Bloque V Lenguaje corporal

23. *Desarrollo de las capacidades de movimiento.* Todas las actividades que impliquen movimiento del cuerpo o alguna de sus partes.

0. No se trabaja.
1. Movimientos de tronco, cabeza y miembros del cuerpo de forma aislada y/o simultánea contemplados en los libros de 1^{er} ciclo.
2. Movimientos corporales de pie, sentado y tumbado contemplados en los libros de 2^o ciclo.
3. Utilización de las capacidades motrices del cuerpo en contextos musicales y de expresión corporal.

24a. *Lateralidad y movimiento.* Actividades de instrumentación, canciones con movimiento, danzas u otras tareas musicales que conlleven la utilización, consciente o no, de la lateralidad con los miembros de su cuerpo.

0. No se trabaja.
1. La actividad exige la utilización de un miembro del cuerpo o movimiento del mismo hacia la derecha o izquierda sin desplazamiento. También se incluirán aquéllas que incorporen desplazamientos y se realicen de forma imitativa.
2. La actividad exige la utilización de forma consciente de un miembro del cuerpo o movimiento del mismo hacia la derecha o izquierda con o sin desplazamiento.
3. Ejercicios de movimiento con utilización de la lateralidad en espejo y contrastes.

24b. *Control postural y movimiento.* Actividades que trabajan la posición adecuada antes y/o durante la expresión musical y/o corporal.

0. No se trabaja.
1. Se imita una postura propuesta por el profesor.
2. Se pide que los alumnos observen su postura y corrijan los errores más importantes.
3. Se dan directrices sobre la postura que se debe adoptar. La actividad presenta un esquema conocido por el alumno que permite la autocorrección postural.

24c. *Equilibrio y movimiento*. Ejercicios corporales que impliquen compensación de fuerzas contrastadas.

0. No se trabaja.
1. Ejercicios de equilibrio sin desplazamiento (juegos de estatuas, posición de puntillas, etc.).
2. Ejercicios de equilibrio con desplazamiento.
3. Ejercicios de equilibrio con cambios de foco y combinación de formas de desplazamiento.

25. *Formas básicas de movimiento*. Todas las actividades que contienen desplazamientos de forma implícita o explícita. Se incluirán todas las actividades de movimiento libre, dramatización, expresión corporal y creación coreográfica.

0. No se trabaja.
1. Ejercicios con tipos de movimientos básicos sin combinaciones.
2. Ejercicios con tipos de movimientos básicos y sus combinaciones. Adaptación de los mismos al sentido de la música.
3. Utilización de pasos de danza de cierto nivel (vals, polca, branle, jota...).

26a. *Espacio y movimiento: espacio individual y colectivo*. Todas las actividades de movimiento. Si no se especifica lo contrario, se considerará que se realiza en el espacio individual.

0. Se trabaja el espacio individual exclusivamente.
1. Todas las actividades que trabajan el espacio colectivo contempladas en los libros de 1er ciclo.
2. Todas las actividades que trabajan el espacio colectivo contempladas en los libros de 2º ciclo.
3. Actividades que impliquen una utilización consciente del espacio (creación de coreografías y montajes con movimiento).

26b. *Espacio y movimiento: trayectorias.* Actividades de movimiento con desplazamiento.

0. No se trabaja.
1. Ejercicios con trayectorias dirigidas en línea recta, curva o diagonal.
2. Ejercicios con trayectorias dirigidas en línea recta, curva o diagonal siguiendo una consigna.
3. Ejercicios con trayectorias dirigidas en zigzag, cruzadas, múltiple.
4. Trayectoria libre, no dirigida externamente y los cambios en ella no modifican el resultado de la actividad.

26c. *Espacio y movimiento: direcciones.* Actividades con movimiento en el que la dirección del mismo sea pertinente para la correcta realización del ejercicio.

0. No se trabaja.
1. Utilización de diferentes direcciones en ejercicios sencillos de movimiento.
2. Formas de movimiento trabajadas en el 2º ciclo combinadas con diferentes direcciones y que hayan puntuado en la variable n.º 25 en este nivel.
3. Formas de movimiento trabajadas en el 3^{er} ciclo combinadas con diferentes direcciones y que tengan señalado en la variable n.º 25 en este nivel.

26d. *Espacio y movimiento: formaciones.* Actividades coreográficas y de movimiento con especificación explícita de su formación.

0. No se trabaja.
1. Formaciones en círculo, línea y/o fila.
2. Formación de círculos enfrentados, filas paralelas, cuadrado.
3. Formaciones no mencionadas en los ciclos anteriores y formaciones múltiples.

26e. *Espacio y movimiento: agrupamiento.* Actividades coreográficas y de movimiento con especificación explícita de su agrupamiento.

0. No se trabaja.
1. Agrupamiento: individual (solo en formaciones) y parejas. Cambios de pareja libres.
2. Agrupamientos en grupos reducidos (tríos, cuartetos).
3. Combinación de diferentes tipos de agrupamiento.

26f. *Espacio y movimiento: niveles.* Actividades que especifican los movimientos realizados en los diferentes niveles. Si la actividad sólo contempla el nivel medio no se contabilizará.

0. No se trabaja o se desarrolla exclusivamente en el nivel medio.
1. Ejercicios exploratorios en el nivel inferior y superior, principalmente imitativos.
2. Ejercicios siguiendo consignas en los tres niveles.
3. Montajes de expresión corporal o danzas de creación propia utilizando, al menos, dos niveles espaciales diferentes.

26g. *Espacio y movimiento: formas corporales.* Actividades que especifican formas de movimiento abiertas o cerradas.

0. No se trabaja.
1. Ejercicios exploratorios de formas abiertas y/o cerradas.
2. Ejercicios de formas abiertas y/o cerradas siguiendo consignas.
3. Montajes de expresión corporal o danzas de creación propia utilizando formas abiertas y/o cerradas.

27. *Tiempo y movimiento.* Se realizan movimientos con al menos dos tempos diferentes.

0. No se trabaja.

1. Realización de movimientos alternando tempos lentos con rápidos. Como caso excepcional pueden incluirse actividades con un solo tempo muy rápido o muy lento.
 2. Realización de movimientos de forma dirigida con cambios progresivos y súbitos de tempo.
 3. Realización de movimientos con cambios progresivos y súbitos de tempo de forma libre.
28. *Energía y movimiento.* Actividades que mencionan explícitamente movimientos con diferentes niveles de energía.
0. No se trabaja.
 1. Realización de ejercicios de movimiento sencillos con distintos niveles de energía a nivel global.
 2. Realización de ejercicios sencillos y dirigidos con cambios progresivos y súbitos de energía realizados globalmente o con alguna parte del cuerpo.
 3. Utilización de la energía del movimiento y sus cambios progresivos y súbitos con fines expresivos en ejercicios no dirigidos.
29. *Relajación corporal.* Ejercicios que mencionen el término relajación o acciones de tensión y distensión muscular.
0. No se trabaja.
 1. Ejercicios sencillos, de forma dirigida y de corta duración de relajación activa (global).
 2. Ejercicios de relajación activa dirigidos (global y segmentaria).
 3. Ejercicios de relajación de forma autónoma o semidirigida.
30. *Posibilidades expresivas del cuerpo.* Todas las actividades que impliquen acciones dramáticas o movimientos con significado.
0. No se trabaja.
 1. Ejercicios exploratorios expresivos con movimiento.

2. Se expresan acciones, ideas concretas o una historia con el movimiento.
 3. Se expresan sensaciones y sentimientos con el movimiento.
31. *Imitación corporal.* Movimientos siguiendo o imitando a un modelo preestablecido.
0. No se trabaja.
 1. Imitación corporal de acciones cotidianas sencillas y movimientos de animales.
 2. Imitación corporal de acciones y situaciones cotidianas sencillas y movimientos de animales coordinados con la música.
 3. Utilización de la imitación corporal en montajes de expresión corporal y musical.
32. *Danzas.* Danzas o coreografías didácticas cuyos pasos aparecen desarrollados en la guía del profesor. Quedan excluidas de esta variable las canciones con movimiento.
0. No se trabaja.
 1. Coreografías didácticas y danzas populares y tradicionales que no utilizan formas de movimiento combinadas y sus elementos espaciales son sencillos.
 2. Coreografías didácticas y danzas populares y tradicionales que utilizan formas de movimiento propias del 2º ciclo. Creación de coreografías de forma dirigida, especificando pautas o consignas.
 3. Coreografías didácticas y danzas populares y tradicionales (incluidas las españolas) que utilizan formas de movimiento propias del 3^{er} ciclo. Creación de coreografías sin ayuda del profesor.
33. *Movimiento espontáneo e improvisación corporal.* Actividades de expresión corporal en las que el movimiento que se realiza está parcial o totalmente determinado por el alumno (ejercicios de dramatización, creación de montajes de expresión corporal, etc.).

0. No se trabaja.
 1. Ejercicios de improvisación corporal y movimiento espontáneo con música, dirigidos y de corta duración sin fines coreográficos.
 2. Ejercicios de improvisación corporal y movimiento espontáneo con acompañamiento musical, de forma semidirigida para producir pequeñas unidades formales.
 3. Creación de montajes a partir de la improvisación y el movimiento espontáneo.
34. *Representación del movimiento.* Cualquier tipo de gráfico, dibujo, símbolo... que aporta información sobre los movimientos de un ejercicio o pasos de una danza.

0. No se trabaja.
1. Lectura de imágenes del cuerpo que representan los movimientos que éste realiza.
2. Lectura y escritura de imágenes o símbolos que representan el movimiento con indicaciones del tiempo y/o espacio.
3. Lectura y escritura de imágenes o símbolos que representan el movimiento con indicaciones del tiempo y/o espacio. Se representa la estructura formal de la obra.

f) Variables dependientes: contenidos de las actividades. Bloque VI Artes y cultura

35. *Participación en actividades artístico-musicales de movimiento en el ámbito escolar.* Se menciona la realización de un concierto o actuación musical en el centro que incluye actividades de movimiento y/o danza. También serán incluidas aquéllas que contienen de forma expresa contenidos relacionados con las normas de comportamiento en estos actos.

0. No se trabaja.
1. Todas las actividades de este tipo contempladas en los libros de 1^{er} ciclo.

2. Todas las actividades de este tipo contempladas en los libros de 2º ciclo.
3. Todas las actividades de este tipo contempladas en los libros de 3^{er} ciclo.

36a. *Asistencia a espectáculos danza y música con movimiento.* Se insta al profesor a participar en eventos de música y movimiento que se realizan en la ciudad o región. La visualización de tales eventos en diferido se incluirá en esta categoría.

0. No se trabaja.
1. Todas las actividades de este tipo contempladas en los libros de 1^{er} ciclo.
2. Todas las actividades de este tipo contempladas en los libros de 2º ciclo.
3. Todas las actividades de este tipo contempladas en los libros de 3^{er} ciclo.

36b. *Manifestaciones populares y tradicionales de danza y música con movimiento de España.* Realización de actividades de movimiento relacionadas con la tradición musical española.

0. No se trabaja.
2. Danzas o canciones con movimiento de la localidad y/o la región.
3. Comentarios de tipo social, histórico, cultural, sobre danzas o canciones con movimiento de la región y el país.

36c. *Manifestaciones populares y tradicionales de danza y música con movimiento del mundo.* Realización de actividades de movimiento relacionadas con las músicas populares y tradicionales de otros países.

0. No se trabaja.
2. Danzas o canciones con movimiento de otras culturas musicales.
3. Comentarios de tipo social, histórico, cultural, sobre danzas o canciones con movimiento de otras culturas musicales.

37. *Tecnologías de la Información y la Comunicación en las actividades de danza y música con movimiento.* Actividades que mencionan la utilización de las TIC en los montajes musicales con movimiento y danza. Debe constatarse en qué consiste la participación del alumnado.

0. No se trabaja.

3. Utilización de las TIC en actividades de movimiento. Se menciona el medio que se va a utilizar y el trabajo que el alumno debe realizar.

38. *El mundo de la danza.* Actividad de reflexión sobre aspectos históricos, sociales, culturales, técnicos o artísticos de la danza.

0. No se trabaja.

3. Comentarios de textos, fotografías, videos, bailes aprendidos en clase, entre otros, desde el punto de vista de la danza.

g) Variables dependientes: contenidos de las actividades. Valores y Actitudes

39. *Valoración del propio cuerpo, la danza y el movimiento expresivo como vehículo de expresión y comunicación.* Todas aquellas actividades en las que se transmite una idea o mensaje a través del movimiento que tiene un significado para el intérprete, el público o ambos.

0. No se trabaja.

1. Sí se trabaja. La actividad ha puntuado, al menos, en uno de los siguientes ítems: 4, 9, 15, 19₃, 26f₃, 26g₃, 26a₃, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36 ó 38 de cualquier ciclo, exceptuando aquellos que especifican el ciclo con subíndices.

40. *Desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos.* Se contabilizarán todos los ejercicios que impliquen una respuesta espontánea-creativa o la elección inesperada entre diferentes opciones corporales. La realización de una danza no será considerada como espontánea-creativa si no incorpora en alguna de sus secciones fragmentos en los

que el alumno tiene que improvisar alguno de sus movimientos o bien decidir algún cambio de los elementos que la componen.

0. No se trabaja.

1. Existe una repuesta improvisada o espontánea.

41. *Valoración del trabajo en equipo: disposición para coordinar la propia acción con la del grupo.* Se incluyen en esta categoría sólo aquellas actividades que conllevan la interacción entre dos o más alumnos (bailes de pareja, dramatizaciones, creaciones artísticas colectivas, etc.). No se contabilizan aquéllas que se realizan simultáneamente con el resto de compañeros de forma aislada y sin relación de los participantes.

1. No se trabaja.

2. Existe interacción entre los diferentes participantes de la actividad.

42. *Valoración de las producciones artísticas en las que la música, el movimiento expresivo y la danza sean una de las manifestaciones más usuales.* Actividades que hacen referencia a la participación y colaboración en eventos artísticos de música y movimiento dentro del ámbito escolar; asistencia a espectáculos, conciertos y actuaciones que se realizan en la ciudad o región; conocimiento de manifestaciones artísticas de la propia región, del país y de entornos musicales más lejanos; comentarios y debates sobre el mundo de la danza.

0. No se trabaja.

1. Se trabaja, al menos, uno de los ítems 35, 36 ó 38.

43. *Disfrute con la realización de danzas y coreografías.* Actividades planteadas en forma de juego, actividades coreográficas y montajes musicales con movimiento

0. No se trabaja.

1. Se trabaja, al menos, uno de los ítems 4, 9 ó 32, o el planteamiento de la actividad es lúdico.

h) Otras variables dependientes: contenidos de las actividades.

1. *Convergencia ciclo*

La finalidad de esta variable es conocer la correspondencia de los niveles de contenidos que se trabajan en la actividad con los establecidos por el protocolo para el ciclo en el que se encuentra dicha actividad. Es el resultado de dividir la puntuación obtenida por todos los contenidos que han puntuado en una tarea (1, 2 ó 3 según al ciclo al que se adscribe) entre el número total de contenidos que se trabajan. De esta forma, una actividad del 2º ciclo en la que todos sus contenidos hayan puntuado en ese ciclo, la suma de estos ítems entre el total de ítems contestados será 2, información que permite saber que la actividad es coherente con el nivel del ciclo. Por el contrario, si en uno o más contenidos la actividad se considera perteneciente a otro ciclo, el resultado final será mayor o menor que 2, por lo que sabrá que esta actividad no se corresponde totalmente con el ciclo en el que se encuentra.

2. *Divergencia ciclo*

Esta variable es la diferencia en valor absoluto entre «convergencia ciclo» y el ciclo al que pertenece la actividad. Este valor indica el grado de alejamiento de ésta con respecto al ciclo al que pertenece. El valor mínimo es 0 e indica que la actividad se encuentra perfectamente integrada en su ciclo. El valor máximo es 2 y, obviamente, sólo puede encontrarse entre los ciclos 1^{er} y 3^{er}.

5.2.3.2. Aproximación a la validez y fiabilidad del instrumento

La validez del instrumento de medida se analiza a nivel teórico a través de la validez de contenido y de constructo. El cuestionario fue sometido a un comité de expertos formado por profesionales de diferentes niveles educativo-musicales y del ámbito pedagógico y didáctico. Este comité ha constatado que este instrumento recoge una muestra relevante y representativa del contenido que se pretende medir, quedando asegurada su validez de contenido.

En qué medida este instrumento mide el constructo «movimiento y la

danza» no se puede determinar empíricamente. Únicamente la delimitación y definición de los conceptos realizada en la primera parte del trabajo, acompañadas de una justificación de la adecuación de los ítems del protocolo a dichos conceptos teóricos puede dar una idea del cumplimiento del requisito de validez de constructo.

El análisis de la fiabilidad del instrumento, es decir, su capacidad para medir de forma consistente y precisa la característica que pretende medir, se realizó a través del modelo de consistencia interna mediante el estadístico alfa de Cronbach. En primer lugar, debe advertirse que el ítem 21 «asociación de agrupaciones vocales e instrumentales a distintos tipos de agrupamiento coreográfico», ha sido eliminado ya que todas las actividades han obtenido una puntuación de 0 en dicho ítem y se trata de un contenido que no está presente en ninguna actividad. El valor del estadístico alfa de Cronbach para el protocolo ha sido de 0,772. Este resultado revela que el 77,2 % de la varianza observada está explicada por la varianza verdadera, lo cual es bastante aceptable e indica que el instrumento de medida es lo suficientemente fiable a la hora de recoger la información correspondiente.

La fiabilidad del instrumento también ha sido constatada mediante un doble proceso de determinación:

1. *Fiabilidad inter-observadores*: dos observadores analizaron dos libros elegidos al azar, siempre y cuando no coincidiesen en editorial, ciclo o curso, aplicando ficha de recogida de datos. El índice de concordancia alcanzado para 2 observadores y 2 libros de texto fue del 90 %.
2. *Fiabilidad intra-observadores*: un mismo observador analizó dos libros elegidos al azar en dos momentos separados por un lapso de tiempo de tres meses. En la selección de los mismos también se cumplieron las condiciones anteriormente expuestas de no coincidencia de editorial, ciclo o curso. El coeficiente de acuerdo entre la primera y la segunda recolección ha obtenido un porcentaje de concordancia superior al 92 %.

Debido al gran volumen de libros que se ha analizado y la imposibilidad de realizar esta doble fiabilidad con todos ellos, la recogida de datos de los

30 libros de texto ha sido realizada por el investigador principal. En aquellas actividades que resultaba difícil una categorización de los contenidos trabajados, se planteaba el caso a los directores y a un experto externo para alcanzar el consenso.

5.2.4. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis estadístico de los resultados se ha utilizado la versión 15.0 del software SPSS.

Los análisis implicados han sido las pruebas chi-cuadrado para la relación entre variables categóricas, la prueba U de Mann-Withney para el contraste de dos medias independientes o bien su aproximación a la distribución normal y la prueba de Kruskal-Wallis para la independencia de varias medias.

El incumplimiento de los supuestos de normalidad ha determinado la elección de la estadística no paramétrica, que proporciona datos más fiables en el caso de incumplimiento de dicho supuesto.



Parte III

Fotografía: Ángeles Mondéjar

Análisis de resultados

¿Tu verdad? No, la Verdad, y ven conmigo a buscarla. La tuya guárdatela.

ANTONIO MACHADO (1875-1939)

Introducción

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de recogida de datos a los libros seleccionados. Esta selección alcanza el número de 30 ejemplares, que corresponden a los seis cursos de Educación Primaria de las cinco editoriales que ocuparon los primeros puestos en clasificación de aquéllas más utilizadas en la Región de Murcia.

Con este análisis se da respuesta al objetivo de investigación n.º1 de la tesis: *Analizar los elementos del currículo contemplados en los libros de texto seleccionados desde una perspectiva educativo-musical que contemple el movimiento y la danza*. Las actividades de los libros y los contenidos que éstas trabajan han sido los elementos que ocupan un lugar privilegiado a lo largo del análisis realizado.

Los resultados se presentan siguiendo el orden del protocolo propuesto en el capítulo anterior y se dividen en tres bloques o ámbitos. En el primero de ellos se recogen las variables independientes y las relacionadas con aspectos de la programación; en el segundo, aquéllas referentes al tipo de actividad; y

en el tercero, todas las que corresponden a los contenidos trabajados en las actividades.

6.1. Ámbito 1: Programación y currículo

En este apartado se examinan aspectos relacionados con la planificación del movimiento y la danza en el aula de música. En una primera parte, se presentan las frecuencias de actividades en función de tres variables independientes (editorial, curso y ciclo), con la finalidad de obtener información sobre su distribución en los diferentes materiales seleccionados. Posteriormente, se analizan elementos referentes a la planificación, como pueden ser entre otros: la presencia de objetivos y contenidos en las unidades didácticas, la ubicación de las actividades en ellas y la existencia de un apartado metodológico destinado al bloque de lenguaje corporal.

6.1.1. Variables de editorial, curso y ciclo

Editorial

Con respecto a la distribución de actividades por editorial, se observa una gran diferencia entre aquéllas que ocupan las primeras posiciones en el ranking de editoriales (E1, E2 y E3), que a su vez son las primeras en el número de actividades, y aquéllas otras que se posicionan al final de la lista (E4 y E5), cuyo cómputo final es menor. Como se puede apreciar en la Tabla 6.1 (página 307), el valor más alto pertenece a la E1, con más de un tercio del total de actividades, y el más bajo a la E4 (13 %). En algunos casos las diferencias son considerables, como ocurre entre la E1 y las E4 ó E5, en donde la primera supera a las segundas en un 150 %.

Curso

Los resultados expuestos en la Tabla 6.2 (página 307) ponen de manifiesto la relación existente entre el volumen de ejercicios y el curso, que se materializa en un mayor número de actividades en los primeros cursos frente a los valores inferiores alcanzados por los cursos superiores de la etapa.

Tabla 6.1: *Frecuencias en actividades por editorial.*

	Editorial					Total
	E1	E2	E3	E4	E5	
Frecuencia	258	120	151	95	104	728
Porcentaje	35,4	16,5	20,7	13	14,3	100

Tabla 6.2: *Frecuencias en actividades por curso.*

	Curso						Total
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
Frecuencia	153	170	120	112	102	71	728
Porcentaje	21	23,4	16,5	15,4	14	9,8	100

Puede apreciarse que, salvo el valor obtenido en el segundo curso, existe una relación inversamente proporcional entre el curso y el número de actividades, puesto que a medida que se eleva el curso el número de tareas disminuye. El curso con más actividades es segundo, que acumula el 23,4 % del total, mientras que sexto es el que presenta el valor más bajo (9,8 %).

Ciclo

Los valores obtenidos en los diferentes ciclos (Tabla 6.3) reiteran las relaciones expuestas en el apartado anterior. En este caso, se puede decir que el número de actividades es inversamente proporcional al número de ciclo, es decir, cuanto mayor es el ciclo, el número de tareas es menor. El primer ciclo obtiene el 44 % del total, el segundo un 32 % y el tercero un 24 %. Como se observa, el primer ciclo casi duplica las actividades del tercero.

Tabla 6.3: *Frecuencias en actividades por ciclo.*

	Ciclo			Total
	1º	2º	3º	
Frecuencia	323	232	173	728
Porcentaje	44,4	31,9	23,8	100

6.1.2. Actividades complementarias, de ampliación y de refuerzo

Las actividades que aparecen con el calificativo de ampliación, complementaria o de refuerzo comparten una característica común: tienen un carácter opcional que no garantiza la realización de las mismas. Además, dos de ellas no forman parte de las actividades destinadas al gran grupo, concretamente las de ampliación y de refuerzo. Por ello, en pro de un análisis más exhaustivo, es necesario diferenciar entre las actividades que se incluyen en las unidades didácticas con carácter «obligatorio» y dirigidas a todo el grupo y aquéllas que no lo son.

El total de actividades complementarias, de ampliación y de refuerzo (a partir de ahora actividades CAR) asciende a 126 (17,3 %) e indica que, aproximadamente, una de cada seis actividades de movimiento no se destina a todo el grupo de clase o bien tiene categoría secundaria con respecto al resto que forman parte de la unidad didáctica.

En cuanto a la asociación entre las actividades CAR y las editoriales, la prueba de chi-cuadrado nos indica que la relación es significativa [$X^2(4) = 254,888; p = 0,000$]. La tasa de puntuación más alta corresponde a la E5 que acumula el 54 % del total de actividades (Tabla 6.4 en la página siguiente), seguida por las E3 y E4 con un 23 % y 22 %, respectivamente, y en última posición, la E2 y E1 con valores inferiores a 1 %. Son evidentes las grandes diferencias existentes entre unas editoriales y otras con respecto al número de actividades CAR.

A través del análisis de los residuos observados en la Tabla 6.4 (página 309) se puede apreciar una clara relación entre el lugar que ocupa cada editorial en el ranking de aquéllas más utilizadas y el número de actividades CAR que incluye cada una de ellas. De esta forma, la editorial que ocupa el primer lugar (E1) presenta una tasa de actividades CAR muy inferior a la que sería de esperar, concretamente 44. En segundo lugar, se encuentra la E2 con 21 menos de las esperadas, seguida por la E3 con 3. Por el contrario, son la E4 y E5 las que incluyen más ejercicios de los esperados, 12 en la E4 y 50 en la E5. En el caso de esta última, se presentan casi más del doble

Tabla 6.4: *Tabla de contingencia de actividades complementarias vs. editorial.*

Editorial	Actividad complementaria		Total
	No	Si	
E1			
Recuento	257	1	258
Esperada	213,3	44,7	258
Residuo	43,7	-43,7	
E2			
Recuento	120	0	120
Esperada	99,2	20,8	120
Residuo	20,8	-20,8	
E3			
Recuento	122	29	151
Esperada	124,9	26,1	151
Residuo	-2,9	2,9	
E4			
Recuento	67	28	95
Esperada	78,6	16,4	95
Residuo	-11,6	11,6	
E5			
Recuento	36	68	104
Esperada	86	18	104
Residuo	-50	50	
Total			
Recuento	602	126	728
Esperada	602	126	728

de actividades CAR que de actividades obligatorias. Debe destacarse la discrepancia, en cuanto a actividades esperadas se refiere, entre la primera y la última editorial de la clasificación, cuya diferencia alcanza casi el centenar de tareas.

Si se asume que estas actividades tiene un carácter excepcional y no existe garantía de su realización, podría configurarse un nuevo recuento excluyendo dichas actividades con el fin de obtener unos datos más ajustados a la realidad. La clasificación de las editoriales según número total de actividades y el número real de actividades obligatorias queda reflejada en la Tabla 6.5 (pági-

na 310), en la que se puede observar cómo los nuevos totales que excluyen las actividades CAR muestran unos valores más elevados de actividades en las editoriales más utilizadas, lo que permite relacionar el número de actividades «obligatorias» de movimiento y danza de cada editorial con la posición exacta que ocupan en la clasificación. Aunque la E3 sigue superando en número a la E2, la diferencia no es significativa y podrían considerarse en la misma posición. Por el contrario, la diferencia de valores entre éstas y la E4 y E5 es considerable, quedando claramente relegadas a las posiciones finales.

Tabla 6.5: *Comparación del ranking de editoriales incluidas y excluidas las actividades CAR.*

Posición Ranking	Incluidas las actividades CAR		Excluidas las actividades CAR	
	Editorial	Nº actividades	Editorial	Nº actividades
1 ^a	E1	258	E1	257
2 ^a	E3	151	E3	122
3 ^a	E2	120	E2	120
4 ^a	E5	104	E4	67
5 ^a	E4	95	E5	36
Total		728		602

En relación con el curso al que corresponden estas actividades, la prueba chi-cuadrado nos indica que no existen diferencias entre los distintos cursos y que el planteamiento de dichas actividades se realiza con independencia del curso. Tampoco existen desigualdades entre los ciclos a la hora de programar las actividades CAR.

6.1.3. Programación

6.1.3.1. Apartado dedicado al movimiento/lenguaje corporal

A propósito de la existencia de un apartado dedicado al movimiento en las guías didácticas analizadas, los estadísticos descriptivos reflejados en la

Tabla 6.6 presentan una media de 3,40 (desv. típica=1,380), lo que indica que los libros contienen *varios comentarios* o *comentarios estructurados* relacionados con el lenguaje corporal, pero no contienen un apartado específico dedicado a estos contenidos. La inexistencia del valor mínimo muestra que todos los materiales analizados incluyen, al menos, algún comentario íntimamente ligado a dicho lenguaje.

Tabla 6.6: *Estadísticos descriptivos del apartado de movimiento en las guías didácticas.*

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
30	2	5	3,40	1,380

a) Por editorial

Los resultados obtenidos por las editoriales indican que los planteamientos con respecto a la inclusión de un apartado sobre el movimiento en su guía son bastante diferentes. Tal y como refleja la Tabla 6.7 en la página siguiente, la E3 y E4 alcanzan la máxima puntuación en los seis libros que componen su proyecto didáctico, lo que quiere decir que destinan un apartado con orientaciones metodológicas para la realización de las actividades de movimiento. Por el contrario, la E2 y E5 incluyen *algún comentario* (categoría 2) que se presenta de forma aislada y sin una estructura determinada. Con una posición intermedia se encuentra la E1, que incorpora en todos sus libros *varios comentarios* (categoría 3) relacionados con el movimiento a lo largo de la guía pero sin una disposición concreta. Debe destacarse que cada editorial sigue el mismo criterio en todos sus libros en relación con la inclusión o no de este apartado, por lo que no aparecen puntuaciones diferentes en el conjunto de materiales que pertenecen a una misma editorial.

b) Por curso

La homogeneidad mencionada de cada editorial con respecto al planteamiento de un apartado de movimiento se aprecia también en los resultados idénticos que obtienen los diferentes cursos (Tabla 6.8 en la página 313). De primero a sexto, el 40 % de los libros incluyen algún comentario de forma

Tabla 6.7: *Frecuencias del apartado dedicado al movimiento/lenguaje corporal en las guías didácticas vs. editorial.*

Editorial	Categorías					Total
	No existe	Algún comentario	Varios comentarios	Comentarios estructurados	Si existe	
E1						
Frecuencia	-	-	6 (100)	-	-	6 (100)
E2						
Frecuencia	-	6 (100)	-	-	-	6 (100)
E3						
Frecuencia	-	-	-	-	6 (100)	6 (100)
E4						
Frecuencia	-	-	-	-	6 (100)	6 (100)
E5						
Frecuencia	-	6 (100)	-	-	-	6 (100)
Total						
Frecuencia	-	12 (40)	6 (20)	-	12 (40)	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

aislada, el 20 % presentan varios comentarios sin una disposición aparente y el 40 % incluyen un apartado dedicado al movimiento.

6.1.3.2. Proporción del bloque de Lenguaje Corporal con respecto a los otros bloques de contenidos

Tal y como refleja la Tabla 6.9 en la página siguiente, los estadísticos descriptivos obtenidos referentes a la proporción del bloque de Lenguaje Corporal en relación con el resto de bloques arrojan una media de 2,87 (desv. típica=0,507), por lo que se puede decir que este apartado de movimiento es ligeramente inferior al resto de los demás bloques de contenidos. Debe señalarse que ninguno de los treinta libros analizados ha puntuado en los valores mínimo o máximo.

a) Por editorial

En el análisis de la proporción del bloque de Lenguaje Corporal en las diferentes editoriales no se observan diferencias significativas (Tabla 6.10 en la página 314). Destaca la E1 con el 33,3 % de sus libros con un bloque de

Tabla 6.8: *Frecuencias del apartado dedicado al movimiento/lenguaje corporal en las guías didácticas vs. curso.*

Curso	Categorías					Total
	No existe	Algún comentario	Varios comentarios	Comentarios estructurados	Si existe	
Primero						
Frecuencia	-	2 (40)	1 (20)	-	2 (40)	5 (100)
Segundo						
Frecuencia	-	2 (40)	1 (20)	-	2 (40)	5 (100)
Tercero						
Frecuencia	-	2 (40)	1 (20)	-	2 (40)	5 (100)
Cuarto						
Frecuencia	-	2 (40)	1 (20)	-	2 (40)	5 (100)
Quinto						
Frecuencia	-	2 (40)	1 (20)	-	2 (40)	5 (100)
Sexto						
Frecuencia	-	2 (40)	1 (20)	-	2 (40)	5 (100)
Total						
Frecuencia	-	12 (40)	6 (20)	-	12 (40)	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

Tabla 6.9: *Estadísticos descriptivos de la proporción del bloque de Lenguaje Corporal con respecto al resto de bloques.*

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
30	2	4	2,87	0,507

contenidos destinado al lenguaje corporal *superior* a los demás y el 66,7% *igual* que el resto. La E2, E3 y E4 presentan en todos sus materiales un bloque de contenidos *igual* a los otros. La E5 obtiene la puntuación más baja, todos sus libros contienen un bloque destinado al lenguaje corporal *inferior* a los demás.

Tabla 6.10: *Frecuencias en la proporción del bloque de Lenguaje Corporal con respecto a los demás bloques de la guía didáctica vs. editorial.*

Editorial	Categorías					Total
	Muy inferior	Inferior	Igual	Superior	Muy superior	
E1						
Frecuencia	-	-	4 (66,7)	2 (33,3)	-	6 (100)
E2						
Frecuencia	-	-	6 (100)	-	-	6 (100)
E3						
Frecuencia	-	-	6 (100)	-	-	6 (100)
E4						
Frecuencia	-	-	6 (100)	-	-	6 (100)
E5						
Frecuencia	-	6 (100)	-	-	-	6 (100)
Total						
Frecuencia	-	6 (20)	22 (73,3)	2 (6,7)	-	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

b) Por curso

Si se tienen en cuenta los diferentes cursos y la proporción del bloque de Lenguaje Corporal en cada uno de ellos, en la Tabla 6.11 (página 315) se aprecian las puntuaciones más altas en primero y segundo, mientras que los cursos restantes presentan un puntuación ligeramente inferior. El 20 % de los libros de los dos primeros cursos contiene un bloque de movimiento superior al resto, el 60 % igual y el 20 % inferior. En los siguientes cursos, de tercero a sexto, el 80 % se encuentran en la misma proporción que los demás bloques y el 20 % en una proporción inferior a los demás.

Tabla 6.11: *Frecuencias en la proporción del bloque de lenguaje corporal con respecto a los demás bloques de la guía didáctica vs. curso.*

Curso	Categorías					Total
	Muy inferior	Inferior	Igual	Superior	Muy superior	
Primero						
Frecuencia	-	1 (20)	3 (60)	1 (20)	-	5 (100)
Segundo						
Frecuencia	-	1 (20)	3 (60)	1 (20)	-	5 (100)
Tercero						
Frecuencia	-	1 (20)	4 (80)	-	-	5 (100)
Cuarto						
Frecuencia	-	1 (20)	4 (80)	-	-	5 (100)
Quinto						
Frecuencia	-	1 (20)	4 (80)	-	-	5 (100)
Sexto						
Frecuencia	-	1 (20)	4 (80)	-	-	5 (100)
Total						
Frecuencia	-	6 (20)	22 (73,3)	2 (6,7)	-	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

6.1.3.3. Objetivos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal

A través de este apartado se quiere conocer qué proporción de objetivos que hacen referencia al movimiento se ha incluido en las guías y unidades didácticas analizadas. Como muestra la Tabla 6.12 en la página siguiente, los estadísticos descriptivos alcanzan una media de 3,50 (desv. típica=1,106), que indica que el número de objetivos oscila entre las categorías *pocos* o *varios*, lo que quiere decir que uno de cada seis o siete objetivos tiene relación con el movimiento o el lenguaje corporal. La desviación típica tan elevada nos advierte de las diferencias entre los libros que forman la muestra y la heterogeneidad de ellos al respecto.

a) Por editorial

Como puede observarse en la Tabla 6.13 (página 317), los objetivos relacionados con el movimiento y el lenguaje corporal presentan valores muy

Tabla 6.12: *Estadísticos descriptivos de la proporción de objetivos relacionados con el Bloque de Lenguaje Corporal.*

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
30	2	5	3,5	1,106

diferenciados dependiendo de la editorial que los contiene. La puntuación más alta corresponde a la E2, en la que todos sus materiales incluyen *bastantes* objetivos e indica que la cuarta parte del total, aproximadamente, están relacionados con el movimiento o el lenguaje corporal. La E3 posee también unos valores altos, debido a que el 100 % de sus libros ha puntuado en la categoría de *varios*, lo que significa que uno de cada cinco/seis de sus objetivos presenta algún vínculo con el movimiento o el lenguaje corporal. La E4 es similar a la anterior excepto en el 16,6 % de sus libros que contiene *pocos* objetivos (de 1/7 a 1/8 del total). Los resultados más bajos pertenecen a la E5 y la E1. La primera de ellas presenta un 66,7 % en la categoría anterior y el 33,3 % en la inmediatamente inferior, *muy pocos*. La E1 sólo ha puntuado en la categoría *muy pocos*, es decir, sólo uno de cada nueve o más objetivos está relacionado con el movimiento o el lenguaje corporal.

b) Por curso

Los resultados obtenidos por cursos presentan valores similares entre ellos por lo que se puede decir que la relación entre el curso y los objetivos de movimiento y lenguaje corporal es baja (Tabla 6.14 en la página 318). Todos los cursos puntúan en tres o cuatro categorías sin destacar en ninguna de ellas. Los cursos 1º, 2º y 5º contienen la mejor proporción, en los que más del 50 % de ellos cuenta con un objetivo relacionado con el movimiento y la danza por cada seis o menos que aparecen en la guía didáctica. Aunque los cursos 3º y 4º presentan la misma proporción, ambos tienen un mayor porcentaje (40 %) en la categoría de *muy pocos*. El curso 6º obtiene unos valores diferentes a todos los demás, pero en cuanto a puntuación media se refiere, es igual que los cursos 3º y 4º.

Tabla 6.13: *Frecuencias en objetivos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal en las guías didácticas vs. editorial.*

Editorial	Categorías					Total
	Ninguno	Muy pocos	Pocos	Varios	Bastantes	
E1						
Frecuencia	-	6 (100)	-	-	-	6 (100)
E2						
Frecuencia	-	-	-	-	6 (100)	6 (100)
E3						
Frecuencia	-	-	-	6 (100)	-	6 (100)
E4						
Frecuencia	-	-	1 (16,6)	5 (83,4)	-	6 (100)
E5						
Frecuencia	-	2 (33,3)	4 (66,7)	-	-	6 (100)
Total						
Frecuencia	-	8 (26,7)	5 (16,7)	11 (36,6)	6 (20)	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

6.1.3.4. Contenidos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal

Con respecto a los contenidos vinculados al movimiento y el lenguaje corporal que aparecen de forma explícita en las guías o unidades didácticas, la Tabla 6.15 en la página siguiente refleja en sus estadísticos descriptivos una media de 3,13 (desv. típica=1,137). Ésta se sitúa sutilmente por encima de la categoría *pocos*, es decir, uno de cada siete contenidos, aproximadamente, está relacionado con el movimiento. La desviación típica tan alta alerta sobre la disparidad en el tratamiento de dichos contenidos en los diferentes materiales.

La categoría más destacada corresponde a *varios* (uno de cada cinco/seis contenidos hace referencia al lenguaje corporal o al movimiento), con un 60 % del total de los libros analizados. No se ha obtenido puntuación en la categoría más alta, aunque la más baja sí lo ha hecho en el 10 % de la muestra.

a) Por editorial

En la distribución de los contenidos relacionados con el movimiento en las diferentes editoriales que muestra la Tabla 6.16 en la página 319, se pueden

Tabla 6.14: *Frecuencias en objetivos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal en las guías didácticas vs. curso.*

Curso	Categorías					Total
	Ninguno	Muy pocos	Pocos	Varios	Bastantes	
Primero						
Frecuencia	-	1 (20)	1 (20)	2 (40)	1 (20)	5 (100)
Segundo						
Frecuencia	-	1 (20)	1 (20)	2 (40)	1 (20)	5 (100)
Tercero						
Frecuencia	-	2 (40)	-	2 (40)	1 (20)	5 (100)
Cuarto						
Frecuencia	-	2 (40)	-	2 (40)	1 (20)	5 (100)
Quinto						
Frecuencia	-	1 (20)	1 (20)	2 (40)	1 (20)	5 (100)
Sexto						
Frecuencia	-	1 (20)	2 (40)	1 (20)	1 (20)	5 (100)
Total						
Frecuencia	-	8 (26,7)	5 (16,6)	11 (36,7)	6 (20)	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

observar dos propuestas desiguales entre un grupo de editoriales que incluyen una proporción alta de contenidos sobre el movimiento y otro con una proporción baja. El primero de ellos estaría formado por la E2, E3 y E4, en donde el 100 % de sus materiales han puntuado en la categoría de *varios*. El segundo grupo obtiene valores muy bajos (E5 y E1). En ésta última, el 50 % de sus libros sólo incluye un contenido de movimiento por cada nueve (o incluso más) de los que aparecen en la guía o unidad didáctica y el otro 50 % no contiene contenidos explícitos vinculados al lenguaje corporal.

Tabla 6.15: *Estadísticos descriptivos de la proporción de contenidos relacionados con el Bloque de Lenguaje Corporal.*

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
30	1	4	3,13	1,137

Tabla 6.16: *Frecuencias en contenidos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal en las guías didácticas vs. editorial.*

Editorial	Categorías					Total
	Ninguno	Muy pocos	Pocos	Varios	Bastantes	
E1						
Frecuencia	3 (50)	3 (50)	-	-	-	6 (100)
E2						
Frecuencia	-	-	-	6 (100)	-	6 (100)
E3						
Frecuencia	-	-	-	6 (100)	-	6 (100)
E4						
Frecuencia	-	-	-	6 (100)	-	6 (100)
E5						
Frecuencia	-	5 (83,3)	1 (16,3)	-	-	6 (100)
Total						
Frecuencia	3 (10)	8 (26,7)	1 (3,3)	18 (60)	-	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

b) Por curso

Con respecto a los cursos que presentan más contenidos relacionados con el movimiento (Tabla 6.17 en la página siguiente), el 60 % de los libros de cada curso puntúa en la categoría de *varios*, es decir, uno de cada cinco/seis contenidos corresponde al lenguaje corporal. El 40 % restante fluctúa entre las categorías de *muy pocos* o *pocos*, como es el caso del curso 1º, 2º y 5º, o las categorías de *ninguno* o *muy pocos*, como sucede con los cursos 3º, 4º y 6º. Estos últimos, a tenor de los resultados observados, son los cursos que menos contenidos de lenguaje corporal y movimiento incorporan en su planteamiento didáctico.

6.1.3.5. Actividades de movimiento en las unidades didácticas o secciones de unidad

A través de este apartado se pretende constatar si existe una distribución equitativa de las actividades de movimiento comprendidas en los libros y las

Tabla 6.17: *Frecuencias en contenidos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal en las guías didácticas vs. curso.*

Curso	Categorías					Total
	Ninguno	Muy pocos	Pocos	Varios	Bastantes	
Primero						
Frecuencia	-	1 (20)	1 (20)	3 (60)	-	5 (100)
Segundo						
Frecuencia	-	2 (40)	-	3 (60)	-	5 (100)
Tercero						
Frecuencia	1 (20)	1 (20)	-	3 (60)	-	5 (100)
Cuarto						
Frecuencia	1 (20)	1 (20)	-	3 (60)	-	5 (100)
Quinto						
Frecuencia	-	2 (40)	-	3 (60)	-	5 (100)
Sexto						
Frecuencia	1 (20)	1 (20)	-	3 (60)	-	5 (100)
Total						
Frecuencia	3 (10)	8 (26,7)	1 (3,3)	18 (60)	-	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

unidades didácticas que forman parte de ellos. En la Tabla 6.18 (página 321) los estadísticos descriptivos arrojan unos valores muy altos, con una media de 4,67 (desv. típica = 0,884), que permite enunciar que un gran número de materiales examinados contienen actividades de movimiento en todas sus unidades didácticas o secciones de unidad. No existen materiales que hayan obtenido la puntuación mínima, lo que supondría que alguno de ellos no supera el 25 % de unidades didácticas con actividades de movimiento. Por el contrario, sí aparecen libros que alcanzan la categoría más alta, que equivale al 100 % de sus unidades con actividades de este tipo.

a) Por editorial

Al igual que se ha mencionado en el apartado anterior, casi todas las editoriales presentan actividades de movimiento en el 100 % de sus unidades o secciones de unidad, lo que incita a destacar la homogeneidad de los resultados (Tabla 6.19 en la página siguiente). El 86,7 % de libros que obtie-

Tabla 6.18: *Estadísticos descriptivos de las actividades de movimiento en las unidades didácticas o secciones de unidad.*

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
30	2	5	4,67	0,884

Tabla 6.19: *Frecuencias en unidades didácticas o secciones de unidad con actividades de movimiento vs. editorial.*

Editorial	Categorías					Total
	Ninguno	Muy pocos	Pocos	Varios	Bastantes	
E1						
Frecuencia	-	-	-	-	6 (100)	6 (100)
E2						
Frecuencia	-	-	-	-	6 (100)	6 (100)
E3						
Frecuencia	-	-	-	-	6 (100)	6 (100)
E4						
Frecuencia	-	-	-	-	6 (100)	6 (100)
E5						
Frecuencia	-	2 (33,3)	2 (33,3)	-	2 (33,3)	30 (100)
Total						
Frecuencia	-	2 (6,7)	2 (6,7)	-	26 (86,6)	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

nen los valores más altos contrasta con el 13,3 % restante que sólo incluye actividades que puntúan en las categorías de *algunas* o *varias*, es decir, en menos del 50 % de sus unidades. Concretamente, en la E5 sólo el 33,3 % de sus materiales cuenta con actividades en todas las unidades, un 33,3 % las incluye en la mitad de las unidades (categoría *en varias*) y el 33,3 % restante plantea actividades de movimiento en *algunas*, es decir, en una de cada cuatro unidades.

b) Por curso

Como se refleja la Tabla 6.20 (página 322), la mayoría de los cursos presentan puntuaciones elevadas en relación con la inclusión de actividades de

movimiento en todas las unidades o secciones de unidad. El 100 % de los libros de los cursos 1º y 2º tiene actividades de este tipo en todas sus unidades y los cursos 3º, 4º, 5º y 6º lo hacen en el 80 % de sus materiales. El 20 % restante de los cursos 3º y 4º contiene actividades en la mitad de las unidades, mientras que los cursos 5º y 6º lo hace sólo en una de cada cinco.

Tabla 6.20: *Frecuencias en unidades didácticas o secciones de unidad con actividades de movimiento vs. curso.*

Curso	Categorías					Total
	Casi en ninguna	En algunas	En varias	En casi todas	En todas	
Primero						
Frecuencia	-	-	-	-	5 (100)	5 (100)
Segundo						
Frecuencia	-	-	-	-	5 (100)	5 (100)
Tercero						
Frecuencia	-	-	1 (20)	-	4 (80)	5 (100)
Cuarto						
Frecuencia	-	-	1 (20)	-	4 (80)	5 (100)
Quinto						
Frecuencia	-	1 (20)	-	-	4 (80)	5 (100)
Sexto						
Frecuencia	-	1 (20)	-	-	4 (80)	5 (100)
Total						
Frecuencia	-	2 (6,7)	2 (6,7)	-	26 (86,6)	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

6.1.3.6. Actividades de movimiento en las sesiones de las unidades didácticas

Este apartado, al igual que en el anterior, tiene como finalidad conocer el nivel de planificación de las actividades de movimiento, aunque en este caso el nivel de concreción es mayor, debido a que la sesión es un elemento de planificación más determinado que la unidad didáctica. Los estadísticos descriptivos que se recogen en la Tabla 6.21 (página 323) muestran unos valores

que podrían considerarse moderados, con una media de 3,43 (desv. típica = 0,935) que señala que entre el 50-75 % de todas las sesiones se incluyen alguna actividad de movimiento. Ninguno de los libros ha puntuado en la categoría más baja, lo que supondría que alguno de ellos no supera el 25 % de sesiones. Por el contrario, sí aparecen materiales que alcanzan la categoría más alta, que equivale al 100 % de sus sesiones con actividades de este tipo.

Tabla 6.21: *Estadísticos descriptivos de las actividades de movimiento en las sesiones de las unidades didácticas.*

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
30	2	5	3,43	0,935

a) Por editorial

Las editoriales presentan diferentes y variados planteamientos en la distribución de las actividades de movimiento en las sesiones de clase como se puede observar en la Tabla 6.22 (página 324). La editorial que consigue las puntuaciones más altas es la E1, en la que el 66,7 % de sus libros contienen actividades de este tipo *en casi todas* las sesiones (categoría 4) y un 33,3 % *en todas*. Le sigue la E3 que incluye actividades *en todas* las sesiones en un 16,7 % del total de sus libros, un 50 % puntúa en la categoría de *en casi todas* y presentan actividades de movimiento en el 75 % de las sesiones y, finalmente, en el 33 % sobrante, obtienen valores en la categoría *en varias*, por lo que incluyen este tipo de actividades en el 50-75 % de las sesiones. El resto de las editoriales (E2, E4 y E5) obtienen puntuaciones medias en la categoría *en varias*, lo que significa que el 50 % de sus sesiones contienen actividades de movimiento. La E2 muestra el 50 % de sus materiales en esta categoría y el otro 50 % se distribuye equitativamente en las categorías restantes, a excepción de la que se corresponde con el valor cero (*casi en ninguna*). La E4 ubica el 83,3 % de sus libros en la categoría *en varias*, mientras que el 16,7 % lo hacen en la categoría inferior (*en algunas*), es decir, sólo incluyen actividades de movimiento entre el 25-50 % de las sesiones. Por último, la E5 obtiene en la mitad de sus materiales la categoría anterior, en el 16 % alcan-

za la categoría *en varias* (50-75 % de las sesiones) y en el 33,7 % se incluyen actividades en tres de cada cuatro sesiones (*en casi todas*).

Tabla 6.22: *Frecuencias en sesiones de las unidades didácticas con actividades de movimiento vs. editorial.*

Editorial	Categorías					Total
	Casi en ninguna	En algunas	En varias	En casi todas	En todas	
E1						
Frecuencia	-	-	-	4 (66,7)	2 (33,3)	6 (100)
E2						
Frecuencia	-	1 (16,7)	3 (50)	1 (16,7)	1 (16,7)	6 (100)
E3						
Frecuencia	-	-	2 (33,3)	3 (50)	1 (16,7)	6 (100)
E4						
Frecuencia	-	1 (16,7)	5 (83,3)	-	-	6 (100)
E5						
Frecuencia	-	3 (50)	1 (16,7)	2 (33,3)	-	6 (100)
Total						
Frecuencia	-	5 (16,7)	11 (36,7)	10 (33,3)	4 (13,3)	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

b) Por curso

En relación con la distribución de las actividades en las sesiones de las unidades didácticas según el curso, los resultados son diversos, aunque no se observan grandes contrastes (Tabla 6.23 en la página siguiente). El curso que alcanza valores más altos es segundo, con un 40 % de sus libros con actividades de movimiento *en todas* las sesiones, el 40 % en la categoría *en casi todas* (75-90 % de las sesiones) y el 20 % restante puntúa en la nivel inferior (*en varias*), por lo que incluye actividades en el 50-75 % de sus sesiones. El curso primero precede a segundo en cuanto al número de sesiones con actividades de movimiento. El 80 % de sus materiales obtienen el valor *en casi todas* y el 20 % *en varias*. El curso tercero alcanza puntuaciones en las mismas categorías que el curso anterior, pero con porcentajes diferentes. En este caso, el 40 % de los libros contienen actividades de movimiento en *casi*

Tabla 6.23: *Frecuencias en sesiones de las unidades didácticas con actividades de movimiento vs. curso.*

Curso	Categorías					Total
	Casi en ninguna	En algunas	En varias	En casi todas	En todas	
Primero						
Frecuencia	-	-	1 (20)	4 (80)	-	5 (100)
Segundo						
Frecuencia	-	-	1 (20)	2 (40)	2 (40)	5 (100)
Tercero						
Frecuencia	-	-	3 (60)	2 (40)	-	5 (100)
Cuarto						
Frecuencia	-	1 (20)	2 (40)	1 (20)	1 (20)	5 (100)
Quinto						
Frecuencia	-	1 (20)	3 (60)	-	1 (20)	5 (100)
Sexto						
Frecuencia	-	3 (60)	1 (20)	1 (20)	-	5 (100)
Total						
Frecuencia	-	5 (16,7)	11 (36,7)	10 (33,3)	4 (13,3)	30 (100)

Nota. El porcentaje se indica entre paréntesis.

todas las sesiones y el 60 % *en varias*. Los cursos cuarto y quinto alcanzan la categoría más alta (*en todas*) en el 20 % de sus ejemplares y, por el contrario, un 20 % se incluye en aquéllas más bajas (*en algunas*), sólo una de cada cuatro sesiones incluye este tipo de actividades. El 60 % restante lo hace en categoría intermedias. Finalmente, sexto curso ostenta los valores más bajos de la tabla. Las categorías *en casi todas* y *en varias* se muestran en un 20 % de los libros y el 60 % sólo incluye actividades de movimiento en una de cada cuatro sesiones (categoría 2).

6.2. Ámbito 2: Tipo de actividad

En este apartado se examinan los diferentes tipos de actividad, según las categorías y niveles propuestos en el capítulo de metodología, y su distri-

Tabla 6.24: *Frecuencias en tipo de actividad (nivel 1).*

Tipo actividad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Movimiento libre (ML)	442	61,3	61,3	61,3
Movimiento estructurado (ME)	279	38,7	38,7	100
Total	721	100	100	

bución dependiendo de la editorial, el curso o el ciclo. El primer nivel de actividades se estructura siguiendo el criterio de mayor o menor determinación del movimiento; el segundo, se articula en función del tipo de estímulo o consigna que origina el movimiento; y el tercero, hace referencia a las categorías que describen las actividades. En la segunda parte de esta sección, se incluye el análisis de la justificación o razón de la inclusión de las actividades, que viene determinada por su relación con elementos del lenguaje corporal, del lenguaje musical o la temática y centros de interés de la unidad didáctica.

6.2.1. Tipo de actividad. Nivel 1

En el primer nivel del tipo de actividad se analizan aquéllas que pertenecen a dos grandes grupos o categorías, *movimiento libre (ML)* y *movimiento estructurado (ME)*, dependiendo de la libertad o determinación del movimiento que se debe realizar. Quedan fuera de esta clasificación las siete actividades que pertenecen a la categoría *sobre el movimiento*, debido a que dicho grupo contiene actividades teóricas o pasivas relacionadas con práctica del movimiento y el mundo de la danza, pero no realizan movimiento alguno.

La tasa de actividades de *movimiento libre* asciende al 61,3 % y destaca considerablemente sobre la categoría de *movimiento estructurado* que obtiene 38 % del total de las actividades (Tabla 6.24).

En cuanto a la relación entre las actividades de ML o ME y las editoriales analizadas, se observan resultados significativos [$X^2(4) = 33,167; p = 0,000$]

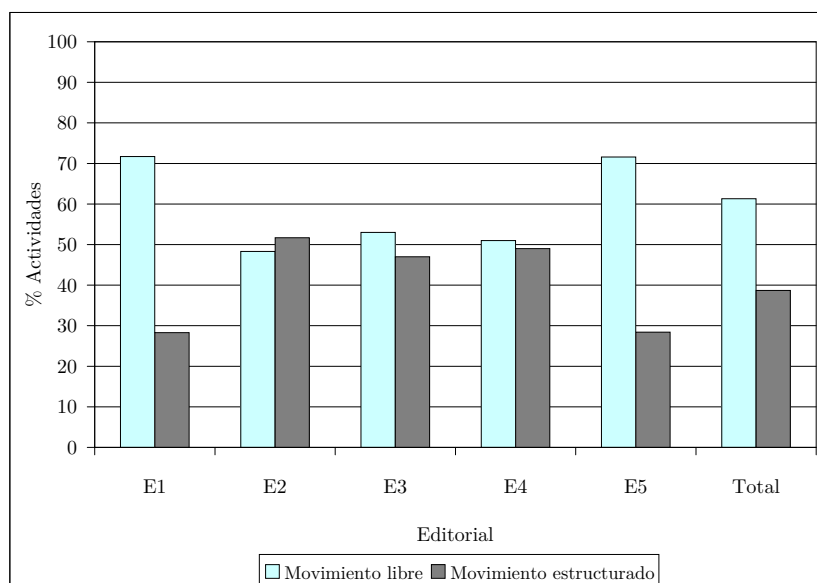


Figura 6.1: Tipo de actividad (nivel 1) vs. editorial.

que permiten establecer relaciones entre dichas categorías de actividades y las editoriales a las que pertenecen.

Si tenemos en cuenta los residuos que se muestran en la Tabla 6.25 (página 328), se puede constatar que la E1 y E5 son las que incluyen más actividades de *movimiento libre* de las que serían de esperar, con valores claramente diferenciados de la E2, E3 y E4, que contienen más actividades de *movimiento estructurado* de las esperadas. La diferencia entre los valores de residuo de algunas editoriales llega a superar la puntuación de 40, como ocurre con la E1 y E2, lo que muestra una discordancia en el planteamiento de este tipo de actividades entre editoriales (Figura 6.1).

También se observan resultados significativos [$X^2(5) = 11,969; p = 0,035$] entre estas categorías y el curso al que pertenecen las actividades (Tabla 6.26 en la página 330). Este resultado indica que las actividades de ML o ME están relacionadas con el curso al que pertenecen. A través del análisis de los residuos, se puede observar cómo en los dos primeros cursos se realizan más actividades de tipo libre de las que serían de esperar. El primer curso incluye más de 10 actividades de ML de las esperadas y el curso segundo 7. En el tercero se aprecia un equilibrio entre ambos tipos de actividad, mientras

Tabla 6.25: *Tabla de contingencia tipo de actividad (nivel 1) vs. editorial.*

Editorial	Tipo de actividad		Total
	Movimiento libre (ML)	Movimiento estructurado (ME)	
E1			
Recuento	185	73	258
Frc. esperada	158,2	99,8	258
Residuo	26,8	-26,8	
E2			
Recuento	57	61	118
Frc. esperada	72,3	45,7	118
Residuo	-15,3	15,3	
E3			
Recuento	79	70	149
Frc. esperada	91,3	57,7	149
Residuo	-12,3	12,3	
E4			
Recuento	48	46	94
Frc. esperada	57,6	36,4	94
Residuo	-9,6	9,6	
E5			
Recuento	73	29	102
Frc. esperada	62,5	39,5	102
Residuo	10,5	-10,5	
Total			
Recuento	442	279	721
Frc. esperada	442	279	721

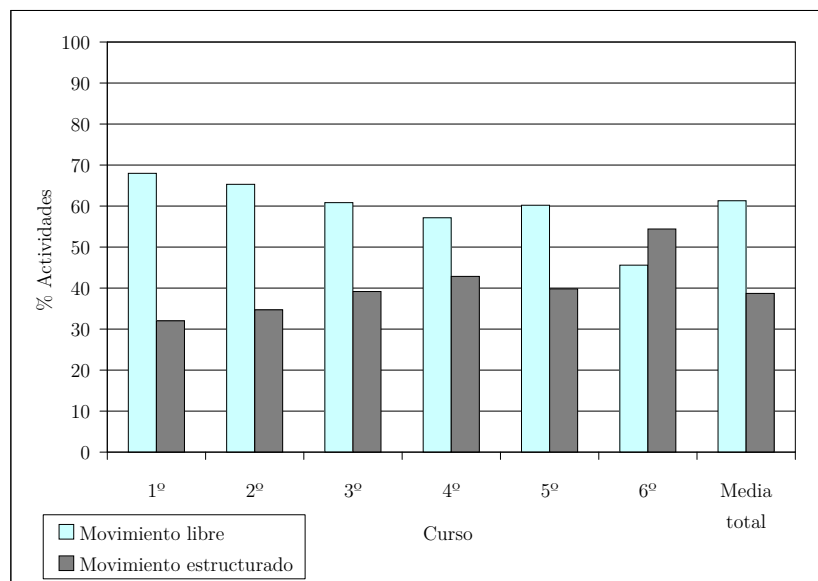


Figura 6.2: Tipo de actividad (nivel 1) vs. curso.

que en los tres últimos cursos la tendencia es contraria, encontrándose más actividades de ME.

Como se puede observar en la Figura 6.2, exceptuando el quinto curso, existe una relación inversamente proporcional entre el curso y las actividades de ML, cuanto mayor es el curso, menor es el número de actividades de *movimiento libre*.

Igualmente, la relación entre ML/ME y el ciclo ha resultado estadísticamente significativa [$X^2(2) = 7,777; p = 0,020$] (Tabla 6.27 en la página 331). En el primer ciclo se observa una tendencia clara a incluir más actividades de ML, mientras que en los dos ciclos siguientes se realizaron más actividades de ME, sobre todo en el tercer ciclo. De esta forma, el primer ciclo contiene 17 actividades de ML más de las que serían de esperar y el tercero, por el contrario, incluye casi 12 más de las esperadas en la categoría contraria. Existe una relación directa manifiesta entre el ciclo y las actividades de ME, cuanto mayor ciclo, mayor es el número de este tipo de actividades (Figura 6.3 en la página 331).

Tabla 6.26: *Tabla de contingencia tipo actividad (nivel 1) vs. curso.*

Curso	Tipo de actividad		Total
	Movimiento libre (ML)	Movimiento estructurado (ME)	
Primero			
Recuento	104	49	153
Frc. esperada	93,8	59,2	153
Residuo	10,2	-10,2	
Segundo			
Recuento	111	59	170
Frc. esperada	104,2	65,8	170
Residuo	6,8	-6,8	
Tercero			
Recuento	73	47	120
Frc. esperada	73,6	46,4	120
Residuo	-0,6	0,6	
Cuarto			
Recuento	64	48	112
Frc. esperada	68,7	43,3	112
Residuo	-4,7	4,7	
Quinto			
Recuento	59	39	98
Frc. esperada	60,1	37,9	98
Residuo	-1,1	1,1	
Sexto			
Recuento	31	37	68
Frc. esperada	41,7	26,3	68
Residuo	-10,7	10,7	
Total			
Recuento	442	279	721
Frc. esperada	442	279	721

Tabla 6.27: *Tabla de contingencia tipo actividad (nivel 1) vs. ciclo.*

Ciclo	Tipo de actividad		Total
	Movimiento libre (ML)	Movimiento estructurado (ME)	
1º ciclo			
Recuento	215	108	323
Frc. esperada	198	125	323
Residuo	17	-17	
2º ciclo			
Recuento	137	95	232
Frc. esperada	142,2	89,8	232
Residuo	-5,2	5,2	
3º ciclo			
Recuento	90	76	166
Frc. esperada	101,8	64,2	166
Residuo	-11,8	11,8	
Total			
Recuento	442	279	721
Frc. esperada	442	279	721

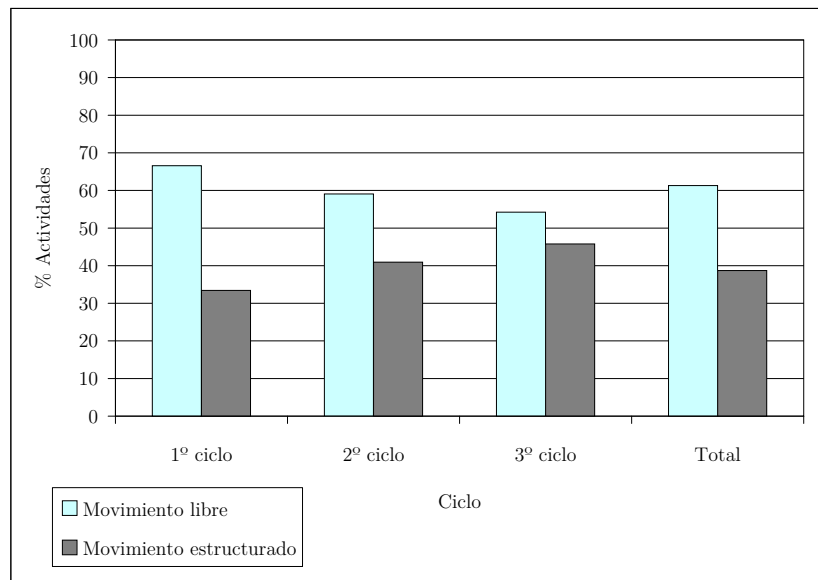


Figura 6.3: Tipo de actividad (nivel 1) vs. ciclo.

Tabla 6.28: *Frecuencias en tipo de actividad (nivel 2).*

Tipo actividad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Movimiento libre sin estímulo sonoro (MLSES)	86	11,9	11,9	11,9
Movimiento libre con estímulo sonoro (MLCES)	243	33,7	33,7	45,6
Movimiento libre para la relajación y la respiración (MLRR)	113	15,7	15,7	61,3
Movimiento estructurado con estímulo sonoro (MECES)	279	38,7	38,7	100
Total	721	100	100	

6.2.2. Tipo de actividad. Nivel 2

El nivel 2 del tipo de actividad divide las categorías del nivel 1 en subgrupos dependiendo de la inclusión de estímulos sonoros o de ejercicios para la respiración o relajación en las actividades. Una de las subcategorías, *movimiento estructurado sin estímulo sonoro*, no ha obtenido puntuación, por lo que no se contempla en el análisis. Al igual que con los tipos de actividades de nivel 1, quedan excluidas aquéllas que pertenecen a las categoría de *sobre el movimiento* por no incluir movimiento alguno.

Como se puede apreciar en la Tabla 6.28, las categorías más destacadas corresponden a MECES que obtiene un 38,7% y a MLCES con un 33,7%. Las categorías de MLRR y MLSES presentan valores considerablemente más bajos, 15,7% y 11,9% respectivamente. Debe señalarse que, aunque hay más categorías de *movimiento libre*, el valor máximo lo obtiene la única subcategoría que pertenece a la categoría de *movimiento estructurado* (Figura 6.4 en la página siguiente).

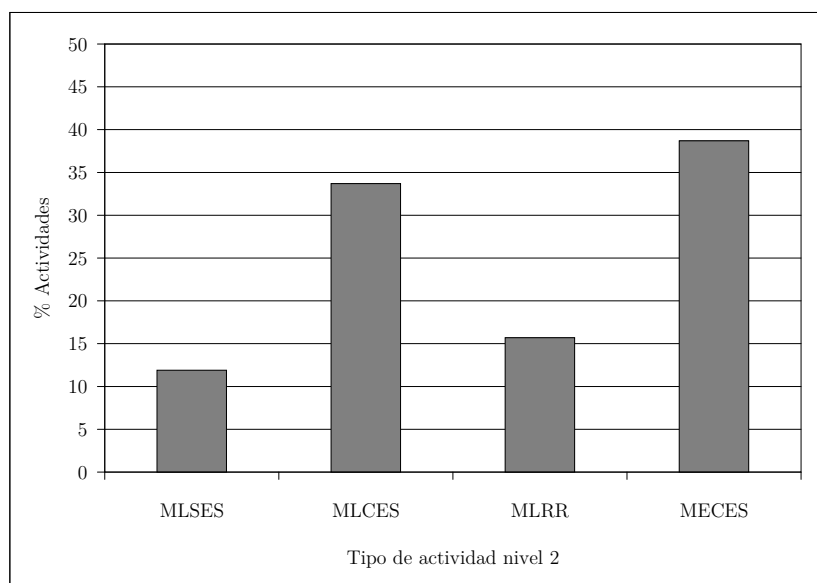


Figura 6.4: Tipo de actividad (nivel 2).

Si se tiene en cuenta el criterio de actividad *con o sin estímulo sonoro*, se observa una gran diferencia entre aquéllas que lo poseen, un 72,4% del total, que casi triplica en valor a las que no cuentan con él (27,6%).

Con respecto a las editoriales y la especial atención que prestan a las diferentes subcategorías que han puntuado en el nivel 2, se obtienen resultados estadísticamente significativos [$X^2(12) = 161,787; p = 0,000$], existiendo de este modo relación entre este tipo de actividad y las editoriales.

A la vista de los datos de la Tabla 6.29 en la página 335 y la Figura 6.5 en la página siguiente, puede decirse que la E1 incluye menos actividades de las esperadas en los tipos MLCES, MLSES y, sobre todo, en MECES. Por el contrario, contiene un número muy elevado en MLRR, que contrasta con los valores negativos del resto de subcategorías.

La E2 contiene más actividades con estímulo sonoro de las que serían de esperar, especialmente en MECES. Por el contrario, los tipos MLSES y MLRR incluyen 10 actividades menos de las esperadas, aproximadamente. La E4 sigue la misma tendencia que la editorial anterior pero con puntuaciones más moderadas y proporcionadas entre sí.

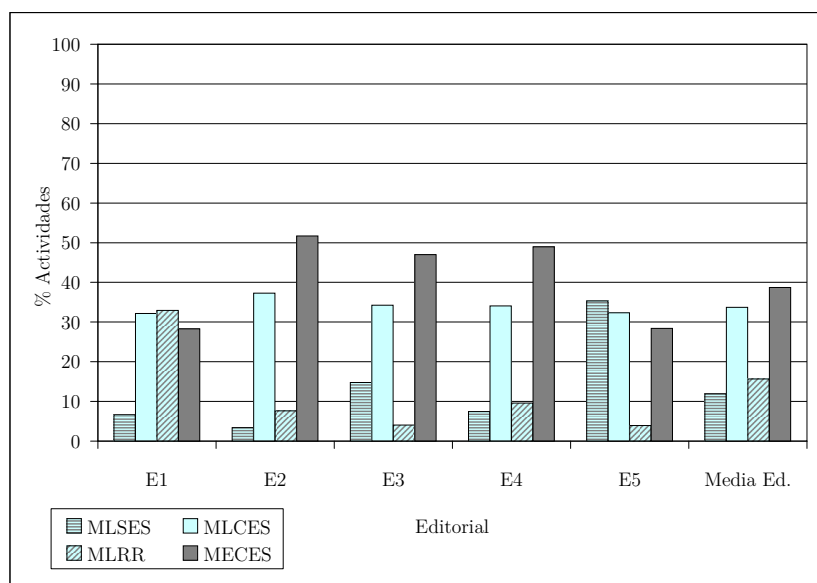


Figura 6.5: Tipo de actividad (nivel 2) vs. editorial.

La E3 presenta la distribución más equilibrada entre las diferentes subcategorías, puesto que sólo en una de ellas (MLRR) incluye menos actividades de las que serían de esperar. En el resto muestra un número de actividades moderado, aunque en el tipo MECES obtiene una puntuación positiva superior a 10.

La E5, al igual que la E1, cuenta con una única categoría en la que incluye más actividades de las esperadas. En el caso de esta editorial se trata del tipo MLSES, que alcanza una puntuación de 23,8, muy por encima del resto de editoriales. Las categorías MLRR y MECES contienen menos de 10 actividades de las esperadas.

Con respecto a la relación de estas categorías con los diferentes cursos, se observó una relación estadísticamente significativa [$X^2(15) = 39,686; p = 0,001$], lo que indica que el tipo de actividad (nivel 2) también está relacionada del curso. A través de los residuos obtenidos reflejados en la Tabla 6.30 (página 337), se puede indicar que existe una clara diferencia con respecto a las subcategorías más destacadas entre los tres primeros cursos y los tres últimos. Concretamente, en 1º, 2º y 3er curso las actividades de tipo MLSES y MLCES obtienen una puntuación más alta de la esperada, mientras que

Tabla 6.29: *Tabla de contingencia tipo actividad (nivel 2) vs. editorial.*

Editorial	Tipo de actividad				Total
	MLSES	MLCES	MLRR	MECES	
E1					
Recuento	17	83	85	73	258
Frc. esperada	30,8	87	40,4	99,8	258
Residuo	-13,8	-4	44,6	-26,8	
E2					
Recuento	4	44	9	61	118
Frc. esperada	14,1	39,8	18,5	45,7	118
Residuo	-10,1	4,2	-9,5	15,3	
E3					
Recuento	22	51	6	70	149
Frc. esperada	17,8	50,2	23,4	57,7	149
Residuo	4,2	0,8	-17,4	12,3	
E4					
Recuento	7	32	9	46	94
Frc. esperada	11,2	31,7	14,7	36,4	94
Residuo	-4,2	0,3	-5,7	9,6	
E5					
Recuento	36	33	4	29	102
Frc. esperada	12,2	34,4	16	39,5	102
Residuo	23,8	-1,4	-12	-10,5	
Total					
Recuento	86	243	113	279	721
Frc. esperada	86	243	113	279	721

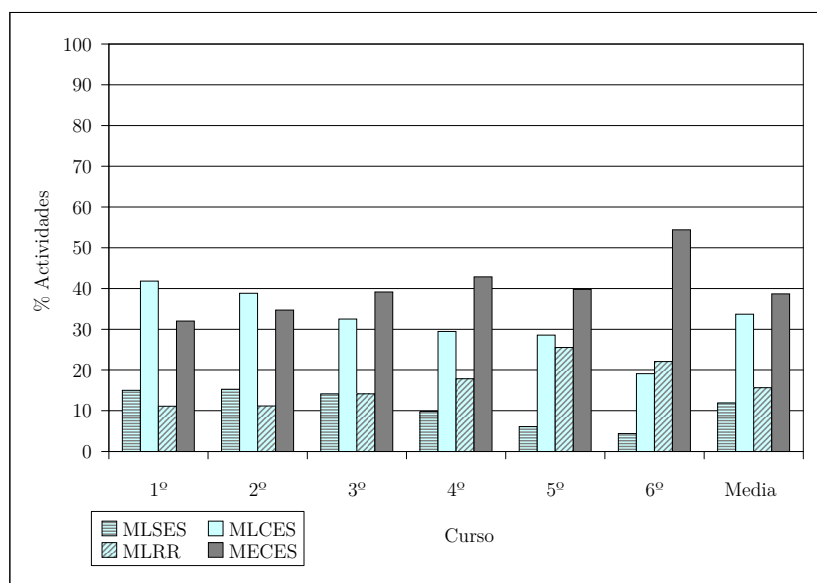


Figura 6.6: Tipo de actividad (nivel 2) vs. curso.

los cursos 4º, 5º y 6º reciben puntuaciones con valores negativos. Puede decirse que esas subcategorías se utilizan más en los cursos inferiores que en los superiores. Por el contrario, los tipos MLRR y MECES sobresalen positivamente en los cursos más altos y presentan valores negativos en los más bajos. Si se tiene en cuenta la diferencia entre los residuos por curso, se observa una tendencia al equilibrio de valores en los cursos centrales de la etapa, lo que supone una distribución de las actividades entre las cuatro subcategorías más proporcionada. Por el contrario, se aprecian valores más diferenciados a medida que los cursos se aproximan al principio o final de la etapa. De esta forma, los cursos 3º y 4º presentan la diferencia de puntuaciones más baja, ambos inferiores a 10, los cursos 2º y 5º obtienen un valor intermedio en torno a 16 y los más extremos, 1º y 6º, superiores a 20. En estos últimos cursos la desproporción entre las subcategorías es manifiesta (Figura 6.6).

Con respecto a la relación de estas subcategorías y el ciclo de la actividad, los resultados obtenidos son estadísticamente significativos [$\chi^2(6) = 33,849; p = 0,000$], es decir, existe relación entre el ciclo al que pertenece cada actividad y el tipo (nivel 2).

A la vista de los residuos observados en la Tabla 6.31 (página 338) y

Tabla 6.30: *Tabla de contingencia tipo actividad (nivel 2) vs. curso.*

Curso	Tipo de actividad				Total	
	MLSES	MLCES	MLRR	MECES		
Primero						
Recuento	23	64	17	49	153	
Frecuencia esperada	18,2	51,6	24	59,2	153	
Residuo	4,8	12,4	-7	-10,2		
Segundo						
Recuento	26	66	19	59	170	
Frecuencia esperada	20,3	57,3	26,6	65,8	170	
Residuo	5,7	8,7	-7,6	-6,8		
Tercero						
Recuento	17	39	17	47	120	
Frecuencia esperada	14,3	40,4	18,8	46,4	120	
Residuo	2,7	-1,4	-1,8	0,6		
Cuarto						
Recuento	11	33	20	48	112	
Frecuencia esperada	13,4	37,7	17,6	43,3	112	
Residuo	-2,4	-4,7	2,4	4,7		
Quinto						
Recuento	6	28	25	39	98	
Frecuencia esperada	11,7	33	15,4	37,9	98	
Residuo	-5,7	-5	9,6	1,1		
Sexto						
Recuento	3	13	15	37	68	
Frecuencia esperada	8,1	22,9	10,7	26,3	68	
Residuo	-5,1	-9,9	4,3	10,7		
Total						
Recuento	86	243	113	279	721	
Frecuencia esperada	86	243	113	279	721	

Tabla 6.31: *Tabla de contingencia tipo de actividad (nivel 2) vs. ciclo.*

Ciclo	Tipo de actividad				Total
	MLSES	MLCES	MLRR	MECES	
1º ciclo					
Recuento	49	130	36	108	323
Frc. esperada	38,5	108,9	50,6	125	323
Residuo	10,5	21,1	-14,6	-17	
2º ciclo					
Recuento	28	72	37	95	232
Frc. esperada	27,7	78,2	36,4	89,8	232
Residuo	0,3	-6,2	0,6	5,2	
3º ciclo					
Recuento	9	41	40	76	166
Frc. esperada	19,8	55,9	26	64,2	166
Residuo	-10,8	-14,9	14	11,8	
Total					
Recuento	86	243	113	279	721
Frc. esperada	86	243	113	279	721

la Figura 6.7 (página 339), se puede constatar que en el primer ciclo se encuentran más actividades MLSES y MLCES de las esperadas y menos en los tipos MECES y MLRR. En el segundo ciclo, existe un equilibrio entre las subcategorías, aunque con un valor negativo de actividades MLCES que disiente del resto. En el tercero, se aprecia una tendencia totalmente contraria a la del primero, y presenta más actividades de las esperadas en los tipos MECES y MLRR y menos en las subcategorías restantes.

6.2.3. Tipo de actividad. Nivel 3

El tipo de actividad nivel 3 es el más concreto de todos los niveles y ofrece una información más detallada sobre la clase de actividad que se incluye en los diferentes libros de texto. Esta variable podría ser considerada como el tipo de actividad propiamente dicho, por lo que en este apartado, cuando se mencione el tipo o categoría de actividad, se hace referencia al tercer nivel.

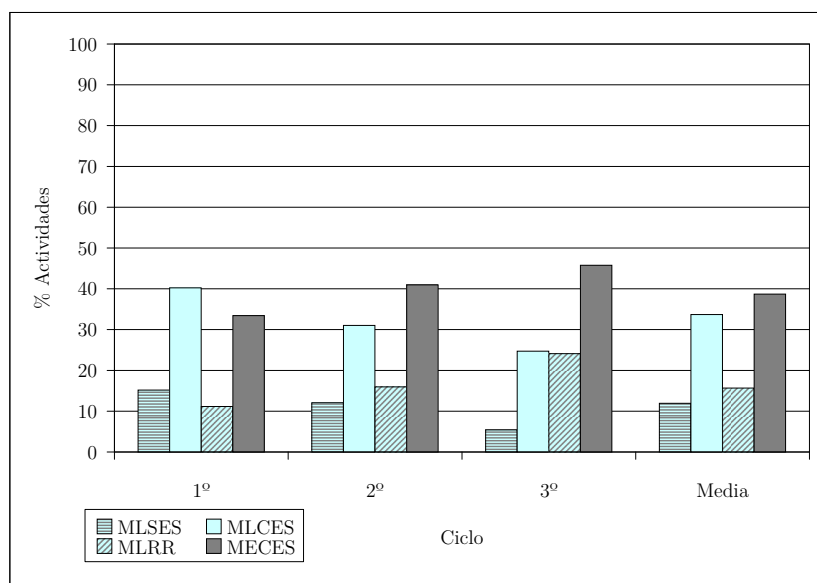


Figura 6.7: Tipo de actividad (nivel 2) vs. ciclo.

La Tabla 6.32 en la página siguiente nos muestra que, de los catorce tipos de actividad establecidos, sólo dos tienen valor cero, que corresponden a las categorías de *montaje de expresión corporal sin música* y *danza sin música*, ambas incluidas en el grupo de *movimiento estructurado sin estímulo sonoro*. El tipo de actividad que ha obtenido el valor más alto es el de *canción coreografiada* (22,7%), seguido de *audición* (17,3%), *relajación* (13,0%) y *danza heredada* (10,6%). Si se tiene en cuenta que este último tipo pertenece a una categoría mayor denominada *danza*, en la cual también está incluido el tipo *coreografía didáctica* (5,1%), podría decirse que la categoría de *danza* obtiene un valor final de 15,7%, siendo el tercer tipo de actividad más seleccionado (Figura 6.8 en la página siguiente).

Los valores más bajos corresponden a la tipologías de *sobre el movimiento* (1%), *consigna corporal* (1,6%) y *respiración* (2,5%). El resto de categorías obtiene valores intermedios que oscilan entre el 4% y el 9%, entre ellas se encuentran las siguientes: *consigna visual* (4%), *consigna verbal* (6,2%), *palabra-voz* (7,3%) e *instrumentos* (8,8%).

Tabla 6.32: *Frecuencias en tipo de actividad (nivel 3).*

Tipo de actividad	Frecuencia	Porcentaje
Movimiento con consigna visual (MVI)	29	4
Movimiento con consigna verbal (MVE)	45	6,2
Movimiento con consigna corporal (MCO)	12	1,6
Movimiento con palabra/voz (MPV)	53	7,3
Movimiento con instrumentos (MIN)	64	8,8
Movimiento con obra musical (MOM)	126	17,3
Movimiento para la relajación (MRX)	95	13
Movimiento para la respiración (MRE)	18	2,5
Montaje corporal sin música (MSM)	0	0
Danza sin música (DSM)	0	0
Canción coreografiada (CCO)	165	22,7
Coreografía didáctica (CDI)	37	5,1
Danza heredada (DHE)	77	10,6
Sobre el movimiento (SM)	7	1
Total	728	100

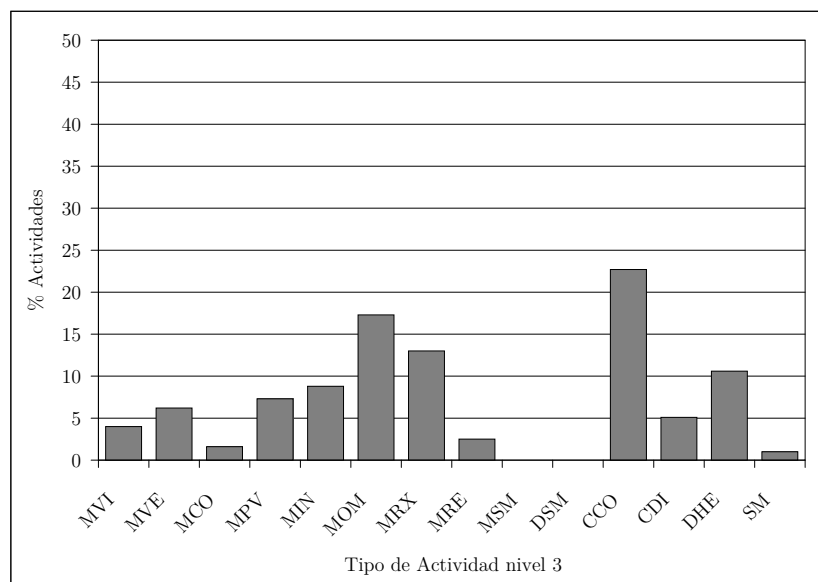


Figura 6.8: Frecuencias en tipos de actividades (nivel 3).

a) *Por editorial*

Con respecto a la relación entre el tipo de actividad y las editoriales, se obtuvo un resultado estadísticamente significativo [$X^2(44) = 263,830; p = 0,000$], que indica que el tipo de actividad está relacionada con la editorial a la que pertenece (Tabla 6.33). Atendiendo a los tipos de actividad que destacan en cada editorial, se observa cierta similitud entre los valores generales y los obtenidos individualmente por cada editorial. La coincidencia es mayor en las E1, E2 y E3, y menor en las E4 y E5.

El primer tipo, *movimiento con consigna visual*, presenta valores bajos en todas las editoriales. Ninguna obtiene un valor superior a 11 e incluso la E2 no incluye ninguna actividad. La mayoría de las actividades se concentran en las editoriales E3 y E5 con un 76 % del total de la categoría. Con respecto al porcentaje de este tipo de actividad en el total de cada editorial, se aprecia una oscilación entre el 0 % y el 10 %.

Tabla 6.33: *Tabla de contingencia tipo de actividad (nivel 3) vs. editorial.*

Tipo Actividad	Editorial					Total	
	E1	E2	E3	E4	E5		
Consigna visual (MVI)							
Recuento	4	0	11	3	11	29	
Frc. esperada	10,3	4,8	6	3,8	4,1	29	
Residuo	-6,3	-4,8	5	-0,8	6,9		
Consigna verbal (MVE)							
Recuento	8	4	5	4	24	45	
Frc. esperada	15,9	7,4	9,3	5,9	6,4	45	
Residuo	-7,9	-3,4	-4,3	-1,9	17,6		
Consigna corporal (MCO)							
Recuento	5	0	6	0	1	12	
Frc. esperada	4,3	2	2,5	1,6	1,7	12	
Residuo	0,7	-2	3,5	-1,6	-0,7		
Palabra/voz (MPV)							
Recuento	6	10	16	5	16	53	
Frc. esperada	18,8	8,7	11	6,9	7,6	53	
Residuo	-12,8	1,3	5	-1,9	8,4		
Instrumentos (MIN)							
Recuento	34	4	10	14	2	64	

—Continúa en la página siguiente—

—Continuación—							
	Frc. esperada	22,7	10,5	13,3	8,4	9,1	64
	Residuo	11,3	-6,5	-3,3	5,6	-7,1	
Obra musical (MOM)							
	Recuento	43	30	25	13	15	126
	Frc. esperada	44,7	20,8	26,1	16,4	18	126
	Residuo	-1,7	9,2	-1,1	-3,4	-3	
Relajación (MRX)							
	Recuento	71	9	6	8	1	95
	Frc. esperada	33,7	15,7	19,7	12,4	13,6	95
	Residuo	37,3	-6,7	-13,7	-4,4	-12,6	
Respiración (MRE)							
	Recuento	14	0	0	1	3	18
	Frc. esperada	6,4	3	3,7	2,3	2,6	18
	Residuo	7,6	-3	-3,7	-1,3	0,4	
Canción coreografiada (CCO)							
	Recuento	48	28	46	24	19	165
	Frc. esperada	58,5	27,2	34,2	21,5	23,6	165
	Residuo	-10,5	0,8	11,8	2,5	-4,6	
Coreografía didáctica (CDI)							
	Recuento	10	11	11	2	3	37
	Frc. esperada	13,1	6,1	7,7	4,8	5,3	37
	Residuo	-3,1	4,9	3,3	-2,8	-2,3	
Danza heredada (DHE)							
	Recuento	15	22	13	20	7	77
	Frc. esperada	27,3	12,7	16	10	11	77
	Residuo	-12,3	9,3	-3	10	-4	
Sobre el movimiento (SM)							
	Recuento	0	2	2	1	2	7
	Frc. esperada	2,5	1,2	1,5	0,9	1	7
	Residuo	-2,5	0,8	0,5	0,1	1	
Total							
	Recuento	258	120	151	95	104	728
	Frc. esperada	258	120	151	95	104	728

El tipo *movimiento con consigna verbal* también obtiene valores bajos, exceptuando la E5 que contiene el 53 % de las actividades de esta categoría. Ésta, es la única que presenta un residuo positivo y su diferencia con la

editorial con el valor negativo más alto alcanza los 24 puntos. A propósito del porcentaje de cada editorial, todas se encuentran entre el 3 % y 4 %, excepto en la E5 que asciende al 23 % y es la tipología que ocupa la primera posición en esa editorial.

La categoría *movimiento con consigna corporal* presenta valores muy bajos en todas las editoriales y dos de ellas no contienen este tipo de actividad (E2 y E4). El porcentaje de este tipo en el total de cada editorial es igualmente muy bajo, no superando en ningún caso el 4 %, que corresponde a la editorial E3.

El tipo de actividad *movimiento con palabra/voz* recibe unas puntuaciones que oscilan entre 5 actividades (E4) y 16 (E3 y E5). Atendiendo a los porcentajes de cada editorial, se aprecia una gran discrepancia entre la E5, que presenta un 15 % de actividades de este tipo, y la E1, que sólo alcanza el 2 %. Esta diferencia entre editoriales también se aprecia en los residuos observados. Así, la E1 obtiene casi 13 actividades menos de las que serían de esperar y la E3 y E5 obtienen, respectivamente, 5 y 8 actividades más de las esperadas.

La categoría de *movimiento con instrumentos* presenta resultados muy dispares entre algunas de las editoriales. La frecuencia de actividades más elevada la ostenta la E1 (34), que contrasta con las que muestran la E2 o la E5, que no alcanzan las 5 actividades. Concretamente, la E1 acumula más del 53 % del total de actividades de este tipo, seguida por la E4 con un 22 %. En estas dos editoriales, esta categoría consigue una posición alta, la cuarta y la tercera respectivamente en el orden de los tipos más utilizados por cada editorial, con valores cercanos al 14 % del total de sus actividades. Atendiendo a los residuos observados, se constata la disparidad entre la E1 y E4, que incluyen más actividades de las que serían de esperar, frente al resto que obtienen valores negativos y no alcanzan la frecuencia esperada.

El tipo *movimiento con obra musical* presenta valores altos en la mayoría de las editoriales. La E1 incluye 43 actividades de este tipo, seguida de la E2 con 30 y la E3 con 25. La E4 y E5 muestran frecuencias cercanas a 14 actividades. Los porcentajes de esta categoría en el cómputo total de actividades de cada editorial son bastantes homogéneos y oscilan entre el 14 %

y el 25 %. Estas cifras la sitúan como una de las cuatro primeras categorías en todas las editoriales. Si se tiene en cuenta los residuos presentados, sólo la E2 obtiene más actividades de las que serían de esperar, y contrasta con el valor negativo de las cuatro editoriales restantes, que indica que el número de actividades en todas ellas es menor del esperado.

El tipo *movimiento para la relajación* muestra una tasa inferior a 10 actividades en todas las editoriales, excepto en la E1 en la que alcanza un valor muy alto (71). Esta editorial proporciona el 75 % de las actividades de esta categoría y equivale al 27 % de las actividades que propone esa editorial, lo que le hace ocupar en ésta, la primera posición. La E2, E3 y E4 puntúan con valores bajos, 9, 6 y 8 actividades, respectivamente, y finalmente, la E5 con el valor mínimo de 1. Todas ellas tienen un porcentaje de las actividades de cada editorial inferior al 9 % e incluyen menos actividades de las que serían de esperar. Por el contrario, la E1 supera en 37 la media esperada.

En la categoría de *movimiento para la respiración* se observan ciertas similitudes con la anterior aunque sus valores son menos desproporcionados. El valor máximo es 14, que corresponde a la E1, seguido por la E5 (3), la E4 (1) y finalmente, la E2 y E5 que no obtienen puntuación. Es una de las pocas categorías en las que dos editoriales no contienen actividades de este tipo. El porcentaje de esta categoría en cada editorial es bajo, inferior al 6 % en todas ellas, aunque la E1 concentra el 78 % del total de actividades de esta tipología. Ésta, es la única que incluye realmente más actividades de las esperadas, todas las demás no llegan a la frecuencia esperada, a excepción de la E5 que podría ser considerada con valor cero, debido a que su residuo es menor de 0,5.

La *canción coreografiada* obtiene una frecuencia de actividades alta en todas las editoriales siguiendo la tendencia general. El porcentaje de estas actividades en el total de cada editorial también es bastante alto, los cuales, ordenados de mayor a menor, son: E3=30 %; E4=25 %; E2=23 %; E1=19 %; y E5=18 %. En todas ellas, la *canción coreografiada* se encuentra entre las tres primeras categorías con mayor número de actividades. En relación con los residuos obtenidos, se observa una diferencia considerable entre las editoriales que contienen más actividades de las esperadas, como ocurre a la E3, que

introduce 12 por encima del valor estimado, y las que incluyen menos de las que serían de esperar, como es el caso de la E1 (10) y la E5 (4). La E2 y E4 presentan las actividades esperadas, con valores de residuo cercanos a 0.

Con respecto a la *coreografía didáctica*, las editoriales muestran resultados bajos y relativamente homogéneos. Las editoriales con mayor frecuencia de actividades son la E2 y E3 y la que menos la E4. El porcentaje de estas actividades en cada editorial es similar y ninguno supera el 10 %. Así mismo, los residuos observados confirman esta uniformidad pues todos se hallan cercanos al número de actividades esperadas.

En relación con el tipo *danza heredada*, los valores más altos los obtienen la E2 y la E4, con 22 y 20 actividades, respectivamente. La tasa más baja corresponde a la E5, con un total de 7 actividades. Las diferencias entre editoriales son mayores que en el tipo anterior, constatada mediante la observación de los residuos. La E2 y E4 obtienen 10 actividades más de las esperadas, mientras que el resto contienen menos danzas de las que se serían de esperar, sobre todo la E5. El porcentaje de actividades de este tipo en el total de cada editorial es desigual, en la E2 y E4 asciende al 18 y 21 %, respectivamente, mientras que en el resto oscila entre el 6 y el 9 %.

La última categoría, *sobre el movimiento*, arroja los valores más bajos de toda la Tabla y no supera la puntuación de 2 en ninguna editorial. El porcentaje de estas actividades en cada una de ellas es homogéneo y los valores de éstos no superan el 2 % en ningún caso. Debe destacarse que la E1 no ha obtenido puntuación en esta categoría, que tiene como consecuencia un residuo negativo frente al positivo conseguido por el resto de las editoriales, aunque no deben ser considerados como significativos. En las Figuras 6.9, 6.10, 6.11, 6.12 y 6.13, se presentan los porcentajes por tipos de actividad (nivel 3) de cada editorial.

En la Tabla 6.34 (página 348) se presentan a modo de resumen, la clasificación general de los tipos de actividades ordenados de mayor a menor frecuencia y las posiciones que dichas categorías obtienen en las diferentes editoriales.

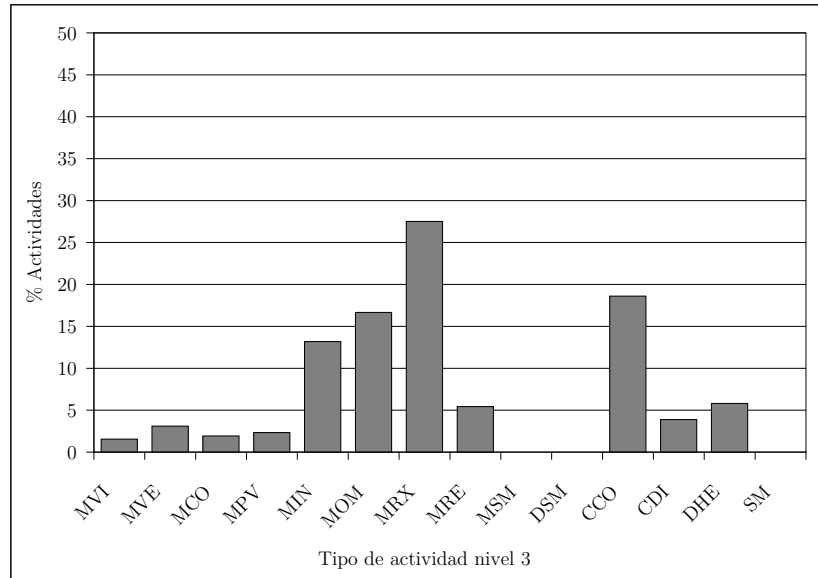


Figura 6.9: Tipo de actividad (nivel 3) en Editorial 1.

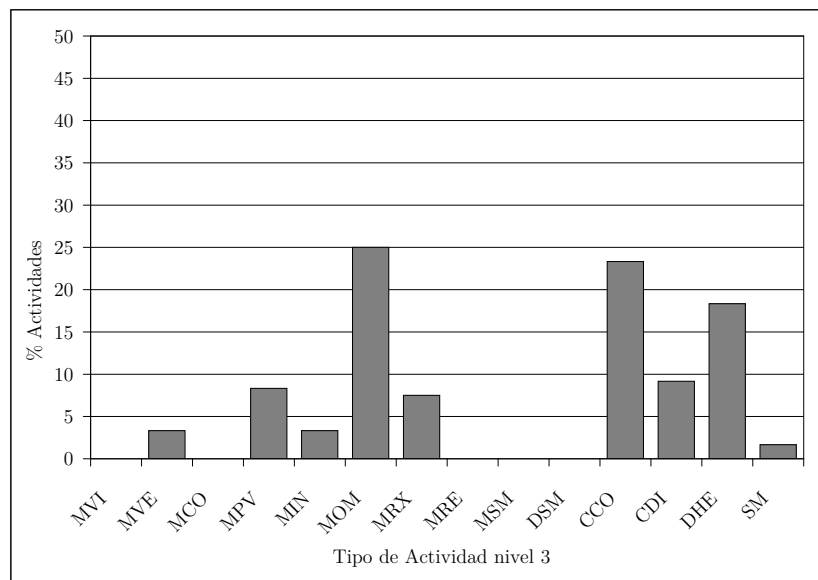


Figura 6.10: Tipo de actividad (nivel 3) en Editorial 2.

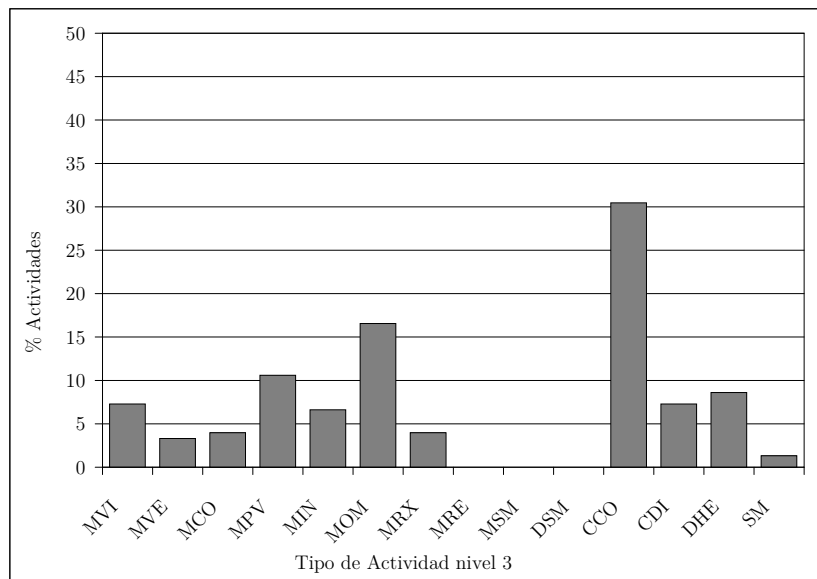


Figura 6.11: Tipo de actividad (nivel 3) en Editorial 3.

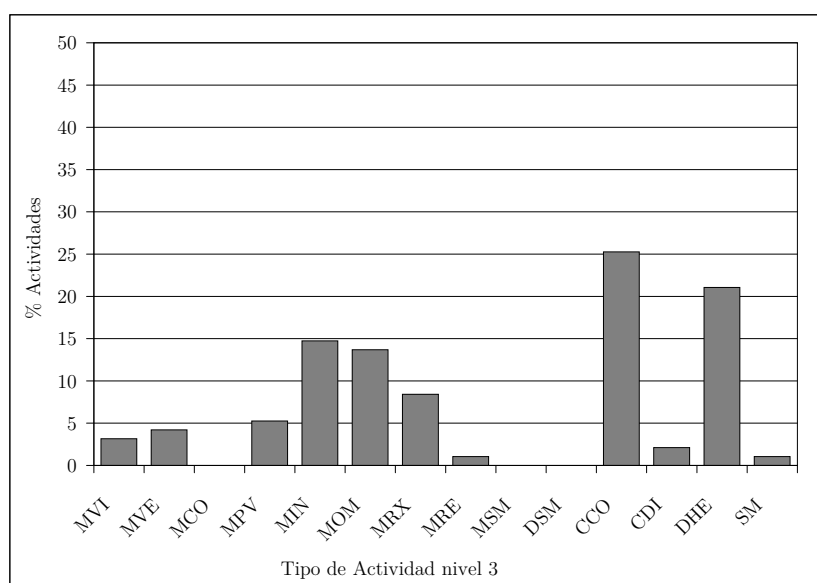


Figura 6.12: Tipo de actividad (nivel 3) en Editorial 4.

Tabla 6.34: *Resumen del ranking de posiciones de los diferentes tipos de actividades vs. editorial.*

Tipo de actividad	Editorial											
	General		Editorial									
	Posic.	Frc.	Posic.	Frc.	Posic.	Frc.	Posic.	Frc.	Posic.	Frc.		
Canción coreografiada (CCO)	1	165	2	48	2	28	1	46	1	24	2	19
Movimiento con obra musical (MOM)	2	126	3	43	1	30	2	25	4	13	4	15
Movimiento para la relajación (MRX)	3	95	1	71	6	9	8	6	5	8	11	1
Danza heredada (DHE)	4	77	5	15	3	22	4	13	2	20	6	7
Movimiento con instrumentos (MIN)	5	64	4	34	7	4	7	10	3	14	9	2
Movimiento con palabra/voz (MPV)	6	53	9	6	5	10	3	16	6	5	3	16
Movimiento con consigna verbal (MVE)	7	45	8	8	7	4	10	5	7	4	1	24
Coreografía didáctica (CDI)	8	37	7	10	4	11	5	11	9	2	7	3
Movimiento con consigna visual (MVI)	9	29	11	4	10	0	5	11	8	3	5	11
Movimiento para la respiración (MRE)	10	18	6	14	10	0	12	0	10	1	7	3
Movimiento con consigna corporal (MCO)	11	12	10	5	10	0	8	6	12	0	11	1
Sobre el movimiento (SM)	12	7	12	0	9	2	11	2	10	1	9	2
Total	728		258		120		151		95		104	

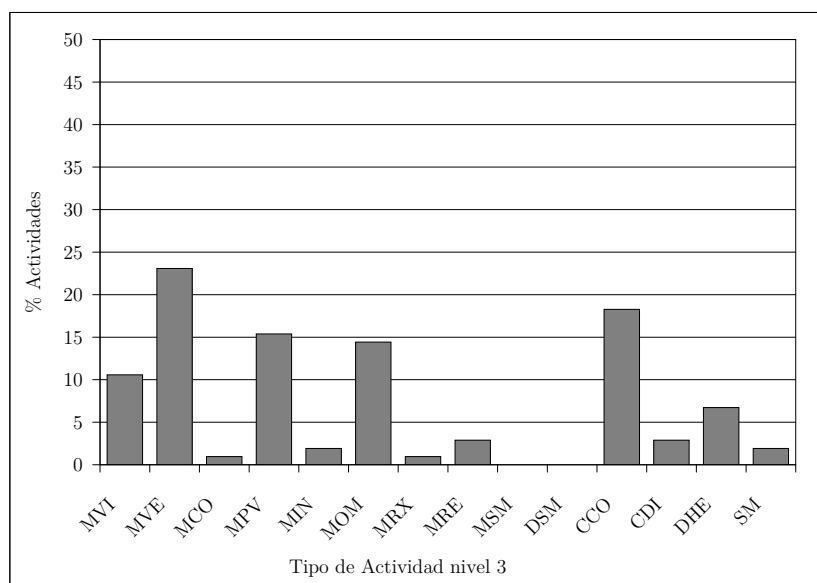


Figura 6.13: Tipo de actividad (nivel 3) en Editorial 5.

6.2.4. Relación de las actividades con elementos del lenguaje corporal, lenguaje musical o temática de la unidad didáctica

El objetivo de este apartado es conocer los motivos que determinan que una actividad de movimiento esté incluida en una unidad didáctica concreta. Entendiendo la práctica del movimiento como un medio para el aprendizaje musical y también como un fin en sí misma (desde el punto de vista de la danza), se considerará como una justificación válida para la inclusión de una actividad la relación directa entre los contenidos de lenguaje corporal y lenguaje musical que se plantean en la unidad, así como aquéllos que se trabajan a través de dicha actividad. Además, se contempla como criterio de inclusión justificado la relación de la actividad con el centro de interés o temas principales de la unidad.

En la Tabla 6.35 (página 350) puede observarse que los resultados en las tres categorías son similares; las actividades relacionadas con contenidos de lenguaje corporal ascienden al 38,2%, las que lo hacen con el lenguaje musical alcanzan un 39% y aquéllas que mantienen una relación temática

Tabla 6.35: *Frecuencias en actividades relacionadas con el lenguaje corporal, lenguaje musical y la temática de la unidad.*

Tipo de Relación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Leng. Corporal				
No	450	61,8	61,8	61,8
Sí	278	38,2	38,2	100
Total	728	100	100	
Leng. Musical				
No	444	61	61	61
Sí	284	39	39	100
Total	728	100	100	
Temática				
No	477	65,5	65,5	65,5
Sí	251	34,5	34,5	100
Total	728	100	100	

equivalen al 34,5 %. Todos estos porcentajes podrían ser considerados como medio-bajos, debido a que ninguno de ellos supera el 50 % e implica que un elevado número de actividades de movimiento y danza se incluyen en la unidad sin un criterio definido (Figura 6.14 en la página siguiente).

A continuación, se analizan individualmente por editorial y curso los tres tipos de relación de contenidos establecidas. Se omite en este análisis los datos relacionados con el ciclo, debido a que las pruebas de chi-cuadrado presentan resultados no significativos. Por este motivo, puede decirse que no existe diferencia entre los ciclos en el planteamiento de las actividades y su relación con los elementos de lenguaje corporal, lenguaje musical o temática incluidos en la unidad.

6.2.4.1. Relación de las actividades con elementos de lenguaje corporal de la unidad

a) Editorial

Si se analizan los resultados obtenidos por las editoriales y la correspondencia de sus actividades con los contenidos de lenguaje corporal, se observa

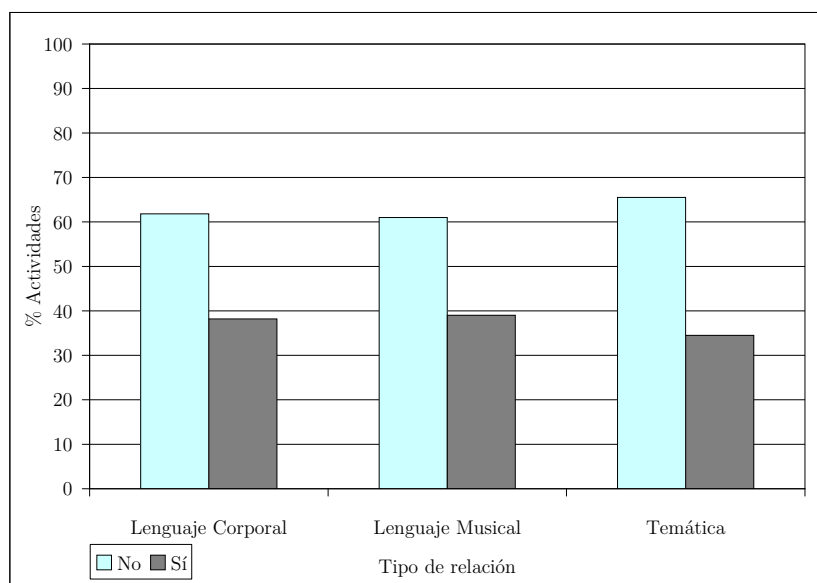


Figura 6.14: Relación de las actividades con el lenguaje corporal, lenguaje musical o temática de la unidad didáctica.

una relación estadísticamente significativa [$X^2(4) = 41,193p = 0,000$] (Tabla 6.36 en la página siguiente). Las editoriales con mayor número de actividades relacionadas son la E1 (83) y la E5 (68). Con un valor intermedio se encuentra la E3 (54) y, por último, el número de actividades es menor en la E4 y E2, con valores cercanos a las 36 actividades. Si se tiene en cuenta el porcentaje de actividades de este tipo que contiene cada editorial, la E5 destaca considerablemente sobre las demás siendo la única en la que el porcentaje de actividades relacionadas supera a las que no lo están. El resto de editoriales varía entre un 29% y un 40%.

Por el contrario, si se atiende a los residuos observados, se aprecia una relación inversamente proporcional entre las editoriales más representativas y la correspondencia de sus actividades con los contenidos del lenguaje corporal. Así, la E5 relaciona más de 28 actividades de las esperadas, la E4 sólo 2, y las E3, E4 y E1 presentan valores negativos, es decir, el número de actividades relacionadas es menor de lo esperado, concretamente 4 en la E3, 10 en la E4 y 15 en la E1 (Figura 6.15 en la página 353).

Tabla 6.36: *Tabla de contingencia de actividades relacionadas con elementos del lenguaje corporal vs. editorial.*

Editorial	¿Existe relación con los elementos de lenguaje corporal de la unidad?		Total
	No	Sí	
E1			
Recuento	175	83	258
% de Editorial	67,8	32,2	100
Residuo	15,5	-15,5	
E2			
Recuento	85	35	120
% de Editorial	70,8	29,2	100
Residuo	10,8	-10,8	
E3			
Recuento	97	54	151
% de Editorial	64,2	35,8	100
Residuo	3,7	-3,7	
E4			
Recuento	57	38	95
% de Editorial	60	40	100
Residuo	-1,7	1,7	
E5			
Recuento	36	68	104
% de Editorial	34,6	65,4	100
Residuo	-28,3	28,3	
Total			
Recuento	450	278	728
% de Editorial	61,8	38,2	100

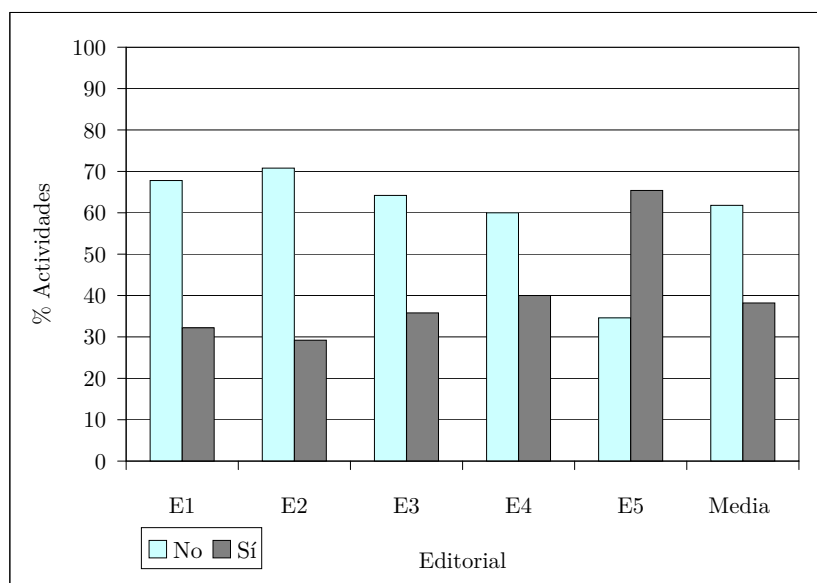


Figura 6.15: Relación de las actividades con elementos del lenguaje corporal vs. editorial.

b) Curso

En cuanto a la relación entre estas actividades y el curso al que pertenecen se obtuvo el siguiente resultado estadísticamente significativo: $[X^2(5) = 11,889; p = 0,036]$. La Tabla 6.37 en la página siguiente refleja que los valores más altos se alcanzan en los dos primeros cursos (73 actividades en 1° y 58 en 2°); los intermedios obtienen puntuaciones medias (47 en 3° y 39 en 4°); y los dos últimos cursos, valores ligeramente más bajos en torno a 30 actividades. Puede decirse que cuanto mayor es el curso, menor es el número de actividades relacionadas con elementos del lenguaje corporal. Si observamos los porcentajes de las actividades de cada curso, dicha progresión queda truncada al apreciar que los porcentajes superiores pertenecen a los cursos 1° (47 %), 6° (43 %) y 3° (39 %), mientras que los inferiores corresponden a 5° (29 %), 2° (34 %) y 4° (35 %) (Figura 6.16 en la página 355). El análisis de los residuos de la Tabla 6.37 en la página siguiente confirma la posición destacada del curso 1° como aquél que incluye más actividades de las esperadas y 5° curso como el que menos contiene.

Tabla 6.37: *Tabla de contingencia de actividades relacionadas con elementos del lenguaje corporal vs. curso.*

Curso	¿Existe relación con los elementos de lenguaje corporal de la unidad?		Total
	No	Sí	
Primero			
Recuento	80	73	153
% de Curso	52,3	47,7	100
Residuo	-14,6	14,6	
Segundo			
Recuento	112	58	170
% de Curso	65,9	34,1	100
Residuo	6,9	-6,9	
Tercero			
Recuento	73	47	120
% de Curso	60,8	39,2	100
Residuo	-1,2	1,2	
Cuarto			
Recuento	73	39	112
% de Curso	65,2	34,8	100
Residuo	3,8	-3,8	
Quinto			
Recuento	72	30	102
% de Curso	70,6	29,4	100
Residuo	9	-9	
Sexto			
Recuento	40	31	71
% de Curso	56,3	43,7	100
Residuo	-3,9	3,9	
Total			
Recuento	450	278	728
% de Curso	61,8	38,2	100

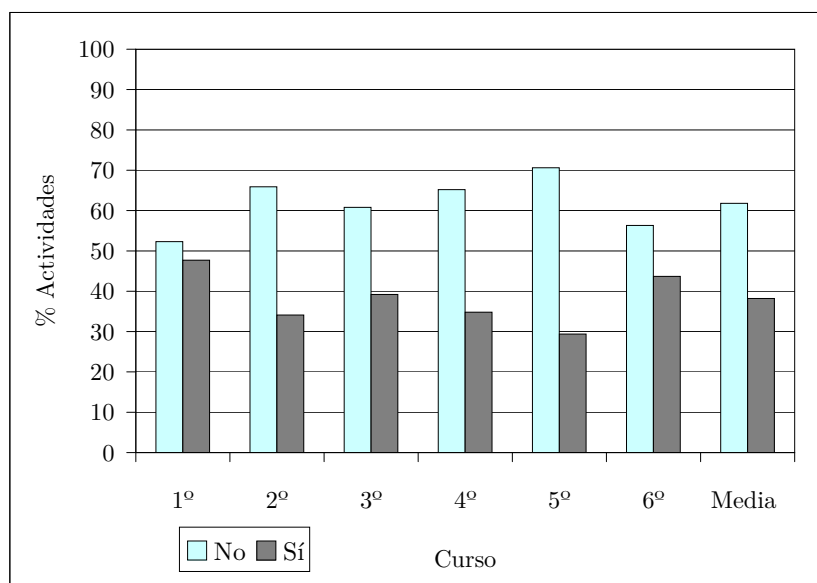


Figura 6.16: Relación de las actividades con elementos del lenguaje corporal vs. curso.

6.2.4.2. Relación con elementos de lenguaje musical de la unidad

a) Editorial

Si se examinan los resultados de cada editorial y la correspondencia de sus actividades con los contenidos de lenguaje musical, se observa una relación estadísticamente significativa [$X^2(4) = 11,722; p = 0,020$] (Tabla 6.38 en la página siguiente).

Las editoriales que más actividades relacionadas con los elementos musicales de la unidad son la E1 con una total de 113 y la E3 con 63. Las editoriales E2 y E4 obtienen valores intermedios (47 y 35 respectivamente) y la E5 contiene el menor número de actividades (26). Con respecto al porcentaje de actividades de cada editorial, continúan destacando la E1 y E3 con más de un 40 % de actividades relacionadas. La E2 y E4 presentan valores superiores al 35 % y sólo la E5 presenta un porcentaje discordante con el resto de editoriales (25 %) (Figura 6.17 en la página 357).

Teniendo en cuenta los residuos observados en la Tabla 6.38 (página 356), las tres primeras editoriales del ranking incluyen más actividades relaciona-

das, mientras que las dos últimas incorporan menos de las esperadas. Destaca la E1 con valor más alto (12,4), lo que indica que es la editorial que más actividades incluye de las que serían de esperar. Este resultado contrasta con el obtenido por la E5, que contiene 14 actividades menos de las indicadas por la frecuencia esperada.

Tabla 6.38: *Actividades relacionadas con elementos del lenguaje musical vs. editorial.*

Editorial	¿Existe relación con los elementos de lenguaje musical de la unidad?		Total
	No	Sí	
E1			
Recuento	145	113	258
% de Editorial	56,2	43,8	100
Residuo	-12,4	12,4	
E2			
Recuento	73	47	120
% de Editorial	60,8	39,2	100
Residuo	-0,2	0,2	
E3			
Recuento	88	63	151
% de Editorial	58,3	41,7	100
Residuo	-4,1	4,1	
E4			
Recuento	60	35	95
% de Editorial	63,2	36,8	100
Residuo	2,1	-2,1	
E5			
Recuento	78	26	104
% de Editorial	75	25	100
Residuo	14,6	-14,6	
Total			
Recuento	444	284	728
% de Editorial	61	39	100

b) Curso

La relación entre las actividades y el curso, obtuvo el siguiente resultado estadísticamente significativo: $[X^2(5) = 12,561p = 0,028]$. La Tabla 6.39 en

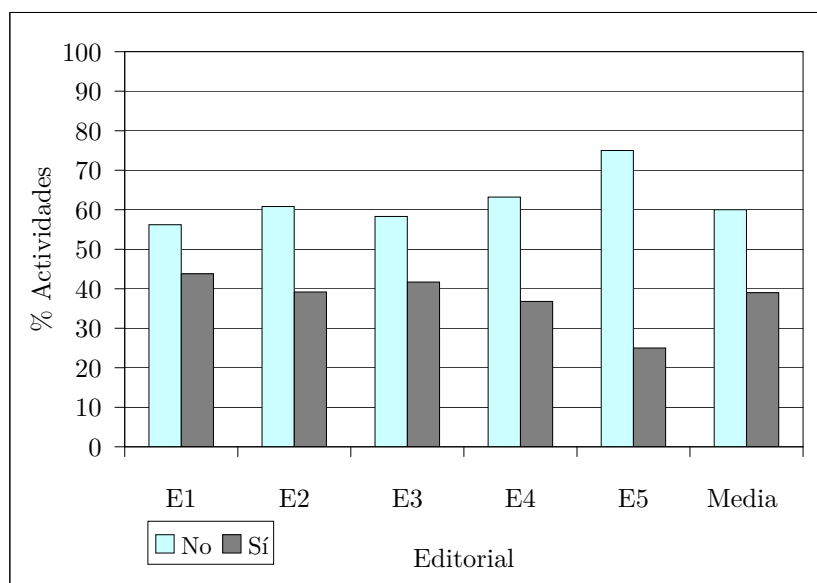


Figura 6.17: Relación de las actividades con elementos del lenguaje musical vs. editorial.

la página siguiente muestra que el mayor número de actividades relacionadas con elementos del lenguaje musical corresponde a 2º curso (73) y 3º (54). Con valores en torno a las 45 actividades se encuentran los cursos 1º y 4º. La tasa menor la presentan 5º y 6º con 34 y 32 actividades, respectivamente. Sin embargo, son los cursos 2º, 3º, 4º y 6º los que obtienen un porcentaje más alto de actividades, siendo éste superior al 40 % en todos ellos (Figura 6.18 en la página 359). Por el contrario, los cursos 1º y 5º tienen un porcentaje inferior, sobre todo 1º, que no supera el 30 %. Los residuos observados en la Tabla 6.39 (página 358) verifican que estos dos cursos son los que contienen menos actividades relacionadas con elementos del lenguaje musical de las esperadas.

6.2.4.3. Relación con elementos temáticos de la unidad

a) Editorial

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la concordancia de las editoriales y la temática o centros de interés de la unidad didáctica y muestran que

Tabla 6.39: *Actividades relacionadas con elementos del lenguaje musical vs. curso.*

Curso	¿Existe relación con los elementos de lenguaje musical de la unidad?		Total
	No	Sí	
Primero			
Recuento	109	44	153
% de Curso	71,2	28,8	100
Residuo	15,7	-15,7	
Segundo			
Recuento	97	73	170
% de Curso	57,1	42,9	100
Residuo	-6,7	6,7	
Tercero			
Recuento	66	54	120
% de Curso	55	45	100
Residuo	-7,2	7,2	
Cuarto			
Recuento	65	47	112
% de Curso	58	42	100
Residuo	-3,3	3,3	
Quinto			
Recuento	68	34	102
% de Curso	66,7	33,3	100
Residuo	5,8	-5,8	
Sexto			
Recuento	39	32	71
% de Curso	54,9	45,1	100
Residuo	-4,3	4,3	
Total			
Recuento	444	284	728
% de Curso	61	39	100

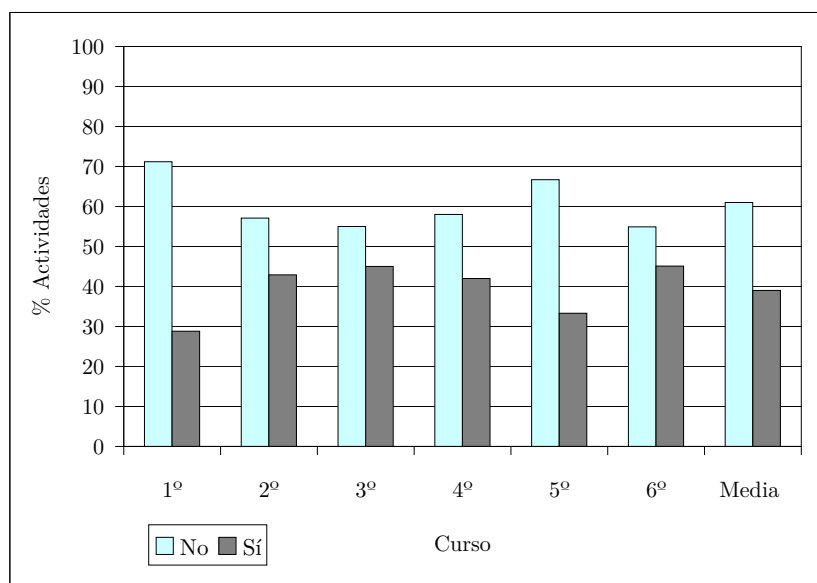


Figura 6.18: Relación de las actividades con elementos del lenguaje musical vs. curso.

existe una relación estadísticamente significativa [$X^2(4) = 43,980p = 0,000$] (Tabla 6.40 en la página siguiente). El mayor número de actividades relacionadas con la temática de la unidad corresponde a la E1 con un valor de 123, seguida de la E5 que tiene 42 actividades y puede considerarse como un valor medio y, por último, el resto (E2, E3 y E4) que obtiene puntuaciones bajas en torno a 30 actividades. En relación con el porcentaje de estas actividades en el cómputo total de cada editorial, destaca de nuevo la E1 con la mitad de sus actividades, aproximadamente, relacionadas con la temática de la unidad. La E5 obtiene un porcentaje alto (40 %) y el resto no supera el 30 % (Figura 6.19 en la página 361). Si se observan los residuos que cada editorial muestra, debe destacarse de nuevo la puntuación obtenida por la E1, que contiene 34 actividades más de las esperadas. Este resultado contrasta con los valores negativos de la mayoría de las editoriales, concretamente la E3 que incluye 24 actividades menos de las que serían de esperar.

b) Curso

La correspondencia entre las actividades que tienen relación temática y el curso al que pertenecen obtiene el siguiente resultado estadísticamente significativo: [$X^2(5) = 30,468; p = 0,000$] (Tabla 6.41 en la página 362). Los dos

Tabla 6.40: *Actividades relacionadas con la temática de la unidad didáctica vs. editorial.*

Editorial	¿Existe relación temática con la unidad?		Total
	No	Sí	
E1			
Recuento	135	123	258
% de Editorial	52,3	47,7	100
Residuo	-34	34	
E2			
Recuento	89	31	120
% de Editorial	74,2	25,8	100
Residuo	10,4	-10,4	
E3			
Recuento	123	28	151
% de Editorial	81,5	18,5	100
Residuo	24,1	-24,1	
E4			
Recuento	68	27	95
% de Editorial	71,6	28,4	100
Residuo	5,8	-5,8	
E5			
Recuento	62	42	104
% de Editorial	59,6	40,4	100
Residuo	-6,1	6,1	
Total			
Recuento	477	251	728
% de Editorial	65,5	34,5	100

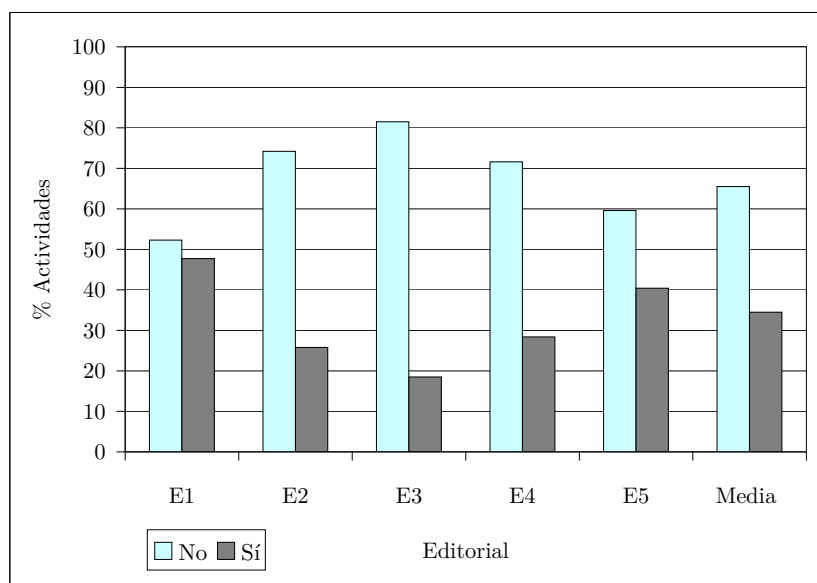


Figura 6.19: Relación de las actividades con la temática de la unidad *vs.* editorial.

primeros cursos obtienen los valores más altos, 65 actividades primero y 60 segundo. Los cursos 3° y 6° alcanzan una tasa media-baja de actividades en torno a 37, aunque la más baja corresponde a los cursos 4° y 5° que muestran valores inferiores a 30. Con respecto al porcentaje por curso de actividades relacionadas con el tema de la unidad, destaca sexto con un 54,9 %, resultado que podría ser considerado como elevado, debido a que las actividades vinculadas al centro de interés o temático es superior a las que no lo están. El curso 1° presenta el segundo valor más alto (42,5 %), se sitúa en una posición intermedia entre 6° curso y el resto, que han obtenido un porcentaje inferior a 30 (Figura 6.20 en la página 363). Estos bajos porcentajes coinciden con los residuos observados y constituyen, exceptuando el curso 2° que tiene un valor cercano al 0, el grupo de cursos que incluye menos actividades relacionadas con el tema de la unidad de las que serían de esperar. En el extremo opuesto se encuentran los cursos 1° y 6° con más de 10 actividades de las esperadas (Tabla 6.41 en la página siguiente).

Tabla 6.41: *Actividades relacionadas con la temática de la unidad didáctica vs. curso.*

Curso	¿Existe relación temática con la unidad?		Total
	No	Sí	
Primero			
Recuento	88	65	153
% de Curso	57,5	42,5	100
Residuo	-12,2	12,2	
Segundo			
Recuento	110	60	170
% de Curso	64,7	35,3	100
Residuo	-1,4	1,4	
Tercero			
Recuento	84	36	120
% de Curso	70	30	100
Residuo	5,4	-5,4	
Cuarto			
Recuento	89	23	112
% de Curso	79,5	20,5	100
Residuo	15,6	-15,6	
Quinto			
Recuento	74	28	102
% de Curso	72,5	27,5	100
Residuo	7,2	-7,2	
Sexto			
Recuento	32	39	71
% de Curso	45,1	54,9	100
Residuo	-14,5	14,5	
Total			
Recuento	477	251	728
% de Curso	65,5	34,5	100

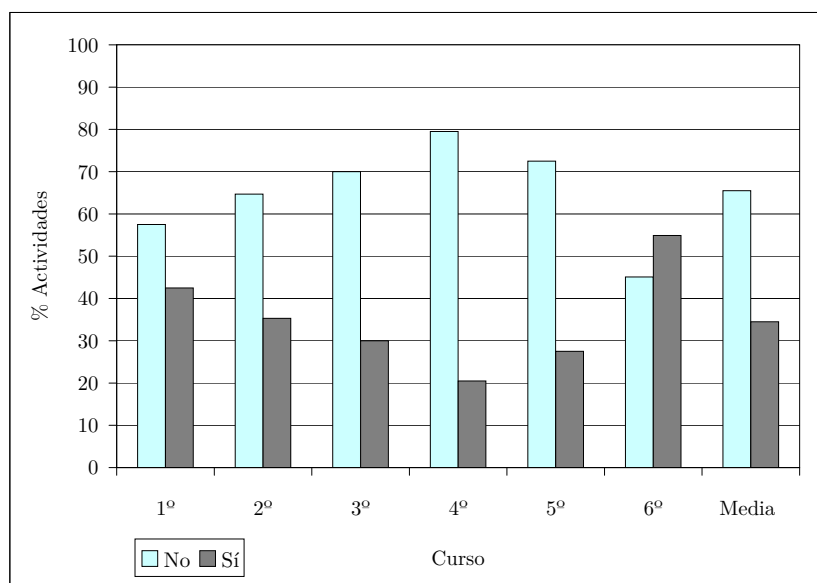


Figura 6.20: Relación de las actividades con la temática de la unidad *vs.* curso.

6.2.4.4. Actividades con más de un criterio de selección

Analizadas las actividades según los tres criterios de selección adoptados, en este apartado se pretende conocer cuántas de ellas han sido incluidas en los libros de texto atendiendo a más de un criterio de selección y, por tanto, poder ubicarlas en un nivel de planificación más globalizado. Los resultados que se presentan en la Tabla 6.42 (página 364) muestran un elevado número de actividades que responden, al menos, a un criterio referido al lenguaje corporal, al lenguaje musical o a la temática de la unidad. Este valor asciende al 86,8 %, frente al 13,2 % de actividades que no mantiene relación alguna. El valor más destacado corresponde a aquéllas que sólo se relacionan con un criterio (62,9 %). En segundo lugar y con un valor considerablemente menor, se encuentran las actividades que se relacionan con dos criterios (22,9 %). Las actividades que tienen vinculación con todos los criterios sólo alcanzan el 1 %. Teniendo en cuenta los resultados expuestos, puede decirse que el número de actividades que responde a más de un criterio de selección es muy bajo (23,9 %), lo que indica que sólo una de cada cuatro actividades, aproximadamente, se incluyen en las unidades didácticas teniendo dos o más criterios para su elección.

Tabla 6.42: *Frecuencias de actividades según el número de criterios de selección.*

Nº de Criterios	Frecuencia	Porcentaje
0	96	13,2
1	458	62,9
2	167	22,9
3	7	1
Total	728	100

En el conjunto de actividades que responden a dos criterios de selección, como se observar en la Tabla 6.43, la puntuación más elevada corresponde a las que mantienen relación con los elementos del lenguaje corporal y la temática de la unidad (62,3 %), a continuación las actividades que siguen criterios de lenguaje musical y temática (25,1 %) y, finalmente, aquéllas que se corresponden con criterios de lenguaje corporal y musical (12,6 %). Se puede decir que, en los casos de actividades con dos criterios de selección, el criterio temático es el más recurrido (87,4 %), seguido del relacionado con el lenguaje corporal (74,9 %) y, en último lugar, el que concierne al lenguaje musical (37,7 %). Si se tienen en cuenta los porcentajes del total de actividades de la muestra, el criterio temático obtendría el 20 %, el de lenguaje corporal el 18,2 % y el de lenguaje musical el 9,6 %.

Tabla 6.43: *Frecuencias de actividades con dos criterios de selección.*

Criterios	Frecuencia	Porcentaje	% del total de la muestra
Lenguaje corporal y musical	21	12,6	2,9
Lenguaje corporal y temática	104	62,3	14,3
Lenguaje musical y temática	42	25,1	5,7
Total	167	100	22,9

Con respecto a las actividades que no mantienen ningún tipo de relación con la unidad, tras la observación de las pruebas de chi-cuadrado, se aprecian resultados estadísticamente significativos para la variable «editorial»

$[X^2(4) = 29,298; p = 0,000]$ y no significativos para las variables «curso» y «ciclo».

a) Editorial

Tal y como reflejan la Tabla 6.44 en la página siguiente y la Figura 6.21, la editorial que contiene mayor número de actividades sin relación alguna es la E1, con un total de 49 actividades, seguida de la E4, que deja 20 sin relacionar. La que menos tiene es la E5, que sólo posee 3, mientras la E2 y la E3 obtienen valores intermedios, 14 y 10 actividades, respectivamente. A tenor de los residuos observados, las editoriales E1 y E4 son las que incluyen más actividades de las que serían de esperar sin vinculación alguna, 15 y 7, respectivamente. Por el contrario, la E3 y E5 introducen más de 10 actividades relacionadas de las esperadas.

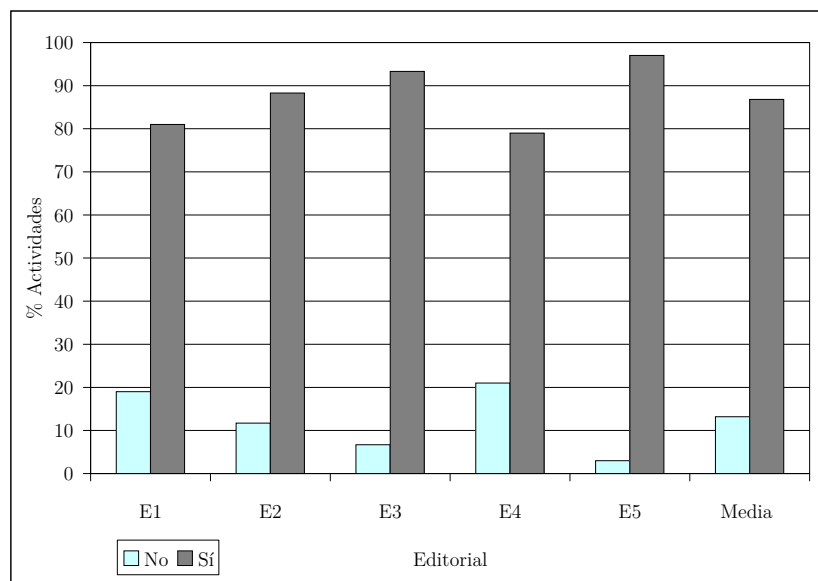


Figura 6.21: Actividades relacionadas con algún elemento de la unidad *vs.* editorial.

Tabla 6.44: *Tabla de contingencia de actividades sin relación con elementos del lenguaje corporal, lenguaje musical o temática de la unidad didáctica vs. editorial.*

Editorial	¿Existe algún tipo de relación con la unidad?		Total
	No	Sí	
E1			
Recuento	49	209	258
Frec. esperada	34	224	258
Residuo	15	-15	
E2			
Recuento	14	106	120
Frec. esperada	15,8	104,2	120
Residuo	-1,8	1,8	
E3			
Recuento	10	141	151
Frec. esperada	19,9	131,1	151
Residuo	-9,9	9,9	
E4			
Recuento	20	75	95
Frec. esperada	12,5	82,5	95
Residuo	7,5	-7,5	
E5			
Recuento	3	101	104
Frec. esperada	13,7	90,3	104
Residuo	-10,7	10,7	
Total			
Recuento	96	632	728
Frec. esperada	96	632	728

6.3. Ámbito 3: Contenidos de las actividades

En la presente sección se analizan los contenidos de educación musical que se incluyen las diferentes actividades que conforman la muestra, siguiendo el protocolo propuesto en el capítulo metodológico de esta investigación. En primer lugar, se observa la relación de dichos contenidos con los diferentes bloques establecidos en el currículo de música de Educación Primaria. En segundo lugar, se examina la adecuación de esos contenidos incorporados por las actividades a los niveles educativos para los que éstas han sido diseñadas.

6.3.1. Bloques de contenidos

La finalidad de este apartado es conocer cómo las actividades de movimiento y danza trabajan contenidos del bloque de Lenguaje Corporal y aquellos otros que, si bien no corresponden a este bloque, permiten ser abordados desde una perspectiva del movimiento.

En este análisis se pretende mostrar qué contenidos se desarrollan en los libros de texto de música de Educación Primaria, con independencia del curso al que pertenecen. Así mismo, también se realiza una descripción de la distribución que las diferentes editoriales hacen de los contenidos y de cómo los abordan en la planificación de sus actividades de movimiento y danza a lo largo de toda esta etapa educativa.

Los diferentes datos que conforman este apartado van acompañados, en su mayoría, de comentarios alusivos a las frecuencias y porcentajes que cada contenido obtiene en las editoriales, tanto de forma global como individual. Aunque esta doble información podría parecer redundante *a priori*, se ha estimado oportuno mantener y comentar ambos datos por considerar que los porcentajes aportan información sobre la proporcionalidad de los contenidos con respecto a una editorial o el conjunto de éstas, pero no indican la presencia real de ese contenido en el libro de texto. De esta forma, dos editoriales con el mismo porcentaje de actividades de movimiento que incluyen un determinado contenido, podrían equipararse en cuanto al tratamiento de éste en sus materiales didácticos, aunque en realidad, la adquisición de dicho con-

tenido podría ser muy diferente cuando una ellas lo integra en 40 actividades y la otra sólo en 10.

6.3.1.1. Bloque de Expresión Vocal y Canto

De los cuatro contenidos que constituyen este bloque, el más destacado es el n.º 4 con una frecuencia de 169 (Tabla. 6.45), lo que significa que, aproximadamente, la cuarta parte de las actividades utilizan el movimiento para la interpretación de canciones y/o prosodias infantiles. El resto de contenidos, C01, C02 y C03, obtienen frecuencias que oscilan entre las 13 actividades del C02 y las 19 del C01. Todas ellas difieren de la alcanzada por el C04. El porcentaje de actividades que incorporan los contenidos C01, C02 y C03 es muy bajo, no superando ninguno de ellos el 3% del total de la muestra, lo que indica que el movimiento apenas es incluido en el trabajo de la respiración (C01), los hábitos posturales adecuados para el canto (C02) y las posibilidades expresivas de la voz (C03) (Figura 6.22 en la página siguiente).

Tabla 6.45: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Vocal y Canto.*

	Contenidos				Total
	C01	C02	C03	C04	
Frecuencia	19	13	17	169	218
% total muestra	2,6	1,8	2,3	23,2	

Con respecto a la distribución por editoriales, en la Tabla 6.46 (página 370) puede observarse cómo las frecuencias totales de éstas no coinciden con el ranking de editoriales más utilizadas. Excepto la E1 que ocupa la primera posición en el ranking y alcanza la frecuencia más alta de actividades con contenidos de este bloque, en las otras cuatro el lugar que ocupan no coincide con la posición que obtienen en relación al número de contenidos que trabajan, sobre todo en el caso de la E2 que se sitúa en la última posición.

El C01 obtiene tasas de frecuencia muy bajas en la E2, E3, E4 y E5 (entre 0 y 3 actividades), mientras que en la E1 alcanza una puntuación de 15,

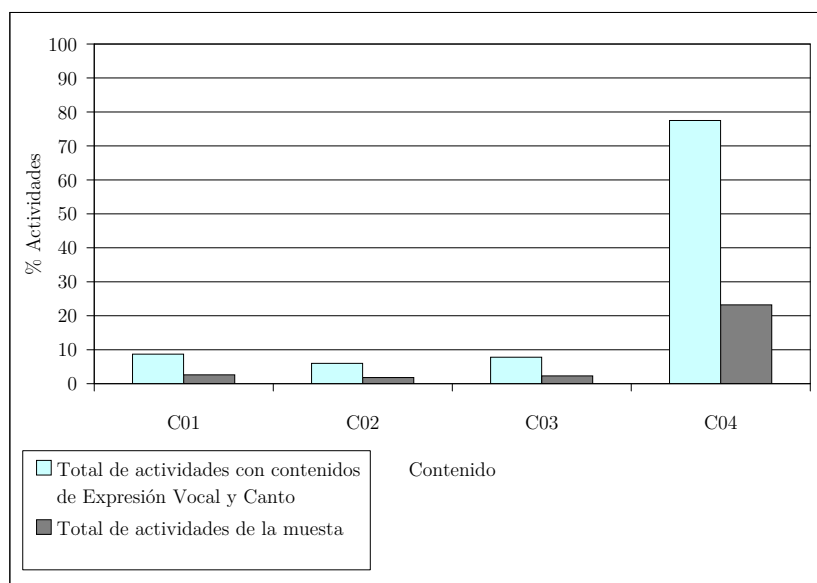


Figura 6.22: Actividades con contenidos del bloque de Expresión Vocal y Canto.

manifiestamente más elevada que las editoriales anteriores. Sin embargo, los porcentajes de las cinco editoriales con respecto al total de actividades de cada una, no presentan diferencias significativas y en ningún caso se supera el 6 % de actividades (Figura 6.23 en la página 371). El C02, al igual que el anterior, presenta valores muy bajos en todas las editoriales, entre 0 y 3 actividades, exceptuando la E4 que introduce 7 actividades con contenidos relacionados con los hábitos posturales para la práctica del canto a través del movimiento. Los porcentajes de actividades que incluyen este contenido son, a excepción de la E4 que asciende a 7,4 %, inferiores al 3 %. El contenido referente a la utilización del movimiento para desarrollar las posibilidades del canto (C03) muestra frecuencias bajas en todas las editoriales, la E1, E3 y E5 con valores cercanos a 5 actividades y la E2 y E4 con las puntuaciones mínimas, 1 y 0 respectivamente. La proporción de estas actividades en el total de cada editorial es baja, ninguna de ellas llega a alcanzar el 5 %. El C04 obtiene las puntuaciones más altas de este bloque en las cinco editoriales. Las frecuencias más altas corresponden a la E1 y E3, que incluyen entre 45 y 50 actividades relacionadas con la utilización del movimiento durante

la interpretación de canciones o prosodias. En la E2, E4 y E5 la frecuencia se reduce a la mitad. Con respecto a la proporción de este contenido en el cómputo total de actividades de cada editorial, la E3 y E4 lo incluyen en una de cada tres/cuatro actividades, aproximadamente, y en el resto de editoriales, en una de cada cinco. En la Figura 6.24 (página 371) pueden apreciarse los porcentajes del total de actividades que trabajan cada contenido de este bloque y su distribución por editorial.

Tabla 6.46: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Vocal y Canto vs. editorial.*

Editorial		Contenidos				Total
		C01	C02	C03	C04	
E1						
	Frecuencia	15	1	5	50	71
	% editorial	5,8	0,4	1,9	19,4	
E2						
	Frecuencia	0	1	1	26	28
	% editorial	0	0,8	0,8	21,7	
E3						
	Frecuencia	0	3	6	46	55
	% editorial	0	2	4	30,5	
E4						
	Frecuencia	1	7	0	26	34
	% editorial	1,1	7,4	0	27,4	
E5						
	Frecuencia	3	1	5	21	30
	% editorial	2,9	1	4,8	20,2	
Total						
	Frecuencia	19	13	17	169	218
	% editorial	2,6	1,8	2,3	23,2	

Atendiendo al conjunto porcentajes de contenidos en cada editorial y su comparación con los porcentajes medios, destaca la E3 que supera a la media general en tres contenidos, seguida de la E4 y E5 con dos porcentajes que exceden a la media y, en último lugar, la E1 y E2 con porcentajes más bajos en casi todos los contenidos (Figura 6.23 en la página siguiente).

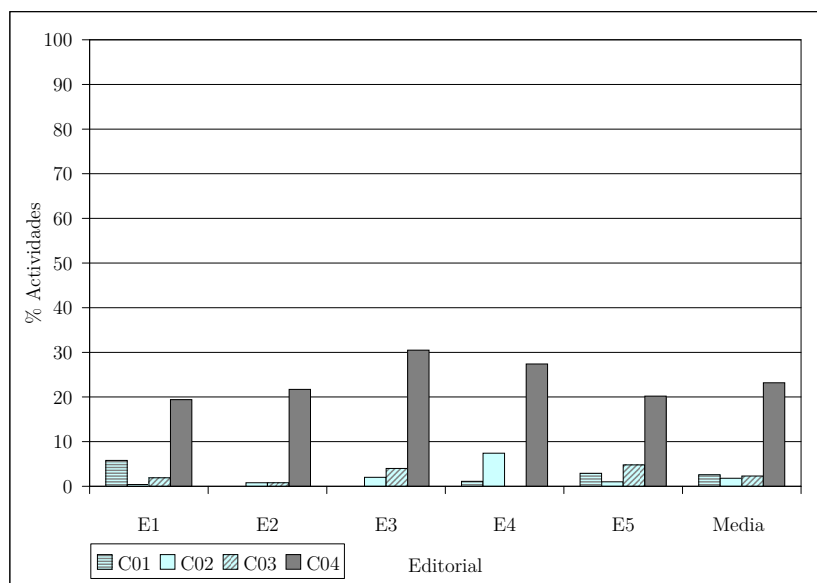


Figura 6.23: Distribución de las actividades con contenidos de Expresión Vocal y Canto en el cómputo total de cada editorial.

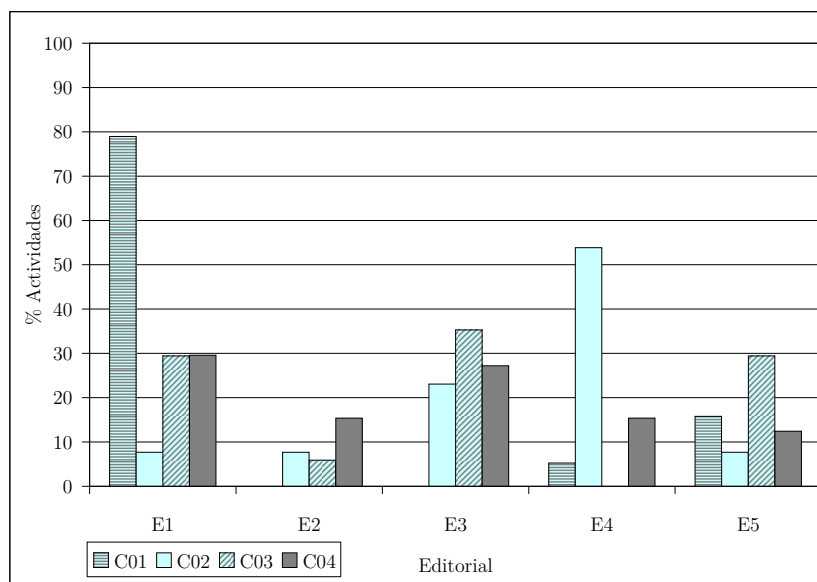


Figura 6.24: Distribución de las actividades con contenidos de Expresión Vocal y Canto vs. editorial.

6.3.1.2. Bloque de Expresión Instrumental

Como se muestra en la Tabla 6.47 y la Figura 6.25 en la página siguiente, el contenido de expresión instrumental C05, que hace referencia a la coordinación de movimientos y elementos de percusión corporal e instrumentos de percusión de altura indeterminada, está presente en el mayor número de actividades, concretamente en el 11,5 % del total de la muestra. Con un valor intermedio se encuentra el C07, que con una frecuencia de 52 indica que la adquisición de hábitos posturales correctos para la práctica instrumental se ha incorporado en el 7,1 % de las actividades. Los contenidos menos destacados con porcentajes inferiores al 5 % son aquellos relacionados con la asociación del timbre instrumental al movimiento (C06), los ejercicios de relajación y coordinación para la práctica instrumental (C08) y la realización de instrumentaciones y montajes instrumentales con movimiento (C09).

Tabla 6.47: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Instrumental.*

	Contenidos					Total
	C05	C06	C07	C08	C09	
Frecuencia	84	26	52	28	34	224
% total muestra	11,5	3,5	7,1	3,8	4,6	

Atendiendo a la distribución de estos contenidos en las diferentes editoriales (Tabla 6.48 en la página 374), se observa una coincidencia total entre las aquéllas que han conseguido mayor número de actividades con contenidos de este bloque y el ranking de editoriales más utilizadas. Así mismo, la E1 presenta el mayor número de contenidos trabajados, seguida de la E2, E3, E4 y, por último, la E5 que incluye la mitad de contenidos que la E1, aproximadamente.

El contenido referente a la coordinación de movimientos y elementos de percusión corporal y P.A.I (C05) presenta una frecuencia similar a 19 actividades en todas las editoriales, exceptuando la E5 que sólo alcanza la puntuación de 7. En relación con la proporción de estas actividades en el total de cada editorial, los valores oscilan entre 20 % de la E4 y el 6,7 % de

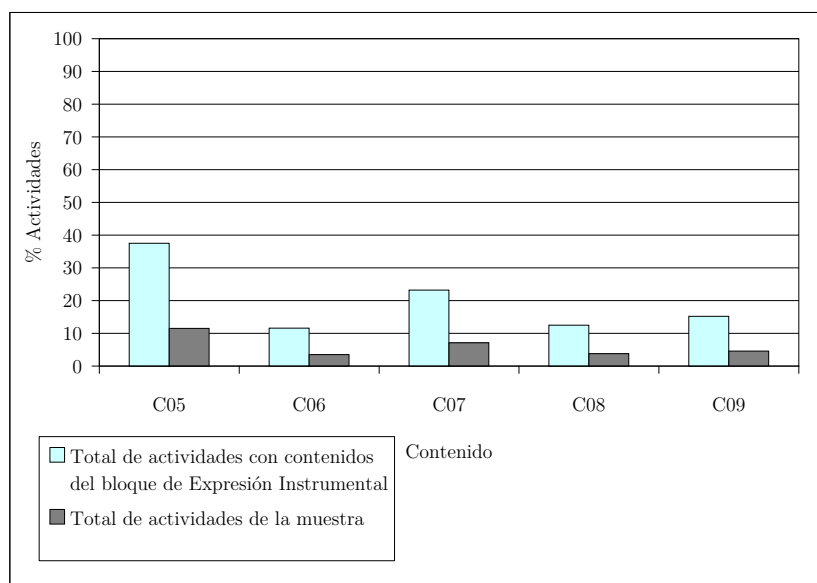


Figura 6.25: Distribución de los contenidos de Expresión Instrumental.

la E5 (Figura 6.26 en la página 375). Con valores también homogéneos pero bastante más inferiores se encuentra el C06, con una tasa de frecuencia que oscila entre las 3 actividades de la E1 y las 7 de la E3. Sus porcentajes no presentan grandes diferencias entre editoriales e indica que ninguna de ellas asocia timbres de percusión corporal e instrumentos P.A.I a diferentes movimientos en más del 7% de sus actividades.

El C07 y C08 suspenden la regularidad mostrada por los contenidos anteriores con frecuencias dispares entre la tasa más alta, correspondiente a la E1, y las más bajas de la E3, E4 y E5 (esta última sólo en el caso del C08). En el C07, las editoriales que más actividades introducen el movimiento para la adquisición de hábitos posturales correctos para la práctica instrumental son la E2 y E5, concretamente en una de cada diez. Las que menos lo incluyen son la E3 y E4 que sólo lo hacen en una de cada veinte. La E1 presenta un porcentaje igual a 7,4%. Con respecto a la incorporación de ejercicios de coordinación y relajación muscular para la práctica instrumental (C08), la E1 y E2 lo hacen en una de cada quince actividades, aproximadamente, mientras que las E3 y E5 lo hacen en una de cada cien y la E4 no lo incluye.

El C09 no presenta valores altos en ninguna de las editoriales. La E3,

E4 y E5 muestran unas frecuencias cercanas a 10 y los valores más bajos corresponden a la E1, que incluye este contenido en 5 de sus actividades y la E2 que no contempla la realización de instrumentaciones acompañadas de movimiento. En relación con la proporción de estas actividades con el total de cada editorial, la E3, E4 y E5 introducen este contenido entre el 7 % y 10 % de sus actividades, y la E1 y E2 no alcanzan el 2 %. En la Figura 6.27 (página 375) pueden apreciarse los porcentajes del total de actividades que trabajan cada contenido de este bloque y su distribución por editorial.

Tabla 6.48: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Instrumental vs. editorial.*

Editorial	Contenidos					Total
	C05	C06	C07	C08	C09	
E1						
Frecuencia	20	3	19	18	5	65
% editorial	7,8	1,2	7,4	7	1,9	
E2						
Frecuencia	21	4	12	7	0	44
% editorial	17,5	3,3	10	5,8	0	
E3						
Frecuencia	17	7	6	2	11	43
% editorial	11,3	4,6	4	1,3	7,3	
E4						
Frecuencia	19	6	5	0	8	38
% editorial	20	6,3	5,3	0	8,4	
E5						
Frecuencia	7	6	10	1	10	34
% editorial	6,7	5,8	9,6	1	9,6	
Total						
Frecuencia	84	26	52	28	34	224
% editorial	11,5	3,5	7,1	3,8	4,6	

Finalmente, si se comparan los porcentajes de cada editorial con la media general, se observa cierta regularidad entre las editoriales, debido a que todas muestran tres porcentajes de contenidos que son superiores a la media, excepto la E1 que tiene sólo dos (Figura 6.26 en la página siguiente).

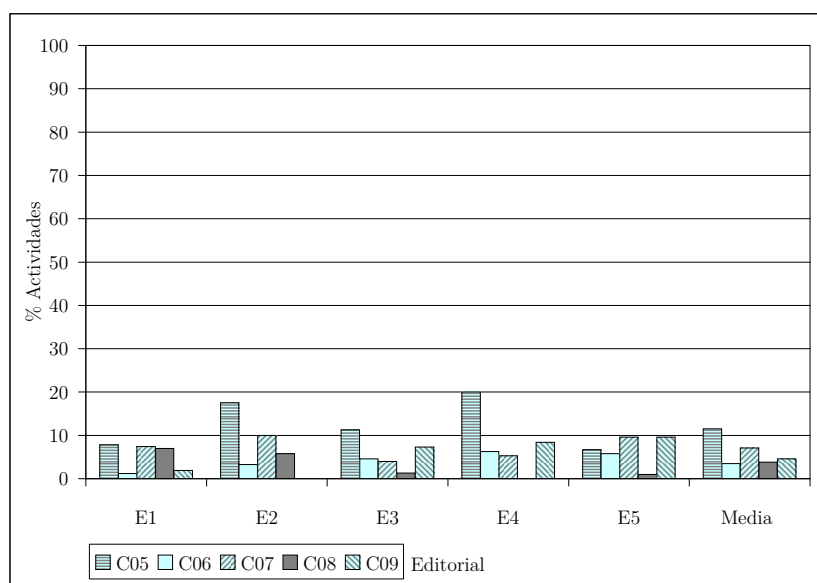


Figura 6.26: Distribución de las actividades con contenidos de Expresión Instrumental en el cómputo total de cada editorial.

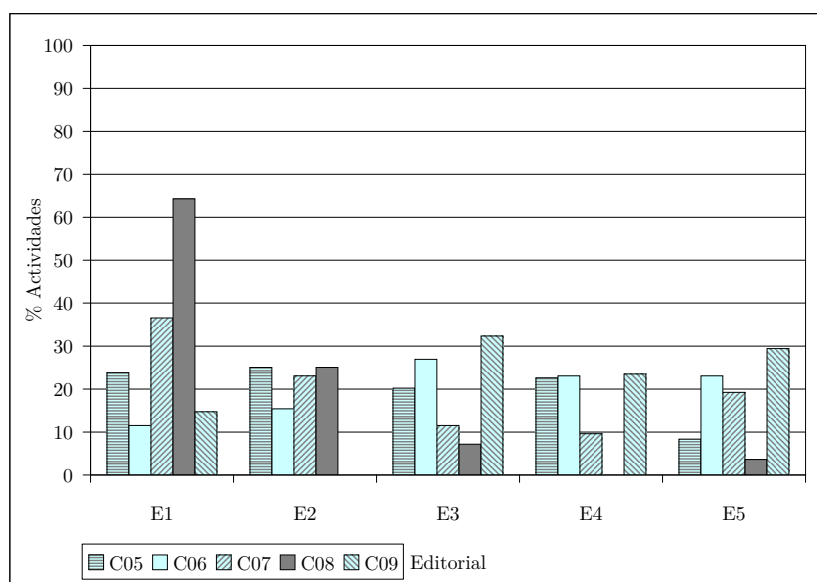


Figura 6.27: Distribución de las actividades con contenidos de Expresión Instrumental vs. editorial.

6.3.1.3. Bloque de Lenguaje Musical

La proporción de contenidos de lenguaje musical incluidos en las actividades analizadas es similar a los bloques anteriores, aunque en éste aparecen dos contenidos con puntuaciones muy altas que superan el 30 % del total de actividades (Tabla 6.49). Con el porcentaje más alto se encuentra el C13 (46,2 %,) que concierne a la realización de ejercicios de movimiento siguiendo una métrica determinada, seguido del C12 (33,1 %), que está relacionado con la expresión de los elementos del ritmo (pulso, subdivisión y acento) a través de formas básicas de movimiento. El C11c y el C11d, si bien no obtienen puntuaciones altas, sus porcentajes igual al 10 % y 8,6 %, respectivamente, revelan un número considerado de actividades que trabajan la duración y la altura del sonido mediante ejercicios de movimiento y/o danza.

El resto de contenidos muestra valores manifiestamente inferiores, menos del 5 % del total de actividades. Entre éstos, destacan por sus porcentajes próximos al 1 % el C15 y C16, que señalan que apenas existen actividades que utilizan el movimiento como medio para trabajar el fraseo musical o como recurso para aprender las posiciones de las notas en el pentagrama (Figura 6.28 en la página siguiente).

Tabla 6.49: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Musical.*

	Contenidos											Total
	C10	C11a	C11b	C11c	C11d	C12	C13	C14	C15	C16	C17	
Frecuencia	35	28	17	73	63	241	337	47	10	4	36	891
% total muestra	4,8	3,8	2,3	10	8,6	33,1	46,2	6,4	1,4	0,5	4,9	

Con respecto a la distribución por editoriales, las frecuencias totales de este bloque de contenidos coinciden con el ranking de editoriales más utilizadas. De esta forma, la E1 presenta el mayor número de contenidos trabajados, seguida de la E2, E3, E4 y, por último, la E5 con menos de la mitad de contenidos que la E1.

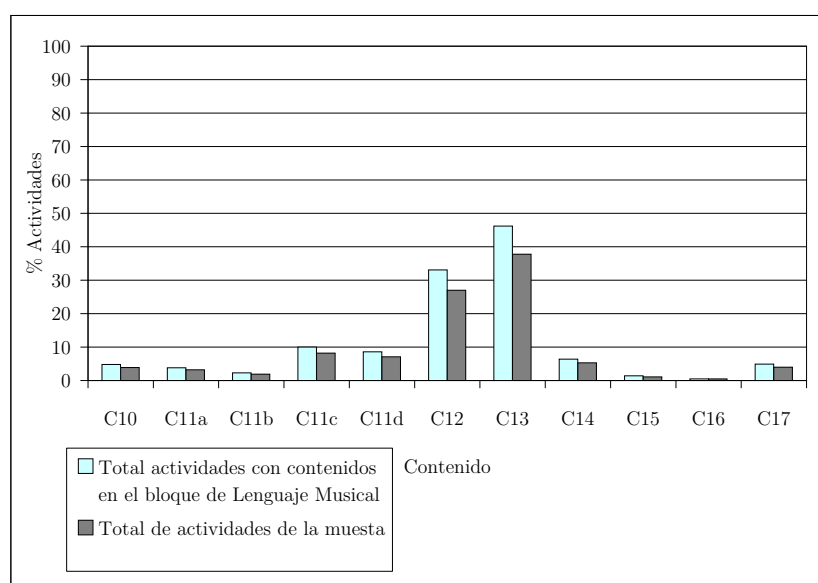


Figura 6.28: Distribución de los contenidos de Lenguaje Musical.

Si se analiza cada uno de los contenidos de forma individualizada (Tabla 6.50 en la página 380), el C10 obtiene la frecuencia más alta en la E1, pues introduce el movimiento asociado a los conceptos de sonido, ruido y silencio en 15 de sus actividades. Por el contrario, en las cuatro editoriales restantes sus puntuaciones no alcanzan el valor 10. Con respecto a la proporción de actividades que incluyen este contenido y el resto de las actividades de cada editorial, se observan porcentajes inferiores al 6 % en todas ellas, excepto en la E4 que lo incluye en una de cada diez actividades (Figura 6.29 en la página 381). El C11a alcanza frecuencias inferiores a 10 en todas las editoriales, resultados que indican la escasa utilización de los recursos de movimiento para trabajar las cualidades tímbricas del sonido. Así mismo, la proporción de estos contenidos en el conjunto de actividades de cada editorial es baja. Los porcentajes más altos corresponden a la E2, E3 y E5 (entre el 5 % y 7 %) y los más bajos a la E1 y E4 (entre el 1 % y 2 %). El C11b presenta valores bajos en general, aunque existe una clara división entre la E1, con un valor igual a 12 actividades, y el resto de editoriales con valores iguales o menores que 3. Dichas puntuaciones reflejan la escasa consideración de este contenido que hace referencia a la intensidad del sonido a través del movimiento. En

cuanto a la proporción de actividades con este contenido integrado, ninguna editorial supera el 5 % del total de actividades. Con respecto a la relación entre la duración del sonido y el movimiento (C11c), las tasas de frecuencias más altas las alcanzan la E1, E4 y E2, con valores que oscilan entre 16 y 23. La E3 y E5 obtienen una frecuencia igual a 7. La E4 incluye este contenido en una de cada cinco de sus actividades y la E2 en una de cada ocho. El resto de editoriales lo hace en menos del 10 % de actividades. El C11d obtiene valores de frecuencias que oscilan entre 7 y 19 actividades relacionadas con la altura del sonido y el movimiento. Se observa una distinción entre las editoriales con porcentajes superiores a la media general (8,6 %), la E2, E3 y E5 con valores cercanos al 13 %, y aquéllas que son inferiores a dicha media, la E1 y la E4 (Figura 6.29 en la página 381).

Los dos contenidos que alcanzaron los mejores resultados de este bloque, el C12 y C13, presentan una distribución similar por editoriales. En ambos, las frecuencias más altas corresponden a la E1, que van descendiendo según el orden en el ranking de editoriales hasta llegar a la E5, que obtiene los valores más bajos. En el caso del C12, el porcentaje más alto de actividades que trabajan los elementos rítmicos desde una perspectiva del movimiento corresponde a la E2 y E4, con porcentajes superiores al 40 %. La E1 incorpora este contenido en una de cada tres actividades y la E3 y E5, en una de cada cinco. En el C13, el porcentaje más alto de actividades que asocian el movimiento y los elementos métricos lo alcanza la E2 (68,3 %), seguido por la E3 y E4 que lo incluyen en una de cada dos actividades. La E1 y E5 obtienen la proporción más baja, entre el 30 y el 40 %.

Con respecto a la inclusión de contenidos relacionados con el tempo musical en las actividades de movimiento (C14), la puntuación de la E1 (28) contrasta con las adquiridas por las demás editoriales, que no superan las 6 actividades. La E1 es la única que tiene un porcentaje de actividades mayor a la media del conjunto de la muestra (10.9 %). El C15 y C16, como se ha mencionado anteriormente, son los menos incluidos en las actividades de movimiento y danza y se observan frecuencias y porcentajes similares en todas las editoriales. En el caso del C15 todas tienen una frecuencia inferior a 5, y en el C16, inferior a 3. Sus porcentajes no superan en ningún caso el

3 % del total de actividades de cada editorial. Por último, el contenido que refleja la utilización del movimiento sonoro con el cuerpo y un sistema de representación corporal de las notas musicales (C17) alcanza sus valores más altos en la E2, E3 y E5, con tasas de frecuencia que oscilan entre 9-14, y porcentajes entre el 5 % y 10 % del total de actividades de cada editorial. Las E1 y la E3 consiguen frecuencias muy bajas, 1 y 3 respectivamente, que señalan la práctica inexistencia de este contenido en ambas editoriales. En la Figura 6.30 (página 382) pueden apreciarse los porcentajes del total de actividades que trabajan cada contenido de este bloque y su distribución por editorial.

A modo de conclusión, debe señalarse que las E3 y E5 son las dos editoriales que cuentan con mayor número de contenidos del bloque de Lenguaje Musical, con porcentajes superiores a la media en seis de ellos, seguidas de la E2 con cinco y por último, la E1 y E4 con cuatro (Figura 6.29 en la página 381).

6.3.1.4. Bloque de Percepción Auditiva y Audición

Los diferentes contenidos que conforman este bloque podrían ser divididos en dos grupos atendiendo a la disparidad de los resultados obtenidos. En primer lugar, se encuentran aquéllos que obtienen puntuaciones muy elevadas, como es el caso del C18, C19 y C20, y en segundo lugar, los que presentan valores muy bajos, el C21 y C22 (Tabla 6.51 en la página 383). El contenido que se ha incluido en el mayor número de actividades, casi en un 50 %, es aquél que hace referencia a la audición de diferentes estilos musicales a través de las actividades de movimiento y danza (C20) (Figura 6.31 en la página 383). A continuación se sitúa el C19, que indica que en más del 25 % de las actividades están relacionadas con la experiencia de las frases y secciones musicales a través del movimiento. En tercer lugar, destaca la utilización de recursos corporales para el seguimiento de aspectos musicales de una obra (C18), que se contempla en el 12 % de las actividades.

En el segundo grupo se hallan el C21 y C22, que contrastan con los anteriores por su exclusión, casi total, en las actividades. El primero de ellos

Tabla 6.50: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Musical vs. editorial.*

Editorial	Contenidos																Total
	C10	C11a	C11b	C11c	C11d	C12	C13	C14	C15	C16	C17						
E1																	
Frecuencia	15	4	12	23	8	83	102	28	3	2	1					281	
% editorial	5,8	1,6	4,7	8,9	3,1	32,2	39,5	10,9	1,2	0,8	0,4						
E2																	
Frecuencia	5	6	2	16	15	54	82	5	0	0	9					194	
% editorial	4,2	5	1,7	13,3	12,5	45	68,3	5	0	0	7,5						
E3																	
Frecuencia	2	9	0	7	19	39	75	4	4	1	14					174	
% editorial	1,3	6	0	4,6	12,6	25,8	49,7	2,6	2,6	0,7	9,3						
E4																	
Frecuencia	9	2	0	20	7	38	46	5	1	0	3					131	
% editorial	9,5	2,1	0	21,1	7,4	40	48,4	5,3	1,1	0	3,2						
E5																	
Frecuencia	4	7	3	7	14	27	32	5	2	1	9					111	
% editorial	3,8	6,7	2,9	6,7	13,5	26	30,8	4,8	1,9	1	8,7						
Total																	
Frecuencia	35	28	17	73	63	241	337	47	10	4	36					891	
% editorial	4,8	3,8	2,3	10	8,6	33,1	46,2	6,4	1,4	0,5	4,9						

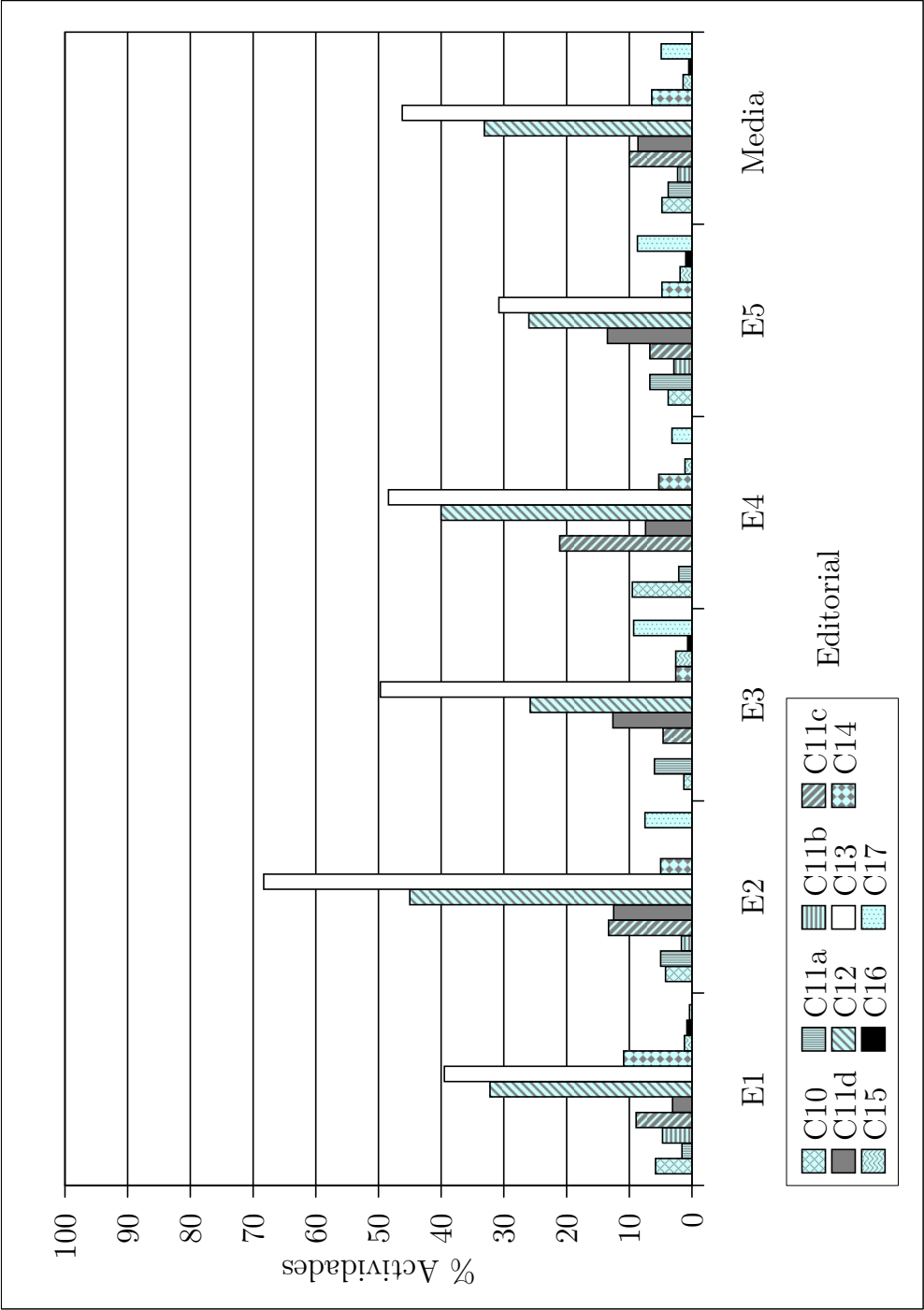


Figura 6.29: Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Musical en el cómputo total de cada editorial.

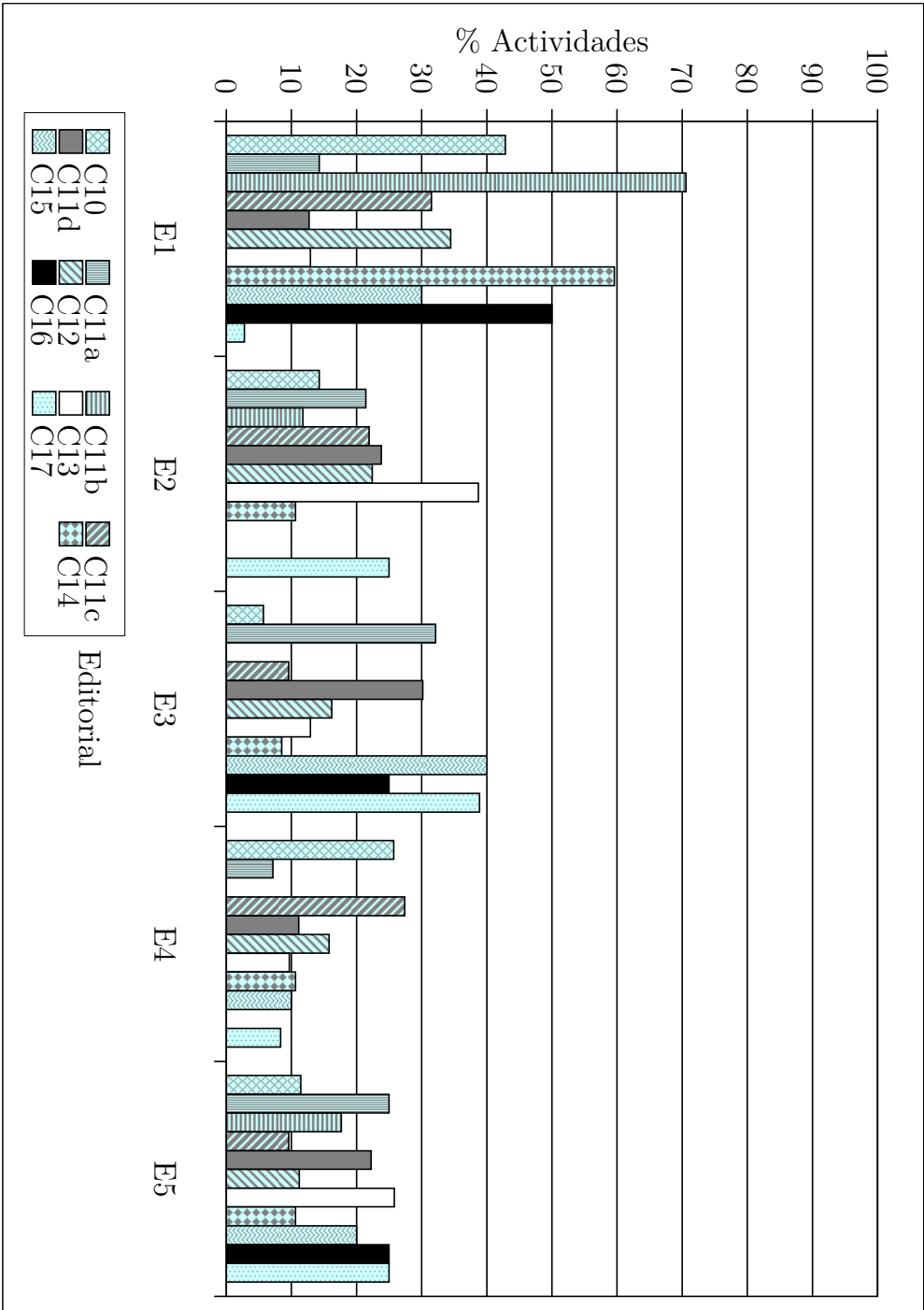


Figura 6.30: Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Musical vs. editorial.

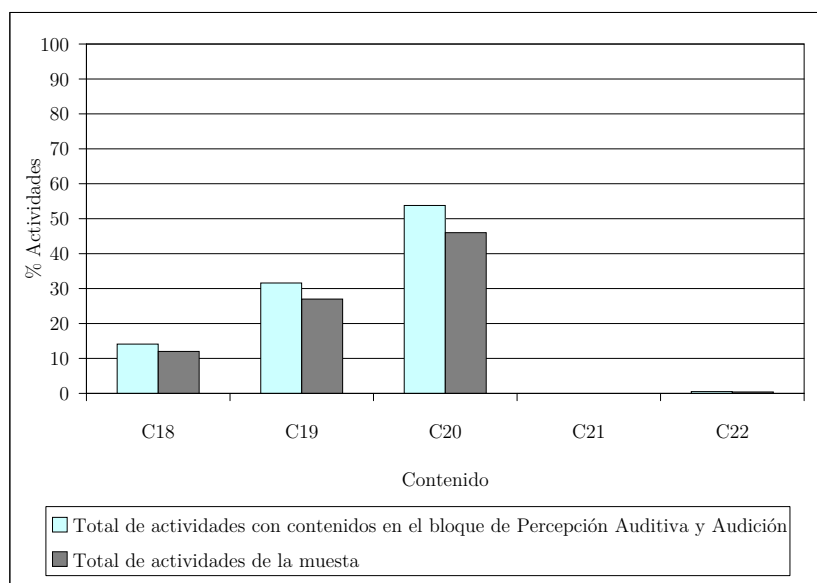


Figura 6.31: Distribución de los contenidos de Percepción Auditiva y Audición.

no obtiene puntuación, lo que significa que las agrupaciones vocales e instrumentales no son asociadas a los distintos agrupamientos coreográficos. El C22 sólo puntúa en tres actividades, por lo que puede deducirse que la asociación de la textura musical a ejercicios coreográficos es casi inexistente.

Tabla 6.51: Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Percepción Auditiva y Audición.

	Contenidos					Total
	C18	C19	C20	C21	C22	
Frecuencia	88	197	335	0	3	623
% total muestra	12	27	46	0	0,4	

Si se realiza un análisis más detallado de cada contenido por editorial (Tabla 6.52 en la página 385), se observa cómo en el C18 las frecuencias más altas corresponden a la E1 y E2, con 34 y 23 actividades respectivamente, mientras que el resto de editoriales presentan valores inferiores a 16. Así mismo, las dos primeras superan en porcentaje de actividades a la media del

conjunto de editoriales, especialmente la E2. Por el contrario, las tres últimas en el ranking de editoriales presentan porcentajes más bajos y no superan dicha media (Figura 6.32 en la página 386).

En el C19 se observa una distribución de frecuencias similar al contenido anterior, aunque con valores más altos. La E1, E2 y E3 son las que incluyen más actividades relacionadas con la experiencia del fraseo musical a través del movimiento, con frecuencias que fluctúan entre las 52 actividades de la E2 y las 45 de la E3. Tras éstas, se sitúa la E4 con una frecuencia igual 31 y, con el valor más bajo se encuentran, la E5 que no cuenta con más de 20 actividades que incluyan dicho contenido. Por el contrario, si atendemos a los porcentajes medios de cada editorial, destacan la E2, E3 y E4, que se posicionan por encima de la media del total de editoriales. La E1 y E5 obtienen los porcentajes más bajos con valores próximos al 19 %.

El C20 está presente en un gran número de actividades de todas las editoriales, como lo demuestran las altas frecuencias obtenidas, que varían entre las 85 actividades de la E1 y las 51 de la E3. La editorial que presenta mayor proporción de actividades relacionadas con la audición de diferentes estilos musicales a través del movimiento y la danza es la E5, en la que tres de cada cuatro actividades incluyen este contenido. En la E2, la mitad de las actividades incorporan dicho contenido y, en las tres restantes (E1, E3 y E4), una de cada tres.

Los contenidos C21 y C22 no presentan diferencias con respecto a su distribución en las editoriales. Con excepción de las 3 actividades que la E5 alcanza en el C22, ninguna contiene ejercicios que introduzcan contenidos que asocien el movimiento a la textura musical o a las agrupaciones musicales.

Si se analiza la frecuencia total de cada editorial en el bloque de Percepción y Audición Musical, se observa un paralelismo entre estos totales y el ranking de editoriales más utilizadas (Tabla 6.52 en la página siguiente). De esta forma, la E1 es la que más actividades con contenidos de este bloque introduce, seguida de la E2 y la E3. Sólo la E4 y la E5 no coinciden con el ranking anteriormente mencionado, debido a que la E4 contiene menos actividades con este tipo de contenidos que la E5. En la Figura 6.33 en la página 386 pueden apreciarse los porcentajes del total de actividades que

Tabla 6.52: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Percepción Auditiva y Audición vs. editorial.*

Editorial	Contendios					Total
	C18	C19	C20	C21	C22	
E1						
Frecuencia	34	50	85	0	0	169
% editorial	13,2	19,4	32,9	0	0	
E2						
Frecuencia	23	52	60	0	0	135
% editorial	19,2	43,3	50	0	0	
E3						
Frecuencia	15	45	51	0	0	111
% editorial	9,9	29,8	33,8	0	0	
E4						
Frecuencia	6	31	61	0	0	98
% editorial	6,3	32,6	35,8	0	0	
E5						
Frecuencia	10	19	78	0	3	110
% editorial	9,6	18,3	75	0	2,9	
Total						
Frecuencia	88	197	335	0	3	623
% editorial	12	27	46	0	0,4	

trabajan cada contenido de este bloque y su distribución por editorial.

Finalmente, si se atiende al número de contenidos que cada editorial presenta con porcentajes superiores a la media, debe destacarse la E2 que supera en todos los contenidos a la media excepto en el C22. Le sigue en número la E5, que contiene la mitad con porcentajes que sobrepasan la media. La E3 y E4 sólo la superan uno de sus contenidos y, por último, la E1 que se encuentra por debajo de ella en todos (Figura 6.32 en la página siguiente).

6.3.1.5. Bloque de Lenguaje Corporal

Los contenidos que conforman este bloque han obtenido, con diferencia, las puntuaciones más altas de todo el protocolo (Tabla 6.53 en la página 389)

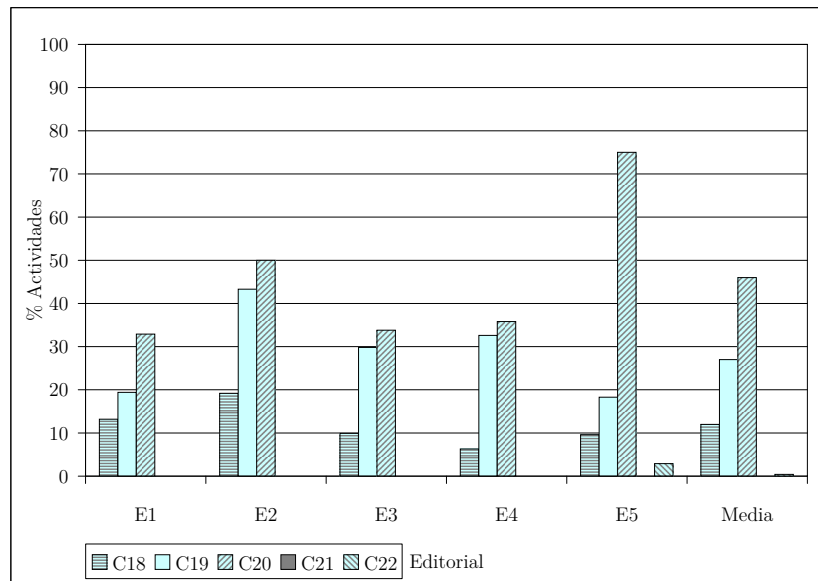


Figura 6.32: Distribución de las actividades con contenidos de Percepción Auditiva y Audición en el cómputo total de cada editorial.

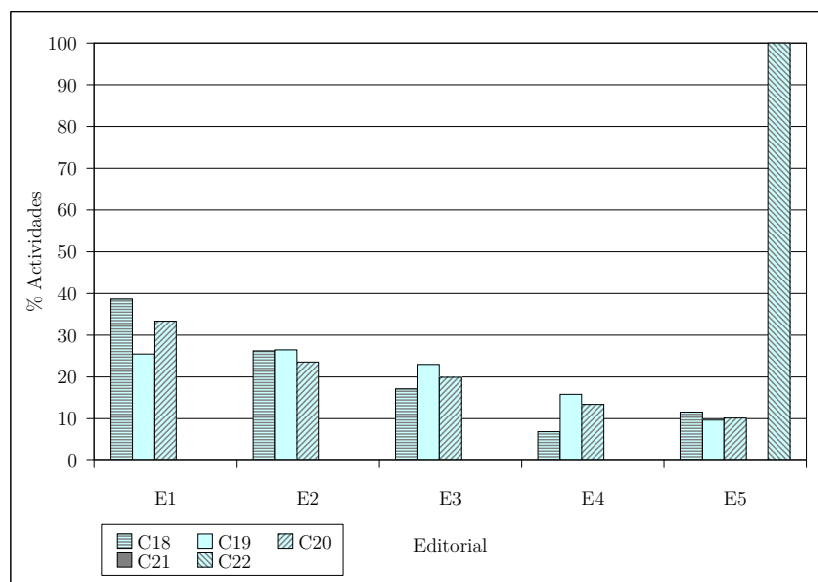


Figura 6.33: Distribución de las actividades con contenidos de Percepción Auditiva y Audición vs. editorial.

A su vez, no existe ningún contenido que no esté reflejado en alguna de las actividades y aquéllos que obtienen los valores más bajos superan ampliamente los mínimos alcanzados en los bloques restantes. El contenido con la frecuencia más alta es el C23, que está presente el 88,2 % de las actividades, lo que indica que nueve de cada diez, aproximadamente, exploran las capacidades de movimiento del cuerpo y/o utilizan sus posibilidades motrices en contextos musicales y de expresión corporal. Junto a éste, se encuentran también con una tasa de frecuencia elevada el contenido que hace referencia a la experimentación y reproducción de formas básicas de movimiento (C25) y el que concierne al espacio individual y colectivo (C26a). El primero de ellos ha sido incorporado en el 68 % de las actividades y el segundo, en un 62,9 % (Figura 6.34 en la página siguiente).

Los contenidos correspondientes a la realización de trayectorias (C26b), la dirección del movimiento (C26c) y las posibilidades expresivas del mismo (C30) adquieren valores que oscilan entre el 32 % y 44 % del total de actividades. Con porcentajes inferiores, entre el 21 % y el 28 %, les suceden los contenidos relacionados con la lateralidad (C24a), las formaciones coreográficas (C26d), los agrupamientos (C26e), los niveles de movimiento (C26f) y las imitaciones corporales (C31).

Finalmente, con las puntuaciones más bajas del bloque, se encuentra un grupo de contenidos que se incluyen entre el 13 y 20 % de las actividades, y un segundo, que no están presentes en más del 10 %. En el primero, se ubican los contenidos relacionados con la relajación (C29), las coreografías didácticas y las danzas populares/tradicionales (C32) y la lectura de grafías y representación del movimiento (C34). El segundo grupo está integrado por los contenidos que hacen referencia al control postural (C24b), al equilibrio (C24c), a la realización de formas corporales abiertas y cerradas (C26g) y a las cualidades del movimiento de tiempo (C27) y de energía (C28).

Con respecto a la distribución por editoriales, las frecuencias totales de este bloque de contenidos coinciden parcialmente con el ranking de editoriales más utilizadas (Tabla 6.54 en la página 390). La E1 presenta el mayor número de contenidos trabajados, seguida por la E3 que supera a la E2 en 299 contenidos. La E4 y la E5 se sitúan en el cuarto y quinto lugar, respectivamente, con valores inferiores a la mitad de la alcanzada por la E1.

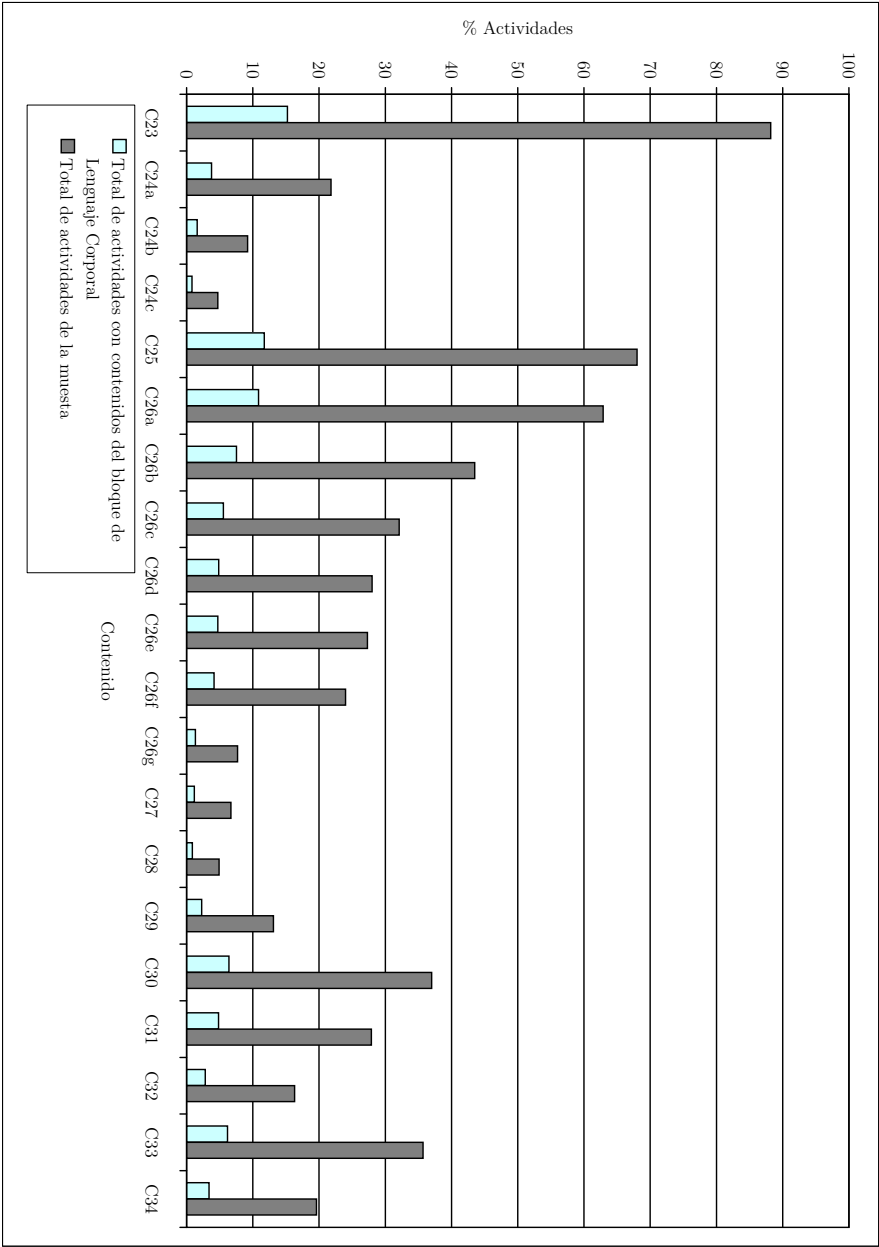


Figura 6.24: Distribución de los contenidos de Lenguaje Corporal.

Tabla 6.53: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Corporal.*

	Contenidos									
	C23	C24a	C24b	C24c	C25	C26a	C26b	C26c	C26d	C26e
Frecuencia	642	159	67	34	495	458	317	234	204	199
% total muestra	88,2	21,8	9,2	4,7	68	62,9	43,5	32,1	28	27,3

	Contendios										
	C26f	C26g	C27	C28	C29	C30	C31	C32	C33	C34	Total
Frecuencia	175	56	49	36	96	270	203	119	260	143	4216
% total muestra	24	7,7	6,7	4,9	13,1	37	27,9	16,3	35,7	19,6	

Si se analizan los contenidos de forma individualizada, el C23 (exploración o utilización de las capacidades de movimiento del cuerpo) alcanza la máxima frecuencia de actividades en la E1 (213), que obtiene más del doble de actividades que el resto de las editoriales, las cuales alcanzan frecuencias cercanas a 90 actividades. Con respecto al porcentaje del total de actividades de cada editorial, todas logran valores muy altos, sobre todo la E3 y E4 que superan el 90 %. Puede decirse que en las cinco editoriales, ocho de cada diez actividades, como mínimo, están relacionadas con este contenido (Figura 6.35 en la página 395).

El C24a muestra su frecuencia más alta en la E3 (47), seguida de la E1, E2 y E4 con frecuencias que oscilan entre 30 y 38 actividades. La más baja corresponde a la E5 que sólo tiene 11 actividades que introducen contenidos relacionados con la lateralidad. Las editoriales que presentan una mayor proporción de actividades con respecto al total de cada una de ellas son la E2, E3 y E4, en las que una de cada tres actividades incorpora este contenido. La E1 y la E5 alcanzan porcentajes cercanos al 10 %, por lo que sólo una de cada diez actividades está relacionada con este contenido.

El C24b hace referencia al control postural y revela las tasas de frecuencia más altas en la E2 y E1, con 24 y 19 actividades respectivamente. Las tres restantes no superan las 10 actividades. La editorial que presenta mayor porcentaje de actividades con este contenido es la E2 (20 %), que señala que

Tabla 6.54: Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Corporal vs. editorial.

		Contenidos																				
Editorial	C23	C24a	C24b	C24c	C25	C26a	C26b	C26c	C26d	C26e	C26f	C26g	C27	C28	C29	C30	C31	C32	C33	C34	Total	
E1																						
Frecuencia	213	30	19	7	156	127	84	62	49	48	70	6	26	30	72	72	49	26	90	7	1243	
% editorial	82,6	11,6	7,4	2,7	60,5	49,2	32,5	24	19	18,6	27,1	2,3	10,1	11,6	27,9	27,9	19	10,1	34,9	2,7		
E2																						
Frecuencia	103	38	24	8	88	85	73	57	57	56	25	56	3	8	54	34	35	27	42	828		
% editorial	85,8	31,7	20	6,7	73,3	70,8	60,8	47,5	47,5	46,7	20,8	4,2	5	2,5	6,7	45	28,3	29,2	22,5	35		
E3																						
Frecuencia	147	47	6	17	111	105	72	58	48	46	50	34	6	1	6	64	50	29	74	56	1027	
% editorial	97,4	31,1	4	11,3	73,5	69,5	47,7	38,4	31,8	30,5	33,1	22,5	4	0,7	4	42,4	33,1	19,2	49	37,1		
E4																						
Frecuencia	89	33	10	1	74	74	55	41	31	33	11	5	5	0	8	31	27	19	32	26	605	
% editorial	93,7	34,7	10,5	1,1	77,9	77,9	59,9	43,2	32,6	34,7	11,6	5,3	5,3	0	8,4	32,6	28,4	20	33,7	27,4		
E5																						
Frecuencia	90	11	8	1	66	67	33	16	19	16	19	6	6	2	2	49	43	10	37	12	513	
% editorial	86,5	10,6	7,7	1	63,5	64,4	31,7	15,4	18,3	15,4	11,6	5,8	5,8	1,9	1,9	47,1	41,3	9,6	35,6	11,5		
Total																						
Frecuencia	642	159	67	34	495	458	317	234	204	199	175	56	49	36	96	270	203	119	260	143	4216	
% editorial	88,2	21,8	9,2	4,7	68	62,9	43,5	32,1	28	27,3	24	7,7	6,7	4,9	13,1	37	27,9	16,3	35,7	19,6		

una de cada cinco de sus actividades hace referencia a la postura adecuada del cuerpo. Las otras cuatro editoriales exhiben valores similares que no superan el 11 %, especialmente la E3 con el porcentaje más bajo de todas (4 %).

El contenido de este bloque que menos puntuación ha obtenido es el que concierne al equilibrio corporal (C24c), con la frecuencia más alta igual a 17, que corresponde a la E3. La E1 y E2 muestran valores intermedios, 7 y 8 actividades respectivamente, y por último, la E4 y E5 que incorporan en sus materiales sólo una actividad con este contenido. Con respecto al porcentaje de cada editorial, el más alto pertenece a la E3 (11,3 %), que junto a la E2 (6,7 %) son las únicas que superan el porcentaje medio (4,7 %). La E1, E4 y E5 muestran porcentajes inferiores al 3 %.

A diferencia del anterior, el contenido vinculado a la realización de formas básicas de movimiento (C25) ostenta la segunda frecuencia más alta del bloque de Lenguaje Corporal e, incluso, de todo el protocolo. La tasa de frecuencias varía entre las 156 actividades de la E1 y las 66 de la E5, dos veces menor que la primera. Las puntuaciones intermedias corresponden a la E3 (111) y, ligeramente inferiores a ésta, la E2 y E4 con frecuencias en torno a 80 actividades. En relación con los porcentajes de actividades que incorporan este contenido por editorial, destacan la E2, E3 y E4, que alcanzan valores cercanos al 75 %, es decir, tres de cada cuatro actividades incluidas en sus libros de texto exploran y reproducen las formas básicas de movimiento. La E1 y la E5, aunque con porcentajes inferiores a los anteriores, también consiguen una proporción elevada, debido a que tres de cada cinco actividades están relacionadas con este contenido.

Las implicaciones de las actividades sobre el espacio individual y colectivo quedan reflejadas en el C26a, cuyas tasas de frecuencias más altas pertenecen a la E1 y E3, 127 y 105 actividades respectivamente. Por el contrario, la E2, E4 y E5 obtienen valores más bajos que oscilan entre 67 y 85. El porcentaje de actividades que incluyen este contenido con respecto al total de cada editorial es muy elevado, en torno al 70 %, y similar a todas ellas excepto a la E1 que no supera el 50 %.

Los contenidos comprendidos entre el C26b y el C26e responden a una misma dinámica de frecuencias y porcentajes. En todos ellos los valores más altos corresponden a las tres primeras editoriales del ranking, la E1, E2 y E3,

y los inferiores a la E4 y E5. Estos cuatro contenidos hacen referencia a la trayectoria del movimiento, a su dirección, a las formaciones y a los agrupamientos coreográficos y, en todos ellos, las primeras editoriales presentan más de 45 actividades que los incluyen. Las dos últimas, la E4 y E5, no alcanzan la cifra anterior en ninguno de los contenidos, excepto en el C26b. Por el contrario, si se observan los porcentajes de cada editorial, la que presenta la proporción de actividades más alta es la E2, seguida de la E4 y la E3. Estas tres editoriales contrastan con los porcentajes más bajos de la E1 y E5, que en proporción con el total de actividades que tienen, son las que incluyen menos actividades relacionadas con estos contenidos.

En relación con los niveles de movimiento (C26f), la E1 y E3 alcanzan una frecuencia alta, 70 y 50 respectivamente, que disiente con la puntuación más baja obtenida por la E4 (11). Con respecto al total de actividades de cada editorial, la E1 y la E3 presentan los porcentajes más altos, aproximadamente, una de cada tres actividades incorpora este contenido. La E2 las incluyen una de cada cinco y las E4 y E5 sólo en una de cada diez.

El C26g presenta frecuencias muy bajas en comparación con el resto de contenidos que forman parte del bloque de Lenguaje Corporal, lo que revela la mínima presencia de actividades que trabajan las formas espaciales abiertas y cerradas. La E3 obtiene una frecuencia de actividades igual a 34, considerada como muy alta si se compara con las alcanzadas por las otras editoriales que no superan el valor de 6. De esta forma, la E1, E2, E4 y E5 tienen una proporción muy baja de actividades con este contenido y la E3, por el contrario, incluye ejercicios sobre formas abiertas y cerradas en una de cada cinco actividades.

Los contenidos que tienen relación con los elementos del movimiento de tiempo y energía (C27 y C28) muestran una distribución irregular por editoriales. Las frecuencias más altas las alcanza la E1, 26 actividades que conciernen a la velocidad del movimiento y 30 con respecto a la intensidad del mismo. Las otras cuatro editoriales exponen valores muy bajos que no superan las 7 actividades en ninguno de los contenidos. Los porcentajes de actividades que introducen estos contenidos correspondientes a cada editorial, muestran que sólo la E1 presenta una proporción de actividades superior a la media, una

de cada diez aproximadamente. De las cuatro editoriales restantes, ninguna incorpora contenidos relacionados con el tiempo del movimiento en más de un 6 % del total de sus actividades y, en el caso del contenido relacionado con la energía del movimiento, en más de un 4 % (Figura 6.36 en la página 396).

El C29 presenta la misma distribución por editoriales que los dos contenidos anteriores, aunque en este caso la diferencia entre los valores extremos es mayor. La E1 consigue el mayor número de actividades relacionadas con la relajación (72), mientras que las cuatro restantes no superan las 8 actividades, e incluso alguna como la E5, sólo realiza 2 actividades con este contenido incorporado. La E1 arroja un porcentaje que duplica la media de todas las editoriales, por lo que una de cada cuatro de sus actividades introduce la relajación corporal como contenido. Las restantes editoriales proporcionan porcentajes inferiores a la media, que oscilan entre el 1,9 % de la E5 y el 8,4 % de la E4.

Las posibilidades expresivas del cuerpo quedan reflejadas en los resultados obtenidos en el C30, el cual obtiene puntuaciones altas en todas las editoriales. Destacan la E1 y la E3, que incluyen 72 y 64 actividades relacionadas con este contenido, respectivamente, seguidas por la E2 y E5 con frecuencias en torno a 50 y, por último, la E4 con 31 actividades. En relación con los porcentajes de actividades que trabajan este contenido en cada editorial, por encima de la media (37 %) se encuentran la E2, E3 y E5 con porcentajes cercanos al 45 %, mientras que a E1 y E4 los obtienen próximos al 30 %. La presencia de los contenidos relacionados con la expresión del cuerpo queda manifiesta en un tercio, como mínimo, de las actividades de todas las editoriales.

El C31 supone un nivel de concreción mayor del C30, debido a que hace referencia a la imitación corporal como elemento expresivo. Al igual que en el contenido anterior, todas las editoriales alcanzan un número considerable de actividades que conciernen a dicho contenido aunque son inferiores al C30. La E1, E3 y E5 son las que incluyen más actividades con imitaciones corporales, con valores que oscilan entre 40 y 50. La E2 y E4, presentan un número de actividades más bajo con puntuaciones de 34 y 27, respectivamente. La E5 es la que introduce más actividades con este contenido en proporción al total de la editorial, con un porcentaje que supera el 40 %. La E2, E3 y E4 lo

incorporan, aproximadamente, en un tercio de sus actividades y la E1 sólo lo hace en una de cada cinco.

Las coreografías didácticas y danzas populares y tradicionales quedan reflejadas en el C32, que alcanza las frecuencias más altas en la E2, E3 y E1, con puntuaciones que oscilan entre las 25 y 35 actividades. La E4 se encuentra en una posición intermedia, pues no incluye más de 20 danzas o coreografías didácticas y, por último, la E5 que no presenta más de 10 con este contenido. La editorial con un porcentaje más alto de actividades de este tipo es la E2, que asciende a casi un tercio del total. La E3 y E4 introducen danzas o coreografías en una de cada cinco de sus actividades, y la E1 y E5 en una de cada diez.

El C33 está relacionado con el movimiento espontáneo y la improvisación corporal y presenta valores contrastados por editoriales. En un primer grupo se encuentran la E1 y E3 con frecuencias muy altas, 90 y 74 actividades respectivamente y, en un segundo grupo, aquellas que obtienen puntuaciones intermedias que oscilan entre 27 y 37 actividades, como son la E2, E4 y E5. Con respecto a la proporción de este contenido en el total de actividades de cada editorial destaca la E3, en la que una de cada dos actividades está relacionada con el citado contenido, le sigue la E1, E4 y E5 que lo introduce en un tercio de las actividades, aproximadamente, y finalmente, la E2 que lo hace en una de cada cinco.

El último contenido de este bloque también presenta diferencias significativas entre editoriales como la E2 y E3, que superan las 40 actividades que contemplan la utilización de grafías para la representación del movimiento, y la E5 y E1 que sólo introducen este contenido en 12 y 7 actividades, respectivamente. La E4 alcanza una frecuencia intermedia igual a 26. Las editoriales que muestran un mayor porcentaje de actividades de este tipo son la E2, E3 y E4 con valores que oscilan entre el 27 % y 37 % y las que menos, la E5 y E1, que no superan el 12 % de actividades, sobre todo la E1 que sólo alcanza el 2,7 %.

En la Figura 6.37 (página 397) y 6.38 (página 398), pueden apreciarse los porcentajes del total de actividades que trabajan cada contenido de este bloque y su distribución por editorial.

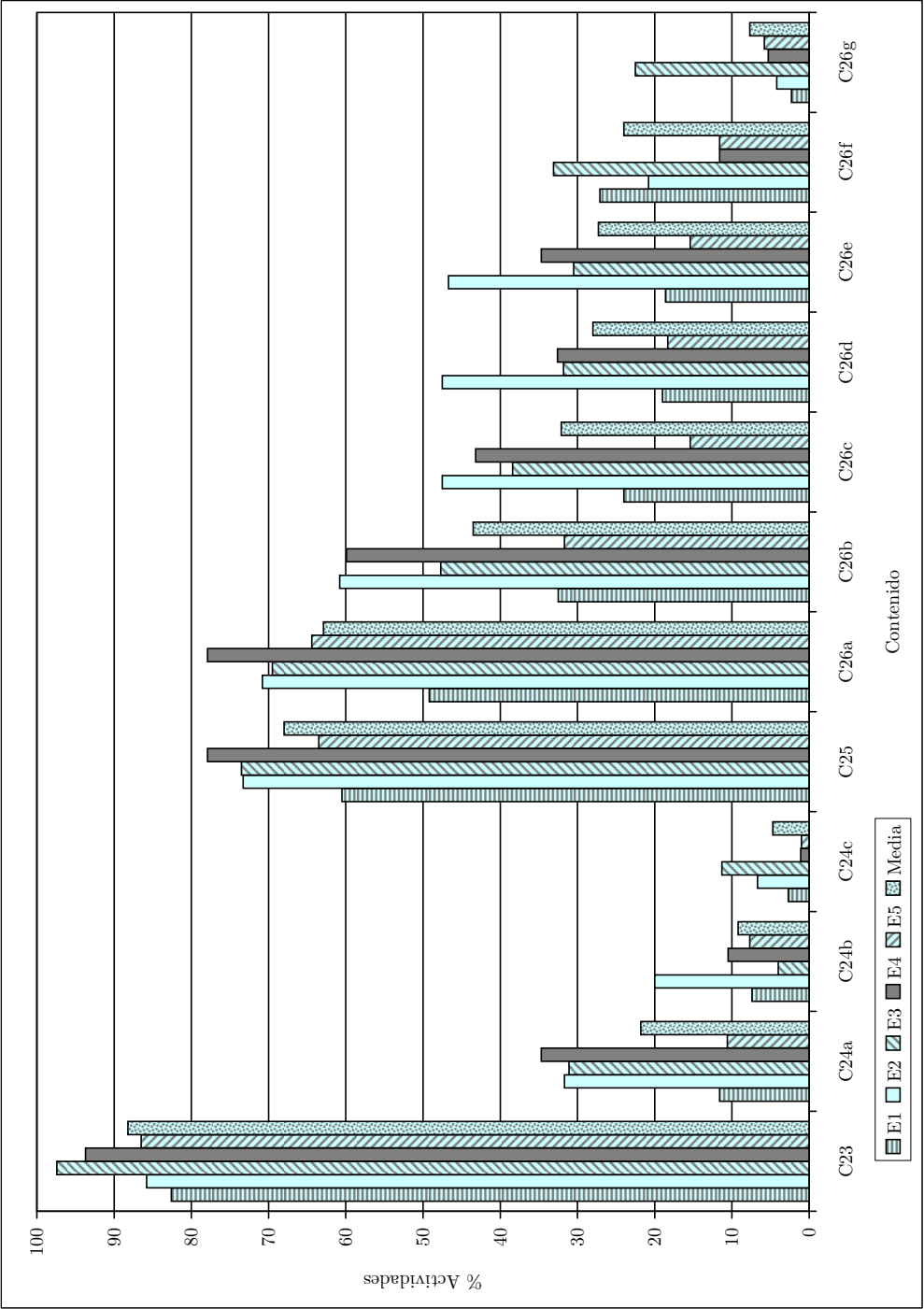


Figura 6.35: Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Corporal (del C23 al C26) en el cómputo total de cada editorial.

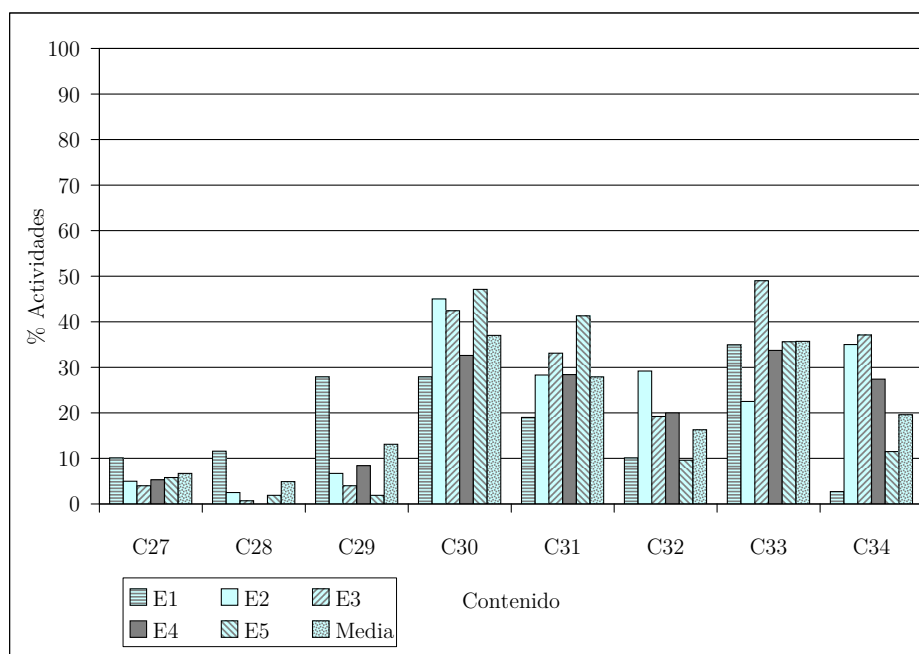


Figura 6.36: Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Corporal (del C27 al C34) en el cómputo total de cada editorial.

Para finalizar, debe mencionarse que la editorial que presenta más contenidos con un porcentaje de actividades superior a la media es la E3, que se sitúa por encima de ésta en dieciséis contenidos de los veinte que conforman el bloque. La E2 y la E4 lo hacen en trece y doce, respectivamente, y por último, con la tasa más baja, la E1 y E5 que incorporan en cuatro contenidos más actividades de las señaladas por la media (Figura 6.35 en la página anterior y 6.36).

6.3.1.6. Bloque de Artes y Cultura

Los contenidos comprendidos en este bloque han obtenido las puntuaciones más bajas de todo el protocolo y sólo dos de los seis que lo componen han sido incluidos en más del 1 % de actividades (Tabla 6.55 en la página 398). El contenido que mayor puntuación obtiene es el C36c (8 %), que indica que una de cada doce actividades está relacionada con la aproximación y conocimiento de la música de otras culturas a través del movimiento y la

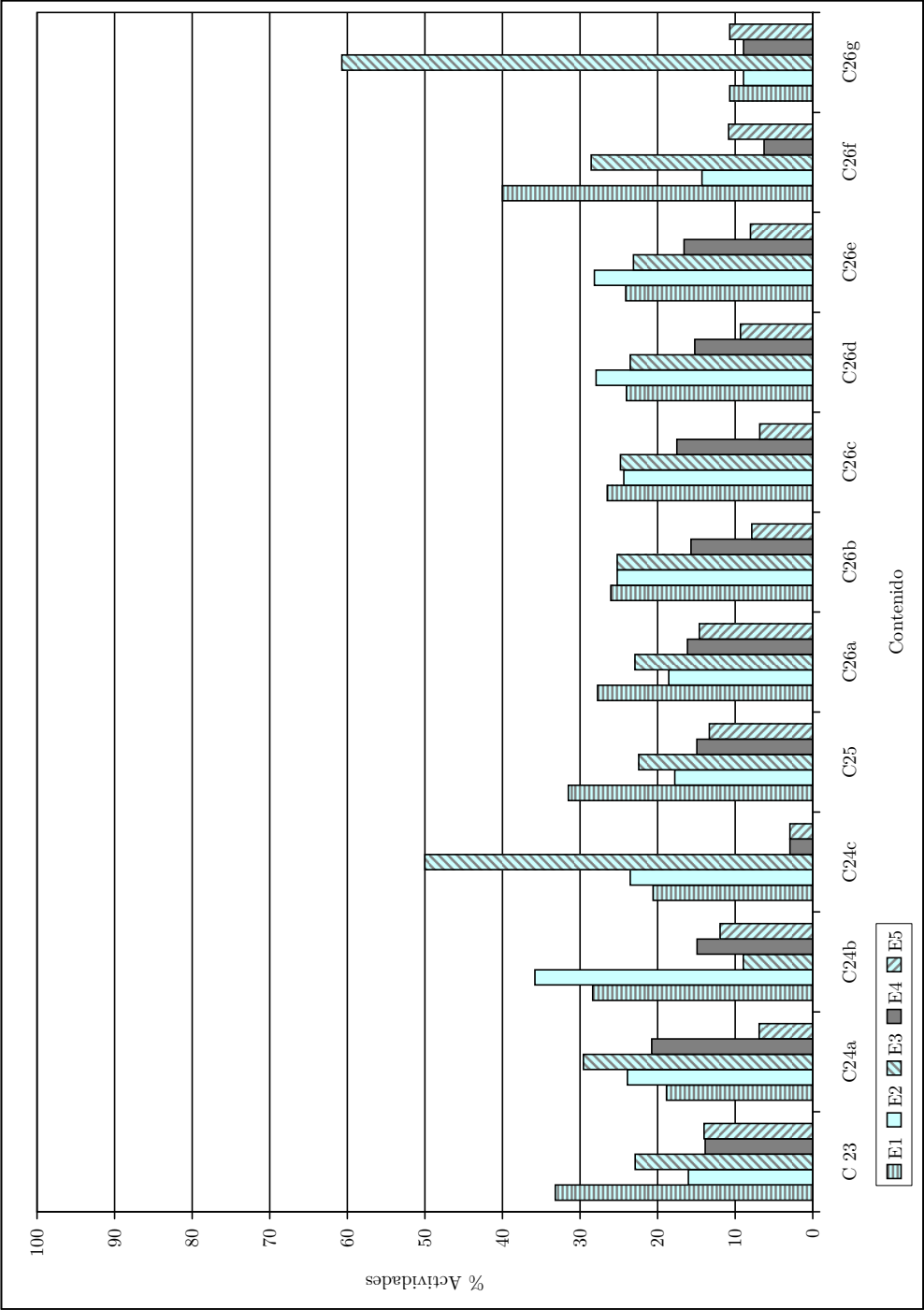


Figura 6.37: Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Corporal (del C23 al C26) vs. editorial.

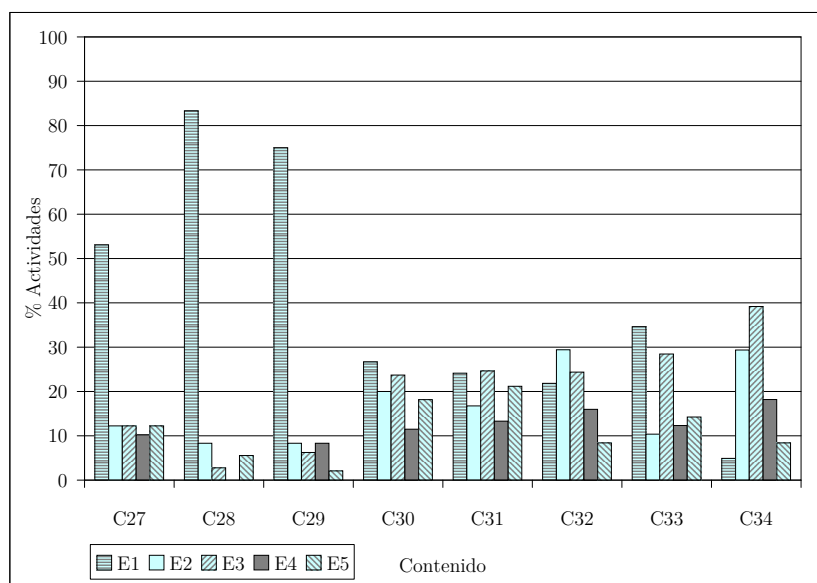


Figura 6.38: Distribución de las actividades con contenidos de Lenguaje Corporal (del C27 al C34) vs. editorial.

danza. Aunque con una puntuación baja (2,2%), el segundo contenido más señalado es el C36b, que hace referencia a la aproximación y conocimiento de las manifestaciones artísticas de la localidad o región relacionadas con el movimiento o la danza. El resto de contenidos, como son la participación en actividades artísticas musicales dentro del ámbito escolar, la asistencia a espectáculos, conciertos y actuaciones, la utilización de las TIC para la creación de montajes de música y movimiento y, por último, el conocimiento de aspectos básicos del mundo de la danza, no alcanzan el 1% del total de actividades que configuran la muestra (Figura 6.39 en la página siguiente).

Tabla 6.55: Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Artes y Cultura.

	Contenidos						Total
	C35	C36a	C36b	C36c	C37	C38	
Frecuencia	2	2	16	58	1	6	85
% total muestra	0,3	0,3	2,2	8	0,1	0,8	

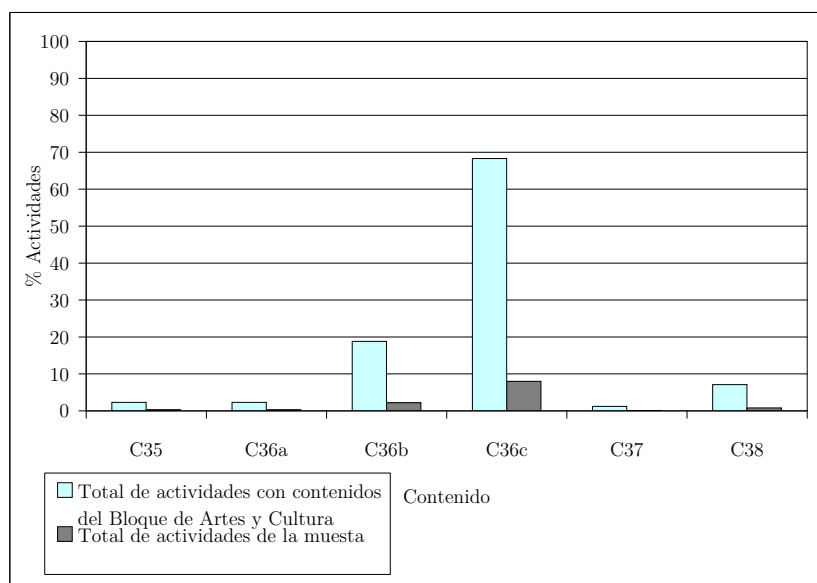


Figura 6.39: Distribución de los contenidos de Artes y Cultura.

Si se tiene en cuenta el total de actividades que incorporan contenidos de este bloque por editoriales (Tabla 6.56 en la página siguiente), se alcanza una clasificación que no coincide con el ranking de aquellas más utilizadas. En este caso, las editoriales que se posicionan en primer lugar son la E2 y E4, seguidas de la E3 y E1 y, en última posición, la E5.

El C35, C36a, C37 y C38 no presentan diferencias significativas entre las editoriales y que el número de actividades que los contienen es 0, 1 ó 2. El C36b presenta el valor más alto en la E2, con una puntuación de 7 actividades que incorporan el movimiento para el conocimiento de manifestaciones artísticas de la localidad o región. A continuación, se hallan la E1 y E4 con 4 actividades, la E5 con sólo 1 actividad y, por último, la E3 que no puntúa en este contenido. Atendiendo al porcentaje de cada editorial, destacan la E2 y la E4 con valores cercanos al 5 %, mientras que las tres restantes no alcanzan el 2 % (Figura 6.40 en la página 401).

El C36c, como se ha mencionado anteriormente, es el que ha obtenido los valores más altos de este bloque, además de ser el único que ha puntuado en todas las editoriales. Las frecuencias más altas de actividades que introducen la música de otras culturas a través del movimiento las alcanzan la E2, E3

Tabla 6.56: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Artes y Cultura vs. editorial.*

Editorial	Contenidos						Total
	C35	C36a	C36b	C36c	C37	C38	
E1							
Frecuencia	1	0	4	9	0	0	14
% editorial	0,4	0	1,6	3,5	0	0	
E2							
Frecuencia	0	0	7	16	0	2	25
% editorial	0	0	5,8	13,3	0	1,7	
E3							
Frecuencia	0	1	0	13	1	1	16
% editorial	0	0,7	0	8,6	0,7	0,7	
E4							
Frecuencia	1	0	4	17	0	2	24
% editorial	1,1	0	4,2	17,9	0	2,1	
E5							
Frecuencia	0	1	1	3	0	1	6
% editorial	0	1	1	2,9	0	1	
Total							
Frecuencia	2	2	16	58	1	6	85
% editorial	0,3	0,3	2,2	8	0,1	0,8	

y E4, que fluctúan entre 13 y 17 actividades. La E1 y E5 muestran puntuaciones inferiores a 10. En relación con los porcentajes de cada editorial, la E2, E3 y E4 presentan más actividades que contemplan este contenido que el porcentaje medio de la muestra de editoriales (8 %). Por el contrario, la E1 y E5, quedan por debajo dicha media, no superando el 4 % de actividades.

En la Figura 6.41 (página 401) pueden apreciarse los porcentajes del total de actividades que trabajan cada contenido de este bloque y su distribución por editorial.

Por último, debe mencionarse que la E2, E3 y E4 son las que presentan más contenidos con porcentajes de actividades superiores a la media, concretamente cuatro la E4 y tres la E2 y E3. Las editoriales que menor número de contenidos presentan son la E5 y la E1, dos y uno, respectivamente (Figura 6.40 en la página siguiente).

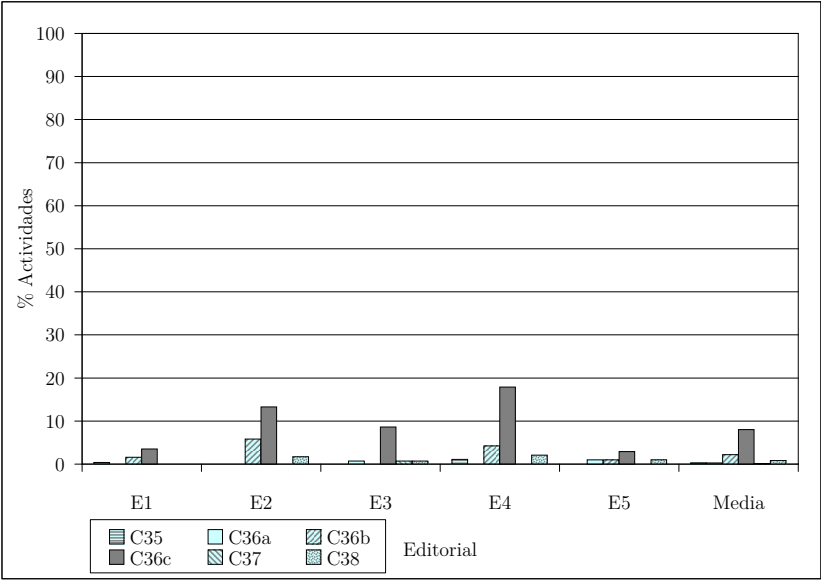


Figura 6.40: Distribución de las actividades con contenidos de Artes y Cultura en el cómputo total de cada editorial.

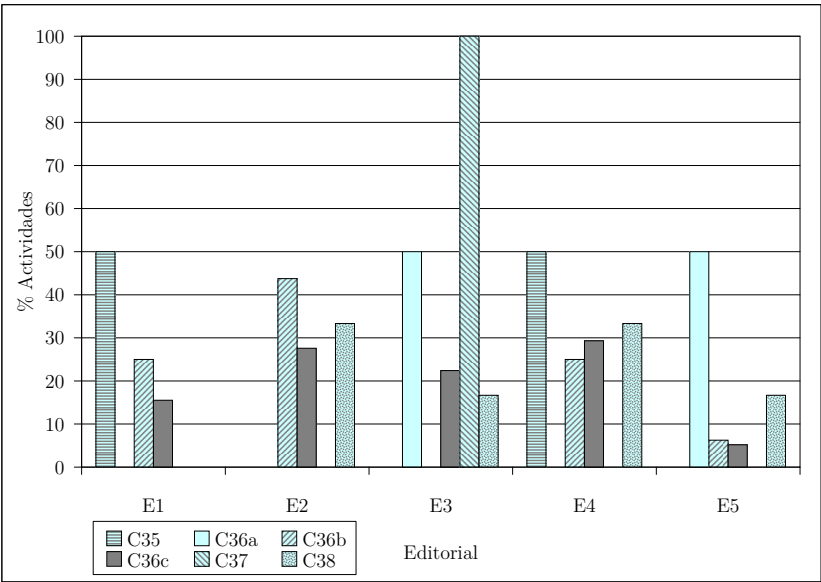


Figura 6.41: Distribución de las actividades con contenidos de Artes y Cultura vs. editorial.

6.3.1.7. Actitudes y valores

Los contenidos relacionados con los valores y actitudes, junto con los del bloque de Lenguaje Corporal, son los que han obtenido las puntuaciones más altas de todo el protocolo. Como puede observarse en la Tabla 6.57 (página 402), de los cinco contenidos que conforman este apartado, tres se encuentran incluidos en más del 50 % de las actividades y el resto, aunque con valores menores, superan el 10 % de las mismas. Debe tenerse en cuenta que en todos los demás bloques se presentan varios contenidos que no alcanzan dicho porcentaje.

El contenido que hace referencia a la valoración del propio cuerpo, la danza y el movimiento expresivo como vehículo de expresión y comunicación (C39), ha logrado la puntuación más alta de este apartado, el cual ha sido incorporado en el 72,7 % de las actividades. En segundo y tercer lugar, sobresalen también con valores altos aquéllos relacionados con el disfrute en la realización de danzas y coreografías (C43) y la valoración del trabajo en equipo (C41), que aparecen incluidos en el 63,3 % y 51,1 % de las actividades, respectivamente. La desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos (C40) queda reflejada, aproximadamente, en un tercio de las actividades. Finalmente, con el porcentaje más bajo de este grupo de contenidos se encuentra la valoración de las producciones artísticas en las que la música, el movimiento expresivo y la danza son una de las manifestaciones más usuales (C42), que está presente en el 11,4 % de las actividades (Figura 6.42 en la página siguiente).

Tabla 6.57: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos de Valores y Actitudes.*

	Contenidos					Total
	C39	C40	C41	C42	C43	
Frecuencia	529	251	372	83	461	1696
Porcentaje	72,7	34,5	51,1	11,4	63,3	

Con respecto a la distribución de estos contenidos en las diferentes editoriales, en la Tabla 6.58 (página 404) se puede comprobar cómo la E1 ostenta

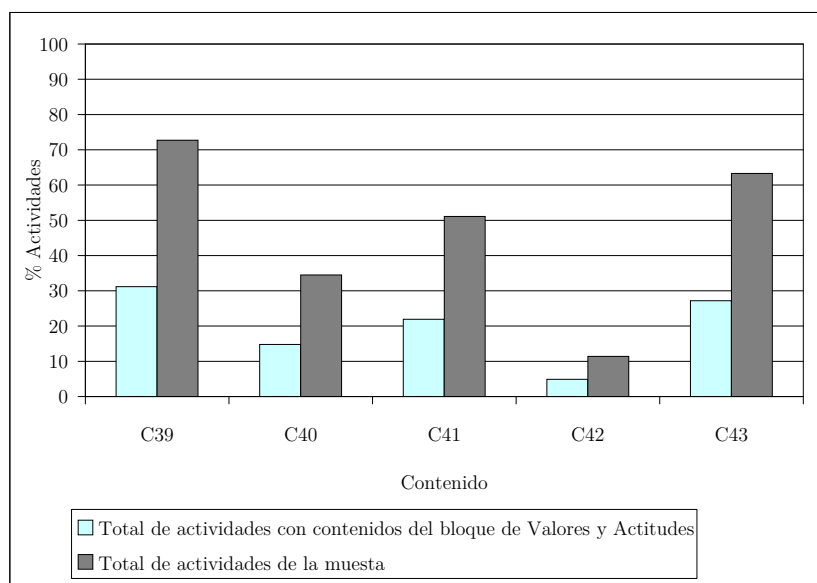


Figura 6.42: Distribución de los contenidos de Valores y Actitudes.

la primera posición en cuanto al número de actividades que incluyen los contenidos relacionados con los valores y las actitudes. La segunda editorial con mayor número de actividades es la E3, la tercera la E2, la cuarta la E5, y la quinta la E4. Excepto en el caso de la E1, puede apreciarse que la posición de cada editorial, en cuanto al número de actividades que incluyen alguno de los contenidos de este apartado, no se corresponde con la que ocupan en el ranking de editoriales más utilizadas.

Tal y como refleja la Tabla 6.58 en la página siguiente, el C39 obtiene frecuencias altas en todas las editoriales, con valores superiores a 100 actividades en la E1 y E3, y entre 50 y 100 en la E2, E4 y E5. Los porcentajes son cercanos a la media general (72,7%) y similares en todas las editoriales. Destaca la E3 que incluye en cuatro de cada cinco actividades un contenido relacionado con la valoración del propio cuerpo, la danza y el movimiento expresivo como vehículo de expresión y comunicación. La E1 es la que presenta un porcentaje más bajo e incluye este contenido en dos de cada tres actividades (Figura 6.43 en la página 406).

El C40 presenta las frecuencias más altas en la E1 y E3, que ostentan 72 y 71 actividades, respectivamente, y las más bajas, en la E2 y E4 con valores

Tabla 6.58: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos de Valores y Actitudes vs. editorial.*

Editorial	Contenidos					Total
	C39	C40	C41	C42	C43	
E1						
Frecuencia	171	72	94	14	128	479
% editorial	66,3	27,9	36,4	5,4	49,6	
E2						
Frecuencia	92	31	74	24	70	291
% editorial	76,7	25,8	61,7	20	58,3	
E3						
Frecuencia	122	71	96	15	120	424
% editorial	80,8	47	63,6	9,9	79,5	
E4						
Frecuencia	71	30	50	24	67	242
% editorial	74,7	31,6	52,6	25,3	70,5	
E5						
Frecuencia	73	47	58	6	76	260
% editorial	70,2	45,2	55,8	5,8	73,1	
Total						
Frecuencia	529	251	372	83	461	1696
% editorial	72,7	34,5	51,1	11,4	63,3	

próximos a 30. La E5 se encuentra en una posición intermedia en relación con el resto de editoriales. Con respecto a la proporción de estas actividades en el cómputo total de cada editorial, la E3 y E5 incluyen contenidos relacionados con la desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos en la mitad de sus actividades, aproximadamente, mientras que las tres restantes lo hacen en menos de un tercio.

Al igual que en los dos contenidos anteriores, el que hace referencia a la valoración del trabajo en equipo y la disposición para coordinar la propia acción con la del grupo (C41) muestra las frecuencias más altas en la E1 y E3, con valores cercanos a las 95 actividades. La E2 presenta una frecuencia intermedia igual a 74, y la E4 y E5 las más bajas de todas, entre 50 y 60. Las editoriales que presentan mejor proporción de actividades que incluyen este

contenido, son la E2 y E3, que lo introducen en tres de cada cinco actividades, aproximadamente. La E4 y E5 lo hacen en un poco más de la mitad y, por último, la E1 que lo incorpora en un tercio de sus actividades.

El C42 obtiene las frecuencias más bajas de todas las editoriales en este bloque. El valor más alto es 24 y corresponde a la E2 y E4. La E1 y E3 consiguen puntuaciones intermedias y la E5 la frecuencia más baja, sólo 6 actividades. En relación con el porcentaje de actividades con este contenido que hace referencia a la introducción de la valoración de las producciones artísticas, destaca la E4, en la que una de cada cuatro actividades lo contempla. La E2 lo hace en una de cada cinco y las tres restantes no superan el 10 % de actividades que incluyen este contenido.

El C43 alcanza frecuencias elevadas en todas las editoriales, entre las que destacan la E1 y E3, con 128 y 120 actividades, respectivamente. Las otras tres (E2, E4 y E5), consiguen frecuencias próximas a 70 actividades. Las editoriales con mayor porcentaje de actividades que implican el disfrute durante la realización de danzas y coreografías son la E3, E4 y E5, todas con porcentajes entre el 70 y 80 %, es decir, más de dos tercios del total de las actividades de estas editoriales incluyen este contenido. La E1 y E2, con valores cercanos al 50 %, presentan también una proporción elevada. En la Figura 6.43 en la página siguiente pueden apreciarse los porcentajes del total de actividades que trabajan cada contenido de este bloque y su distribución por editorial.

Si se comparan los porcentajes obtenidos por cada editorial en los cinco contenidos y los porcentajes medios del total de la muestra, sobresalen la E3 y E4 que superan a la media en cuatro de ellos. Les siguen la E2 y E5 que lo hacen en tres y, por último, la E1 que contrasta con el resto de editoriales, debido a que no supera en ningún contenido el porcentaje medio de actividades (Figura 6.44 en la página siguiente).

6.3.2. Adecuación de los contenidos de las actividades

El propósito de este apartado es mostrar la adecuación de los contenidos que presentan las actividades de movimiento y danza a los diferentes niveles establecidos en el capítulo metodológico. Además del análisis de todos los

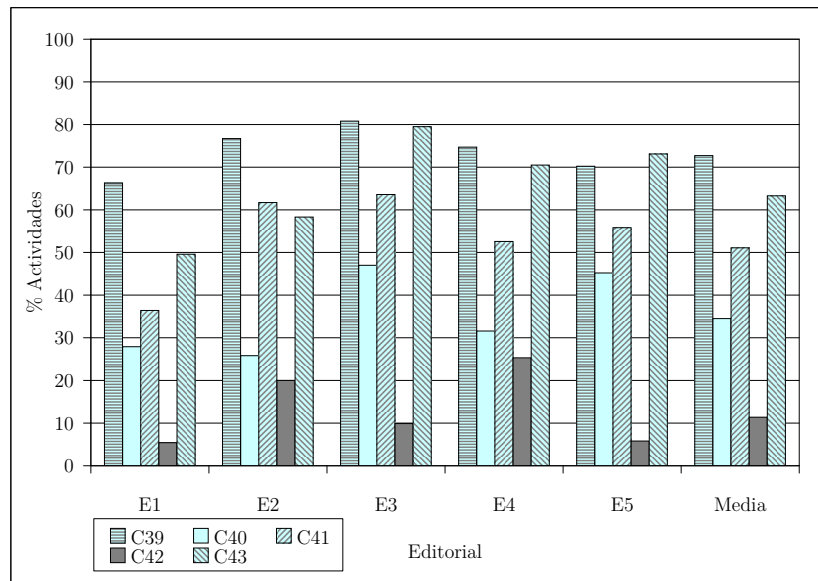


Figura 6.43: Distribución de las actividades con contenidos de Valores y Actitudes en el cómputo total de cada editorial.

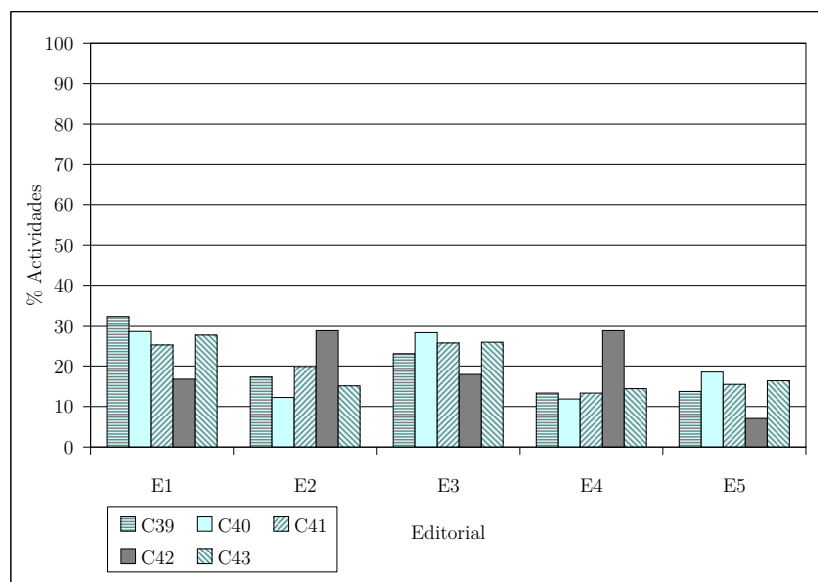


Figura 6.44: Distribución de las actividades con contenidos de Valores y Actitudes vs. editorial.

contenidos en general, se ha destinado una sección a los diferentes bloques de contenidos comprendidos en el currículo de Educación Primaria, con especial mención a aquellos que están relacionados con el lenguaje musical y el lenguaje corporal. La razón que motiva esta singularización se debe a la importancia que tienen los contenidos de dichos bloques en la elección de las actividades y su susceptibilidad de ser incluidos en un enfoque metodológico que incorpore la práctica del movimiento y la danza. El resto de bloques ha sido agrupado bajo la denominación «otros bloques» y engloba los de Expresión Vocal y Canto, Percepción Auditiva y Audición, Expresión Instrumental y Artes y Cultura.

Los contenidos trabajados en cada actividad de movimiento o danza, siguiendo el protocolo establecido, han sido clasificados en tres niveles progresivos dependiendo del ciclo en el que se ubican. A través de la variable *convergencia ciclo*, se constata qué contenidos no se corresponden con el ciclo al que pertenece la actividad. El valor de convergencia ideal es 1 e indica que los contenidos de la actividad están correctamente emplazados en el ciclo al que pertenecen. Además, mediante la variable *diferencia ciclo* (diferencia en valor absoluto entre *convergencia ciclo* y el ciclo al que pertenece la actividad) se constata el grado en que la actividad se aleja de su ciclo. El valor mínimo es 0, e indica que la actividad se encuentra perfectamente integrada en su ciclo. El valor máximo es dos, que se correspondería con una diferencia de dos ciclos. Obviamente, este valor sólo podría encontrarse entre los ciclos primero y tercero.

6.3.2.1. Adecuación de los contenidos a los ciclos

En este apartado se analizan el conjunto de todos los contenidos trabajados por las actividades que conforman la muestra. Tal y como refleja la Tabla 6.59 (página 408) y la Figura 6.45 (página 409), de las 323 que corresponden al primer ciclo, 246 (76,2 %) obtuvieron un valor de 1 en *convergencia ciclo*, lo que indica que sus contenidos corresponden al nivel establecido para ese ciclo según el protocolo diseñado. Las 77 actividades restantes (23,8 %), incluyeron un nivel más elevado en al menos uno de los ítems de contenidos. Puede decirse que el número de actividades que convergieron en el primer ci-

clo es ampliamente superior al total de las que no lo hicieron, concretamente tres veces mayor.

En el segundo ciclo, de las 232 actividades que lo componen, 71 obtienen una puntuación media de 1. Estos datos señalan que el 30,6 % de actividades sólo incluyeron contenidos asignados al ciclo al que pertenecen. Por el contrario, en 108 de las actividades (46,6 %) hubo contenidos que pertenecían al primer ciclo, y en 53 (22,8 %) alguno concerniente al tercer ciclo. Si se suman ambos valores, se puede comprobar que el número de actividades con al menos un contenido que no corresponde al segundo ciclo es bastante elevado, puesto que asciende casi a un 70 %.

En cuanto a las 173 actividades que pertenecen al tercer ciclo, sólo 22 de ellas (12,7 %) convergieron perfectamente con el ciclo de pertenencia. Sin embargo, 151 actividades (87,3 %) tuvieron uno o más contenidos que puntuaron en el primero o en el segundo ciclo. De esta forma, se constata que la mayoría de las actividades del tercer ciclo, casi un 90 %, trabajan contenidos de movimiento y danza correspondientes a otros ciclos inferiores.

Tabla 6.59: *Frecuencias en actividades que convergen con su ciclo correspondiente.*

Ciclo	Sí	No	Total
Primero	246	77	323
Segundo	71	161	232
Tercero	22	151	173
Total	339	389	728

En relación con la media de alejamiento del ciclo de pertenencia de todas las actividades se obtiene una puntuación de 0,241, puede decirse que uno de cada cuatro contenidos trabajados lo hace en un nivel que no le corresponde (Figura 6.46 en la página 410). El ciclo con la media de alejamiento más baja es el primero (0,092), en el que sólo uno de cada diez contenidos, aproximadamente, puntúa en un ciclo superior. El segundo ciclo obtiene una media mayor que el primero (0,217) e incrementa considerablemente el número de actividades con contenidos pertenecientes a otros ciclos, concretamente, la

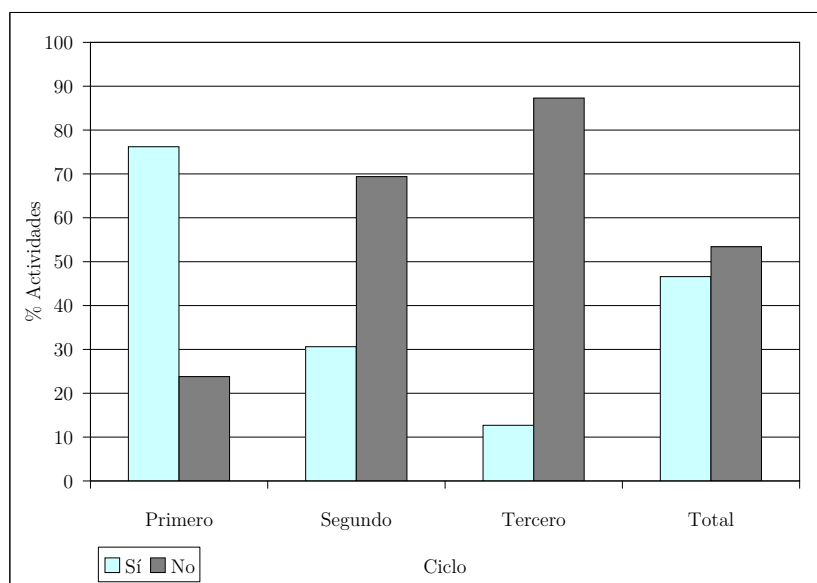


Figura 6.45: Convergencia de los contenidos de las actividades con el ciclo al que pertenecen.

quinta parte de ellos. Finalmente, el aumento de actividades con contenidos de otro nivel es muy significativo en el tercer ciclo, en donde la media de alejamiento supera el medio punto (0,551), que se traduce en un desfase de nivel en más de la mitad de los contenidos que trabajan las actividades de este ciclo.

6.3.2.2. Adecuación de los contenidos del bloque de Lenguaje Musical

En esta sección se presentan los resultados de todas las actividades que han puntuado en alguno de los contenidos que pertenecen al bloque de Lenguaje Musical. En el conjunto de la muestra, de las 467 actividades que puntuaron en este bloque, 215 (46 %) obtuvieron un valor de 1 en convergencia (Tabla 6.60 en la página siguiente).

De las 323 actividades del primer ciclo, 218 incluyeron contenidos del bloque de Lenguaje Musical. De éstas, 194 (89 %) alcanzaron un valor de convergencia igual a 1, por lo que todos sus contenidos pertenecían al primer ciclo. Las 24 restantes (11 %) consiguieron en algún ítem una puntuación

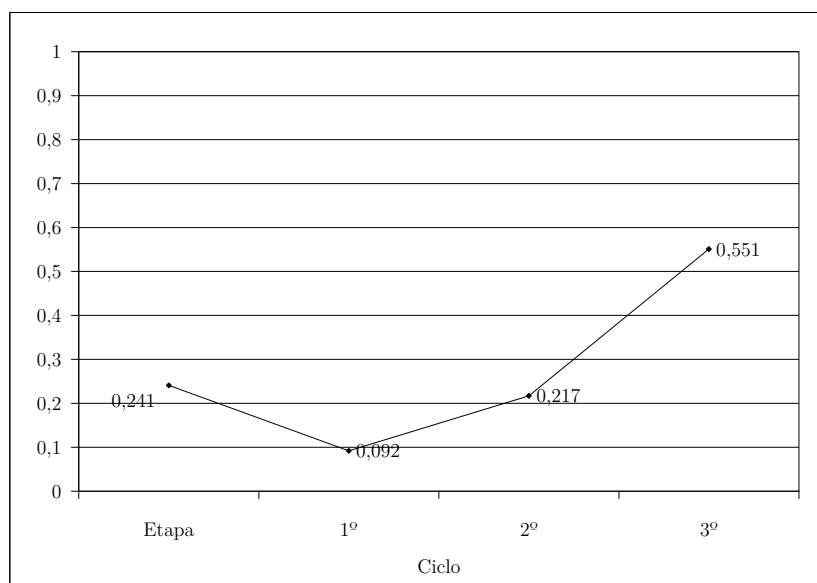


Figura 6.46: Media de alejamiento del ciclo de pertenencia del total de bloques de contenidos.

perteneciente a un ciclo superior. Los resultados obtenidos muestran una elevada adecuación en el primer ciclo de los contenidos de lenguaje musical abordados desde las actividades de movimiento y danza.

En el segundo ciclo, de 232 actividades 152 puntuaron en este bloque. De éstas, 20 (13,2 %) lo hicieron plenamente integradas en su ciclo, mientras que 132 (86,8 %) obtuvieron puntuación, al menos, en un contenido con el nivel que pertenecía al ciclo primero o tercero. Debe destacarse que el elevado porcentaje de actividades que trabajan contenidos correspondientes a ciclos

Tabla 6.60: Frecuencias en actividades con contenidos de lenguaje musical que convergen con su ciclo correspondiente.

Ciclo	Sí	No	Total
Primero	194	24	218
Segundo	20	132	152
Tercero	1	96	97
Total	215	252	467

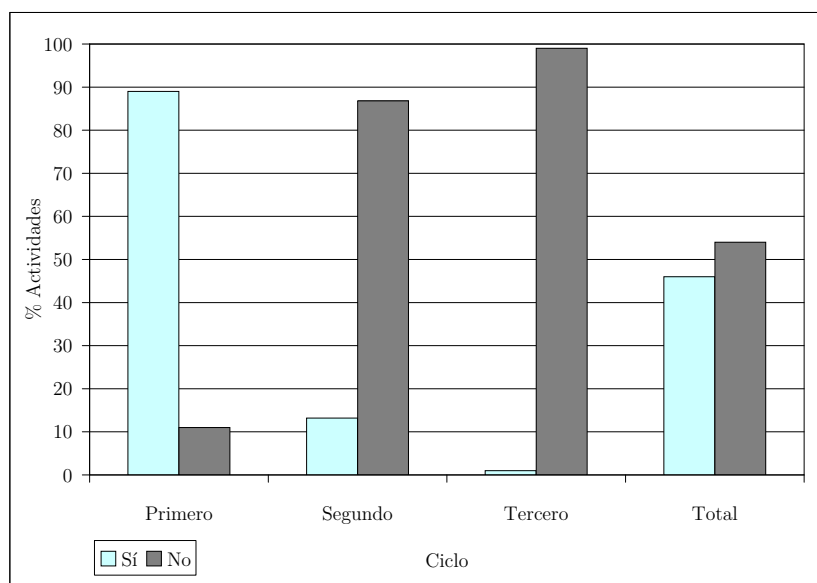


Figura 6.47: Convergencia de los contenidos con el ciclo al que pertenecen de las actividades que han puntuado en el Bloque de Lenguaje Musical.

diferentes supera ampliamente a las que se ajustan a los contenidos propios del ciclo en el que se encuentra la actividad.

En cuanto al tercer ciclo, 97 actividades sobre un total de 173 incluyeron contenidos de lenguaje musical. De aquéllas, sólo una se ajustó al nivel del ciclo al que corresponde. El resto obtuvo puntuaciones pertenecientes a ciclos primero o segundo, lo que constata que casi todas las actividades del tercer ciclo trabajan contenidos de nivel inferior al que les correspondería (Figura 6.47).

La media de alejamiento del ciclo de pertenencia de las actividades que trabajan contenidos de lenguaje musical es de 0,331, sutilmente superior a la obtenida por el conjunto de todas las actividades (Figura 6.48 en la página siguiente). Por el contrario, la media correspondiente al primer ciclo (0,074) es inferior a la media general (0,092), e indica que sólo uno de cada trece o catorce contenidos ha puntuado en un ciclo que no le correspondía. En el segundo ciclo, el aumento de contenidos con nivel desajustado es considerable, la media de alejamiento es de 0,347, por lo que uno de cada tres contenidos concierne a un ciclo que no es el segundo. El tercer ciclo presenta una media

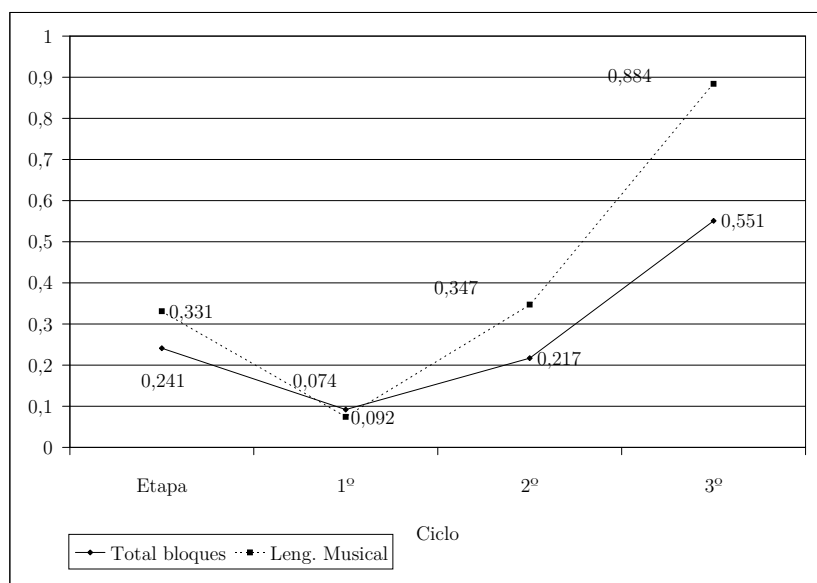


Figura 6.48: Media de alejamiento del ciclo de pertenencia del total de bloque de Lenguaje Musical.

de alejamiento muy alta (0,884), lo que señala que el número de contenidos que pertenecen a este ciclo es muy bajo (inferior a la cuarta parte).

6.3.2.3. Adecuación de los contenidos del bloque de Lenguaje Corporal

El número de actividades que han puntuado en alguno de los contenidos que pertenecen al bloque de Lenguaje Corporal asciende a 715 (Tabla 6.61 en la página siguiente), lo que supone un 98,2 % del total de la muestra. Sin embargo, la cifra de actividades que obtuvieron un valor 1 en convergencia con el ciclo se sitúa en 279, por lo que sólo un 39 % de ellas incluyen contenidos adecuados al nivel en el que se encuentran.

En el primer ciclo, 321 actividades puntuaron en el bloque de Lenguaje Corporal, de las cuales 267 lo hicieron en perfecta correspondencia a su ciclo y 54 obtuvieron un valor no convergente con él. Se constata que el porcentaje de actividades cuyos contenidos de lenguaje corporal están ajustados al ciclo al que pertenecen es bastante alto (83,2 %).

Por el contrario, en el segundo ciclo los resultados son completamente diferentes, sólo 10 actividades de las 228 que puntuaron en el bloque de Lenguaje Corporal obtuvieron un valor de convergencia igual a 1. Por ello, se puede decir que la mayoría de las actividades de este ciclo (95,6 %) incluye niveles de contenidos propios de otros ciclos.

En el último ciclo de la etapa se acentúa la tendencia observada en el ciclo anterior y únicamente 2 de las 166 actividades que puntuaron en este bloque lo hicieron en consonancia con los niveles establecidos para este ciclo. Casi el 99 % de las actividades obtuvieron en uno o más contenidos de este bloque un valor perteneciente al primer y segundo ciclo (Figura 6.49 en la página siguiente).

Tabla 6.61: Frecuencias en actividades con contenidos de Lenguaje Corporal que convergen con su ciclo correspondiente.

Ciclo	Convergencia con el ciclo correspondiente		Total
	Sí	No	
Primero	267	54	321
Segundo	10	218	228
Tercero	2	164	166
Total	279	436	715

La media de alejamiento del ciclo de pertenencia de las actividades que trabajan contenidos de lenguaje corporal es de 0,284, muy similar a la media general de todos los contenidos (Figura 6.50 en la página siguiente). En el primer ciclo, muestra un valor de 0,102, más elevado que el resto de bloques, aunque sigue siendo una puntuación baja ya que sólo uno de cada diez contenidos pertenece a un ciclo superior. El segundo y el tercer ciclo presentan valores ligeramente más elevados que la media general. En segundo la media de alejamiento es de 0,276, por lo que uno de cada cuatro contenidos pertenece a otro ciclo, y en el tercero es de 0,645, lo que indica que dos tercios de sus contenidos tienen un nivel más bajo correspondiente a ciclos inferiores.

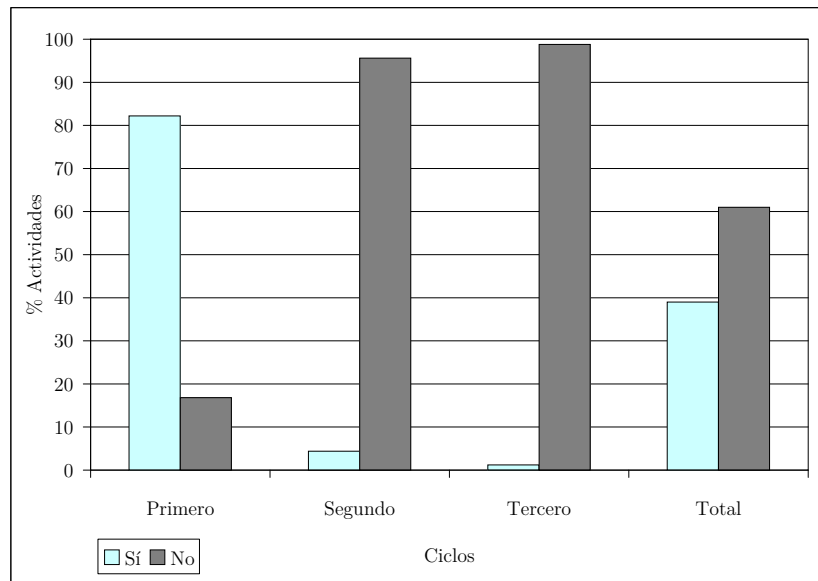


Figura 6.49: Convergencia de los contenidos con el ciclo al que pertenecen de las actividades que han puntuado en el bloque de Lenguaje Corporal.

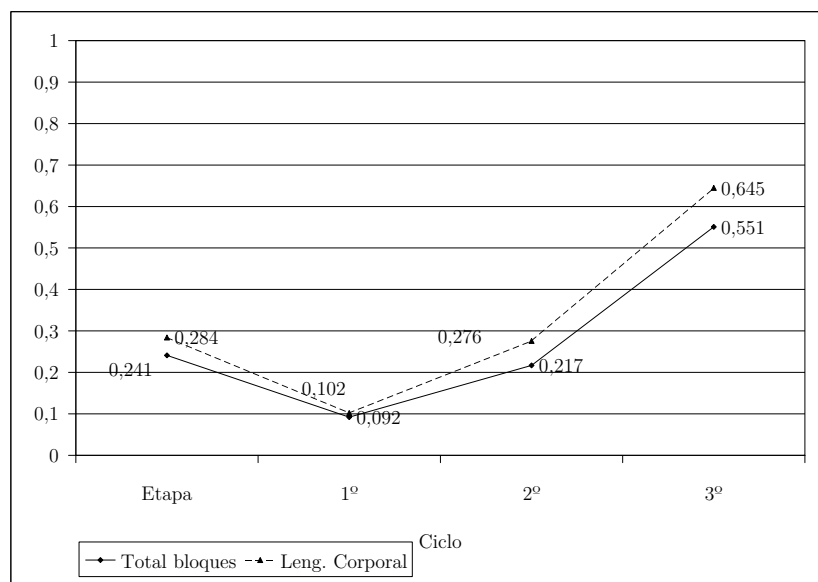


Figura 6.50: Media de alejamiento del ciclo de pertenencia del bloque de Lenguaje Corporal.

6.3.2.4. Adecuación de los contenidos de «otros bloques»

En esta sección se presentan los resultados de las actividades que han puntuado en alguno de los contenidos que pertenecen a los bloques de Expresión Vocal y Canto, Percepción Auditiva y Audición, Expresión Instrumental y Artes y Cultura.

En el conjunto de la muestra, 569 actividades puntuaron en estos bloques, de las cuales 235 obtuvieron un valor de 1 en convergencia (Tabla 6.62 en la página siguiente). Se puede constatar que el 41,3 % de estas actividades incluyen contenidos que pertenecen al nivel para el que se han diseñado

En el primer ciclo, el 74 % del total de actividades puntuaron en estos bloques con un total de actividades que asciende a 239. De éstas, 228 alcanzaron un valor de 1 en convergencia con el ciclo, lo que significa que el 95,4 % de los contenidos de las actividades corresponden al ciclo al que pertenecen.

De las 232 actividades del segundo ciclo, 184 trabajaron alguno de los contenidos de este conjunto de bloques. De éstas, sólo 5 obtuvieron un valor de 1 en convergencia, lo que indica que un 2,7 % incluye un nivel de contenidos adecuado al ciclo en donde se ubican dichas actividades. Por el contrario, el 97,3 % puntuó en niveles del primer o tercer ciclo.

Con respecto a las 173 actividades que pertenecen al tercer ciclo, 146 obtuvieron puntuación en algunos de los contenidos de estos bloques, de las cuales 2 alcanzaron un valor de convergencia en el ciclo igual a 1, por lo que sólo el 1,3 % de ellas incluye contenidos con un nivel que corresponde al ciclo al que pertenecen. El 98,7 % restante lo hace en ciclos inferiores (Figura 6.51 en la página siguiente).

Este conjunto de bloques obtiene una media de alejamiento 0,154, lo que equivale a un contenido desfasado de nivel por cada seis que se trabajan (Figura 6.52 en la página 417). El primer ciclo, al igual que en los otros bloques, posee la media más baja (0,056). En éste, sólo uno de cada diecisiete contenidos aparece con un nivel de un ciclo superior. En segundo, la media de alejamiento es de 0,150, en el cual uno de cada seis contenidos corresponde a otro ciclo. En el tercer ciclo, la media es de 0,318 e indica que uno de cada tres contenidos pertenece a un ciclo inferior. Esta media de alejamiento

Tabla 6.62: Frecuencias en actividades con contenidos en «otros bloques» que convergen con su ciclo correspondiente.

Ciclo	Convergencia con el ciclo correspondiente		Total
	Sí	No	
Primero	228	11	239
Segundo	5	179	184
Tercero	2	144	146
Total	235	334	569

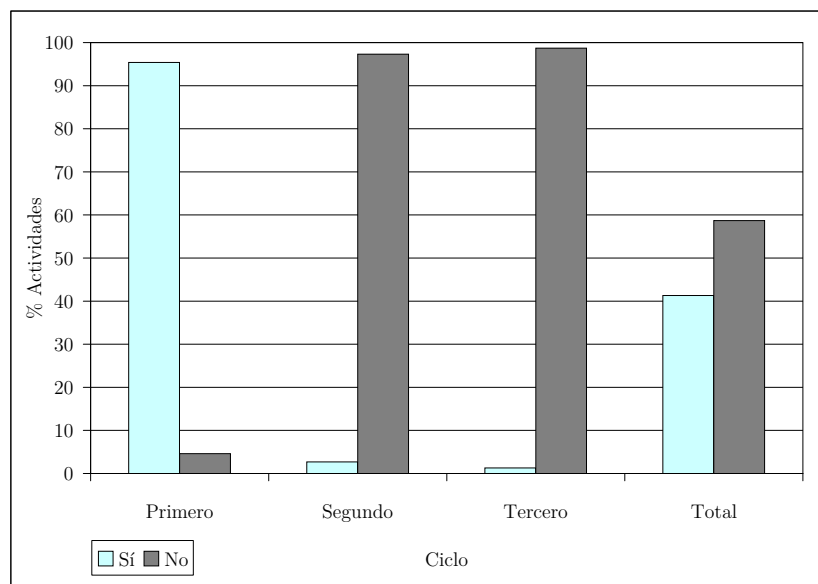


Figura 6.51: Convergencia de los contenidos con el ciclo al que pertenecen de las actividades que han puntuado en «otros bloques».

podría considerarse baja si se compara con la obtenida en los mismos ciclos de los bloques de Lenguaje Musical y Lenguaje Corporal, 0,884 y 0,645, respectivamente (Figura 6.53).

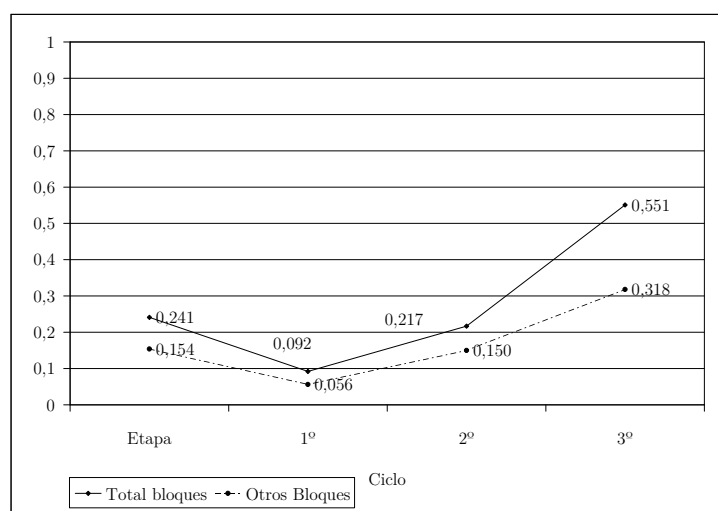


Figura 6.52: Media de alejamiento del ciclo de pertenencia del total del grupo «otros bloques».

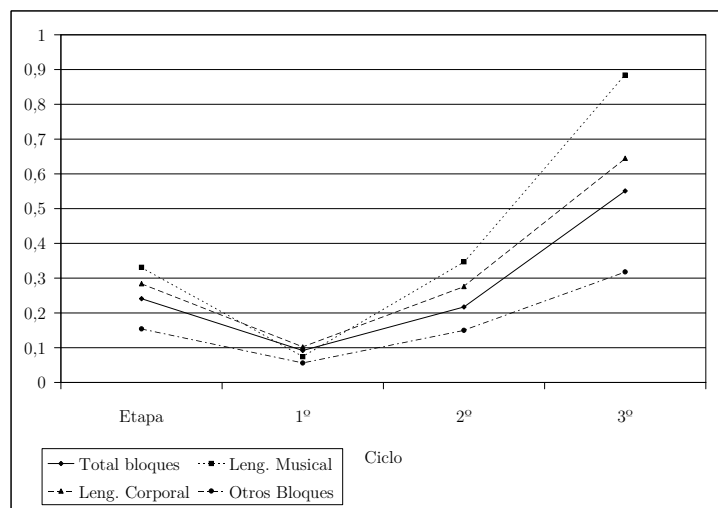


Figura 6.53: Media de alejamiento del ciclo de pertenencia de los diferentes bloques de contenidos.

Recapitulación

Distribución de actividades según editorial, curso y ciclo

Se observa una gran diferencia entre las editoriales que son más representativas en los centros escolares, que incluyen mayor número de actividades, y aquellas otras con menor representatividad, que por el contrario, alcanzan las puntuaciones más bajas (Tabla 6.63). En relación con la distribución por cursos, los inferiores incluyen más actividades que los superiores (Tabla 6.64). Igualmente, el primer ciclo es el que contiene más actividades y se observa que el número de éstas es inversamente proporcional al número de ciclo, es decir, cuanto mayor es el ciclo, el número de tareas es menor (Tabla 6.64). El total de actividades complementarias, de ampliación y de refuerzo asciende a 126 (17,3 %) y su distribución por editoriales es muy desigual. No se observan diferencias significativas entre los cursos o ciclos.

Tabla 6.63: *Porcentajes de actividades por Editorial.*

	Editorial					Total
	E1	E2	E3	E4	E5	
%	35,4	16,5	20,7	13	14,3	100

Tabla 6.64: *Porcentajes de actividades por Curso y Ciclo.*

	Curso						Total	Ciclo			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º		1º	2º	3º	Total
%	21	23,4	16,5	15,4	14	9,8	100	44	31,9	23,8	100

Programación

Los seis aspectos estudiados en relación con la programación se recogen en los estadísticos descriptivos de la Tabla 6.65 en la página 420. El primero de ellos, la existencia de un apartado dedicado al movimiento en las guías didácticas, presenta una media de 3,40 e indica que los libros contienen

«varios comentarios» o «comentarios estructurados» relacionados con el lenguaje corporal, pero no incorporan un apartado específico dedicado a estos contenidos. El segundo elemento, la proporción del apartado del bloque de Lenguaje Corporal en relación con el resto de bloques, muestra una media de 2,87, y revela que este apartado es inferior al resto. Con respecto a la inclusión de objetivos y contenidos relacionados con el movimiento y el lenguaje corporal en las guías didácticas, ambos aspectos se posicionan con medias entre 3 y 4. En el caso de los objetivos, oscila entre las categorías «pocos» y «varios», lo que quiere decir que uno de cada seis o siete objetivos tiene relación con el movimiento o el lenguaje corporal. Los contenidos muestran una proporción ligeramente menor. El quinto aspecto analizado, la presencia de actividades de movimiento en las unidades didácticas, alcanza una media muy alta y constata la presencia de este tipo de ejercicios en la mayoría de todas las unidades didácticas de los libros. Por último, la presencia de las actividades de movimiento en las sesiones de las unidades didácticas, obtiene una media de 3,43, que señala que el 50-75 % de éstas (3ª/4ª categoría) incluyen ejercicios y tareas relacionados con el movimiento.

Tipo de actividad

Las tipologías de actividades se han categorizado en tres niveles. El primero se estructura siguiendo el criterio de mayor o menor determinación del movimiento; el segundo, se articula en función del tipo de estímulo o consigna que origina el movimiento; y el tercero hace referencia a las categorías que describen las actividades.

En el primer nivel del tipo de actividad se analizan aquéllas que pertenecen a dos grandes grupos o categorías, movimiento libre y movimiento estructurado. El primer grupo destaca considerablemente sobre el segundo, un 61,3 % frente a un 38 %. Su distribución por editoriales es desigual y se observa una clara relación entre el curso y el tipo de actividad. En los cursos inferiores el porcentaje de movimiento libre es mayor que el estructurado, por el contrario, en los superiores predominan más las actividades estructuradas (Tabla 6.66 en la página 421). Esta tendencia se hace más evidente cuando se agrupan en ciclos.

Tabla 6.65: *Estadísticos descriptivos apartado programación.*

<i>N</i> = 30	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Apartado específico de movimiento	2	5	3,40 _a	1,380
Proporción del apartado de Lenguaje Corporal	2	4	2,87 _b	0,507
Proporción de objetivos de Lenguaje Corporal	2	5	3,50 _c	1,106
Proporción de contenidos Lenguaje Corporal	1	4	3,13 _c	1,137
Actividades de movimiento por unidad didáctica	2	5	4,67 _d	0,884
Actividades de movimiento por sesiones de unidad	2	5	3,43 _d	0,935

Nota. La letras indican la categoría utilizadas: a.- 1=no existe; 2=algún comentario; 3=varios comentarios; 4= comentarios estructurados; 5= si existe. b.- 1= muy inferior; 2=inferior; 3=igual; 4= superior; 5= muy superior c.- 1= ninguno; 2=muy pocos 3=pocos 4= varios; 5= bastantes. d.- 1= casi en ninguna; 2=en algunas; 3=en varias; 4= en casi todas; 5= en todas

El nivel 2 del tipo de actividad divide las categorías del primer nivel en subcategorías dependiendo de la inclusión de estímulos sonoros o de ejercicios para la respiración o relajación en las actividades. Las categorías más destacadas corresponden al movimiento estructurado con estímulo sonoro (MECES) y al movimiento libre con estímulo sonoro (MLCES). Las categorías de movimiento libre para la relajación y la respiración (MLRR) y movimiento libre sin estímulo sonoro (MLSES) presentan valores considerablemente más bajos, 15,7% y 11,9% respectivamente. Existe una clara diferencia con respecto a las subcategorías más destacadas entre los tres primeros cursos y los tres últimos. Concretamente, en 1^{er}, 2^o y 3^{er} curso las actividades de tipo MLSES y MLCES obtienen una puntuación superiores a las medias y, por el contrario, los tipos MLRR y MECES sobresalen en los cursos más altos (Tabla 6.66 en la página siguiente). Con respecto a su distribución por editoriales, dos de ellas presentan valores muy desproporcionados entre sus categorías.

Tabla 6.66: *Porcentajes de actividades (nivel 1 y 2) por curso y en la etapa.*

		Curso						Etapas
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	
NIVEL 1								
	Movimiento libre	68	65,3	60,8	57,1	60,2	45,6	61,3
	Movimiento estructurado	32	34,7	39,2	42,9	39,8	54,4	38,7
	Total	100	100	100	100	100	100	100
NIVEL 2								
	MLSES	15	15,3	14,2	9,8	6,1	4,4	11,9
	MLCES	41,8	38,8	32,5	29,5	28,6	19,1	33,7
	MLRR	11,1	11,2	14,2	17,9	25,5	22,1	15,7
	MECES	32	34,7	39,2	42,9	39,8	54,4	38,7
	Total	100	100	100	100	100	100	100

Por último, el nivel 3 ofrece información más detallada sobre las actividades. La categoría que ha obtenido el valor más alto es la *canción coreografiada* (22,7%), seguido del *movimiento con obra musical* (17,3%), el *movimiento para la relajación* (13,0%) y la *danza heredada* (10,6%). Debe destacarse que dos tipos no obtienen puntuación en los diferentes materiales (Tabla 6.67 en la página siguiente). La distribución por editoriales sigue la tendencia general de la etapa, sobre todo en las primeras editoriales del ranking.

Contenidos de las actividades

De los cuatro contenidos que constituyen el bloque de Expresión Vocal y Canto, el más destacado es el C04 (23,2%) e indica que, aproximadamente, la cuarta parte de las actividades utilizan el movimiento para la interpretación de canciones y/o prosodias infantiles. El resto de contenidos obtienen un porcentaje muy bajo, lo que significa que el movimiento apenas es incluido en el trabajo de la respiración, los hábitos posturales adecuados para el canto y las posibilidades expresivas de la voz (Tabla 6.68 en la página siguiente).

De los contenidos relacionados con la expresión instrumental, sólo el C05 (coordinación de movimientos con instrumentos de percusión) se encuentra en más del 10% de actividades. La adquisición de hábitos posturales correctos para la práctica instrumental (C07), la asociación del timbre instrumen-

Tabla 6.67: *Frecuencias y porcentajes de tipos de actividades (nivel 3).*

Movimiento Libre								
	MLSES			MLCES			MRR	
	MVI	MVE	MCO	MPV	MIN	MOM	MRX	MRE
Frc.	29	45	12	53	64	126	95	18
%	4	6,2	1,6	7,3	8,8	17,3	13	2,5
Movimiento Estructurado						SM		
	MESES			MECES			Etapa	
	MSM	DSM	CCO	CDI	DHE	SM	Total	
Frc.	0	0	165	37	77	7	728	
%	0	0	22,6	5,1	10,6	1	100	

Nota: MVI= mov. con consigna visual; MVE= mov. con consigna verbal; MCO= mov. con consigna corporal; MPV= mov. con palabra/voz; MIN= mov. con instrumentos; MOM= mov. con obra musical; MRX= mov. para la relajación; MRE= mov. para la respiración; MSM= montaje corporal sin música; DSM= danza sin música; CCO= canción coreografiada; CDI= coreografía didáctica; DHE= danza heredada; SM: sobre el mov.

Tabla 6.68: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Vocal y Canto.*

	Contenidos				Total
	C01	C02	C03	C04	
Frecuencia	19	13	17	169	218
% total muestra	2,6	1,8	2,3	23,2	

Tabla 6.69: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Expresión Instrumental.*

	Contenidos					Total
	C05	C06	C07	C08	C09	
Frecuencia	84	26	52	28	34	224
% total muestra	11,5	3,5	7,1	3,8	4,6	

tal al movimiento (C06), los ejercicios de relajación y coordinación para la práctica instrumental (C08) y la realización de instrumentaciones y montajes instrumentales con movimiento (C09), muestran resultados bajos o muy bajos (Tabla 6.69).

La proporción de contenidos de lenguaje musical incluidos en las actividades analizadas es similar a los bloques anteriores, aunque en éste aparecen dos contenidos con puntuaciones altas (superiores al 30 %). Con el porcentaje más alto se encuentra el C13, que concierne a la realización de ejercicios de movimiento siguiendo una métrica determinada, seguido del C12, relacionado con la expresión de los elementos del ritmo (pulso, subdivisión y acento) a través de formas básicas de movimiento. Destacan por sus porcentajes próximos al 1 % el C15 y C16, que señalan que apenas existen actividades que utilizan el movimiento como medio para trabajar el fraseo musical o como recurso para aprender las posiciones de las notas en el pentagrama (Tabla 6.70).

En los contenidos que conforman el bloque de Percepción Auditiva y Audición se encuentra un grupo con puntuaciones medias o elevadas, como es

Tabla 6.70: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Musical.*

	Contenidos											Total
	C10	C11a	C11b	C11c	C11d	C12	C13	C14	C15	C16	C17	
Frecuencia	35	28	17	73	63	241	337	47	10	4	36	891
% total muestra	4,8	3,8	2,3	10	8,6	33,1	46,2	6,4	1,4	0,5	4,9	

el caso del C18, C19 y C20, y un segundo grupo que presentan valores muy bajos, el C21 y C22. El contenido que se ha incluido en el mayor número de actividades hace referencia a la audición de diferentes estilos musicales a través del movimiento y danza (C20). Aquéllos que apenas se han introducido en los materiales están relacionados con las agrupaciones vocales e instrumentales asociadas a los distintos agrupamientos coreográficos (C21) y la asociación de la textura musical a ejercicios coreográficos (C22) (Tabla 6.71).

Tabla 6.71: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Percepción Auditiva y Audición.*

	Contenidos					Total
	C18	C19	C20	C21	C22	
Frecuencia	88	197	335	0	3	623
% total muestra	12	27	46	0	0,4	

Los contenidos del bloque de Lenguaje Corporal han obtenido, junto con los contenidos de valores y actitudes, las puntuaciones más altas de todo el protocolo. A su vez, no existe ningún contenido que no esté reflejado en alguna de las actividades y aquéllos que obtienen los valores más bajos superan ampliamente los mínimos alcanzados en los bloques restantes. El contenido con la frecuencia más alta es el C23, e indica que nueve de cada diez actividades, aproximadamente, exploran las capacidades de movimiento del cuerpo y/o utilizan sus posibilidades motrices en contextos musicales y de expresión corporal. También sobresalen con puntuaciones muy altas los que hacen referencia a la experimentación y reproducción de formas básicas de movimiento (C25) y al espacio individual y colectivo (C26a). Con las puntuaciones más bajas del bloque se encuentran aquéllos que trabajan el equilibrio (C24c) y la energía en el movimiento (C28) (Tabla 6.72 en la página siguiente).

Los contenidos que menos han sido reflejado en los libros de texto han sido los correspondientes al bloque de Artes y Cultura. Sólo el contenido relacionado con la aproximación y conocimiento de la música de otras culturas a través del movimiento y la danza (C36c) ha superado el 5 %. Han quedado prácticamente excluidos de los materiales los contenidos relacionados

Tabla 6.72: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Lenguaje Corporal.*

	Contenidos									
	C23	C24a	C24b	C24c	C25	C26a	C26b	C26c	C26d	C26e
Frecuencia	642	159	67	34	495	458	317	234	204	199
% total muestra	88,2	21,8	9,2	4,7	68	62,9	43,5	32,1	28	27,3

	Contendios										
	C26f	C26g	C27	C28	C29	C30	C31	C32	C33	C34	Total
Frecuencia	175	56	49	36	96	270	203	119	260	143	4216
% total muestra	24	7,7	6,7	4,9	13,1	37	27,9	16,3	35,7	19,6	

con el movimiento o la danza que hacen referencia a participación en actividades artísticas musicales dentro del ámbito escolar (C35), la asistencia a espectáculos (C36a), la aproximación a las manifestaciones artísticas de la localidad o región (C36b), la utilización de las TIC para la creación de montajes de música y movimiento (C37) y el conocimiento de aspectos básicos del mundo de la danza (C38) (Tabla 6.73).

El último de los bloques, los contenidos relacionados con los valores y actitudes han alcanzado frecuencias muy altas. Tres de ellos se encuentran incluidos en más del 50 % de las actividades y no hay ninguno que se encuentre por debajo del 10 %. La valoración del propio cuerpo, la danza y el movimiento expresivo como vehículo de expresión y comunicación (C39) ha sido el más puntuado y el que menos, la valoración de las producciones artísticas en las que la música, el movimiento expresivo y la danza son una de las manifestaciones más usuales (C42) (Tabla 6.74 en la página siguiente).

Tabla 6.73: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos del bloque de Artes y Cultura.*

	Contenidos						Total
	C35	C36a	C36b	C36c	C37	C38	
Frecuencia	2	2	16	58	1	6	85
% total muestra	0,3	0,3	2,2	8	0,1	0,8	

Tabla 6.74: *Frecuencias y porcentajes de actividades con contenidos de Valores y Actitudes.*

	Contenidos					Total
	C39	C40	C41	C42	C43	
Frecuencia	529	251	372	83	461	1696
Porcentaje	72,7	34,5	51,1	11,4	63,3	

Por último, con respecto a la adecuación de todos los contenidos a los ciclos, de las 323 actividades del primer ciclo, 246 (76,2 %) incluyeron sólo los contenidos que correspondían al nivel establecido para ese ciclo. En el segundo, sólo el 30,6 % de las 232 actividades que lo componen introducen los contenidos del ciclo al que pertenecen. Finalmente, en el tercer ciclo, la mayoría de las actividades (87,3 %) tienen uno o más contenidos asignados a un ciclo inferior (Tabla 6.75).

Tabla 6.75: *Frecuencias y porcentajes de actividades que convergen con su ciclo correspondiente.*

	Ciclo			
	1º	2º	3º	Total
Sí	76,2 (246)	30,6 (71)	12,7 (22)	46,6 (339)
No	23,8 (77)	69,4 (161)	87,3 (151)	53,4 (389)
Total	100 (323)	100 (232)	100 (173)	100 (728)

Conclusiones

*No basta saber, se debe también aplicar;
no es suficiente querer, se debe también hacer.*

JOHANN W. VON GOETHE (1749-1832)

Alcanzada la última fase de este trabajo de investigación, es el momento de retroceder la mirada crítica hacia la declaración de intenciones iniciales, materializadas en los objetivos de la tesis, y contrastarlos con los resultados obtenidos una vez desarrollado el diseño de la investigación. En primer lugar, se analizan los objetivos operativos y de investigación planteados lo que permitirá conocer si el objetivo principal de la tesis ha sido logrado: *describir el tratamiento del movimiento y la danza en el ámbito de la Educación Musical a través de los planteamientos didácticos comprendidos en los libros de texto de Educación Primaria.*

En relación con los cuatro objetivos operativos diseñados, se ha dado respuesta a todos ellos en el capítulo quinto dedicado al método, desde el momento en que éstos eran necesarios para poder iniciar el proceso de análisis del fenómeno que se había propuesto estudiar. Para la consecución del primero de ellos, *diseñar un protocolo de contenidos de música desde una perspectiva del movimiento y la danza*, se han tenido en cuenta todos los planteamientos expuestos en el marco teórico de este trabajo, así como los elementos y componentes del movimiento y la danza que deben estar presentes en el aula de música. Considero que este protocolo, además de ser

el punto de partida del presente trabajo, puede serlo de otros futuros que se planteen relacionados con esta temática, aunque este aspecto se tratará posteriormente en la sección de prospectiva.

El protocolo diseñado ha sido el punto de referencia para la creación del instrumento de recogida de datos, tal y como mencionaba el segundo objetivo operativo de la tesis. El alto grado de especificidad de la propuesta de contenidos ha facilitado considerablemente la determinación de unos descriptores que han posibilitado la discriminación de las actividades y contenidos trabajados, así como la obtención de los datos de una forma objetiva. Pienso que la ficha confeccionada recoge generosamente un amplio espectro de contenidos motrices-musicales que no pueden ser obviados en una docencia de la música que aspire a ser calificada de enseñanza de calidad.

Paralelamente a los objetivos anteriores, la elaboración de una taxonomía de actividades de movimiento -objetivo operativo nº3- ha sido igualmente necesaria en pro de una sistematización y análisis de los diferentes ejercicios que se han encontrado en los materiales analizados. Aunque sería un error considerarla como la clasificación «perfecta» que no necesita cambios ni adaptaciones al contexto en el que se aplica, considero que las categorías propuestas responden a la realidad de las actividades contenidas en los libros de texto con un alto nivel de fiabilidad, ya que ha permitido clasificarlas todas sin grandes problemas y ofrece copiosa información relevante sobre los sujetos de estudio.

Finalmente, el cuarto objetivo operativo, *identificar los libros de música de Educación Primaria utilizados en la Región de Murcia*, y el quinto, *establecer un ranking de representatividad de los libros de música de Educación Primaria para su posterior selección y estudio*, se han alcanzado de forma muy satisfactoria debido al alto porcentaje de centros entrevistados, más del 95 %, lo que ha permitido establecer un ranking muy aproximado a la distribución y posición real de las editoriales en los centros de la Región.

Con respecto a los objetivos de investigación, el primero de ellos, *analizar los elementos del currículo contemplados en los libros de texto seleccionados desde una perspectiva educativo-musical que contemple el movimiento y la danza*, se ha abordado íntegramente en el capítulo sexto, si bien se presentan

y se interpretan los hallazgos más destacados en este capítulo. Este proceso de interpretación posibilitará, de forma paralela, *Evaluar el tratamiento educativo del movimiento y la danza que presentan los libros de texto de música de Educación Primaria*, último objetivo de investigación de esta tesis.

La presentación de los elementos analizados se realizará según los siguientes apartados: aspectos generales, programación, actividades y contenidos.

7.1. Aspectos generales: editorial, curso y ciclo

El tratamiento que otorgan al movimiento las diferentes editoriales analizadas, atendiendo al número de actividades de movimiento que incluyen, es muy heterogéneo. Se ha constatado una relación significativa entre el volumen de ejercicios de cada editorial y su posición en el ranking de representatividad, es decir, las editoriales más utilizadas en los centros de la Región son las que contienen mayor número de actividades de movimiento.

Este aspecto viene reforzado por la escasa presencia de actividades de tipo CAR (complementaria, ampliación o refuerzo) en las editoriales con mayor presencia en los centros y, por el contrario, la frecuencia de actividades de este tipo es mayor en aquéllas que ocupan las últimas posiciones. Las grandes diferencias existentes entre las que apenas introducen actividades CAR, las primeras del ranking y las que incorporan un número muy elevado, incluso superior al 50 %, constatan la heterogeneidad de las editoriales. Este elevado número de actividades CAR se traduce en una consideración secundaria de las tareas de movimiento o danza que quedan reducidas a una categoría de actividad de «relleno».

Con respecto al curso, se ha confirmado una clara tendencia a reducir las actividades de movimiento a medida que aumenta el nivel de la etapa. Esta tendencia decreciente es mucho más definida en los ciclos, en cuyo caso el primero casi duplica en número de ejercicios al tercero. Estos resultados coinciden parcialmente con los diferentes planteamientos teóricos expuestos en la primera parte de este trabajo que propugnaban la importancia en edades

tempranas de la actividad motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. Sin embargo, la función básica que el movimiento desempeña en los procesos de exploración y experimentación musical no tiene que quedar reducida a los cursos iniciales, sino que debe ser un planteamiento continuo en el proceso de enseñanza musical. Más allá de unos contenidos o unos ejercicios concretos, se trata de una forma de entenderlos y plantearlos. Por este motivo, desde un enfoque de la educación musical que incluye el movimiento como uno de sus principales elementos, no está justificada una disminución tan acentuada de las actividades en los cursos superiores.

7.2. Programación

El primer elemento que se ha valorado en los libros ha sido la existencia de un apartado dedicado al movimiento/lenguaje corporal en el que se reflejasen los principios metodológicos principales de este tipo de contenidos. Si bien algunas editoriales cuentan con él -nuevamente las disparidades son notorias-, la media indica que existen varios comentarios o comentarios estructurados que hacen alusión a estos contenidos pero no llega a formar un apartado claramente definido. Así mismo, debe señalarse que cada editorial sigue el mismo criterio en todos sus libros, por lo que no aparecen diferencias entre los cursos y los ciclos que conforman esta etapa educativa.

Aunque estos resultados se pueden considerar como negativos, debido a que debería existir un apartado específico para estos contenidos en todas las editoriales, no lo son, o por lo menos en tal grado, si se comparan con el tratamiento que reciben el resto de los bloques de contenidos. No se ha constatado ninguna discriminación significativa entre los comentarios o apartados que aluden al movimiento/lenguaje corporal y los que lo hacen sobre otros ámbitos musicales como el canto, la expresión instrumental, la audición o el lenguaje musical.

En relación con el segundo aspecto valorado, los objetivos relacionados con el movimiento y el lenguaje corporal, uno de cada seis/siete que aparecen en libros analizados hacen alusión directa a dichos contenidos. Si se tiene en cuenta los seis bloques de contenidos contemplados en el currículo oficial, no

se puede decir que la proporción sea desfavorable a este bloque. Sin embargo, es contradictorio que una notable presencia de objetivos no se corresponda con un volumen de actividades más elevado. Igualmente sucede con los contenidos¹ relacionados con el lenguaje corporal, aunque su proporción es ligeramente inferior a los objetivos, uno de cada ocho aproximadamente. Una vez más, la disparidad entre editoriales es destacable, siendo incluso alarmante en algunos casos, debido a que la editorial que es utilizada en más centros de la Región y la que más actividades de movimiento introduce, no incluye contenidos relacionados con él en la mitad de sus materiales. Estos resultados obligan a cuestionarse si cuando se diseñan las actividades de movimiento realmente se conoce su finalidad y qué es lo que se está trabajando en cada una de ellas. Con respecto a la distribución de los objetivos y contenidos en los diferentes cursos, se presentan valores similares en todos ellos, aunque se aprecia un menor número de contenidos en los cursos superiores.

Otro de los elementos analizados en este apartado de programación ha sido la presencia de actividades de movimiento en las diferentes unidades didácticas y sesiones en las que se articulan los libros de texto. Debe destacarse como aspecto muy positivo que todas las editoriales, excepto una, incluyen algún ejercicio con movimiento en todas sus unidades didácticas. La única que no lo hace coincide con la que ocupa la última posición en el ranking de editoriales. Entender la unidad didáctica como un todo integrado en el que todos los bloques de contenidos musicales deben de estar presentes, es un punto de partida básico para la inclusión del movimiento en el aula de música. En lo referente a la distribución por cursos, existe una leve tendencia a reducir en número de unidades con actividades de movimiento a medida que aumenta el nivel. En el caso de quinto y sexto, una quinta parte de los materiales sólo incluye un ejercicio motriz en una de cada cuatro unidades.

Cuando se toman como referencia las sesiones de las unidades didácticas, evidentemente la presencia de este tipo de actividades disminuye, sin embargo se ha obtenido una representación relativamente alta si se tiene en cuenta que el 50-75 % de las sesiones las incluyen. Se valora muy positivamente que

¹Contenidos que se mencionan de forma explícita en la programación o guía didáctica del profesor

algunas de las editoriales analizadas incorporan actividades de movimiento en todas las sesiones de algunos cursos. Una vez más, éstas editoriales corresponden a las más representativas de los centros de la Región. En relación con aquéllas que no lo hacen, pueden argumentarse diferentes razonamientos: no se considera tan importante como el lenguaje musical o el canto, la realización de este tipo de ejercicios requiere movilizar al alumnado y abandonar la posición tradicional y «segura» de sentado en el pupitre, necesidad de un espacio amplio...Desafortunadamente, los libros de texto no pueden dar respuesta a estas cuestiones y será necesario preguntar a los autores de éstos o al profesorado de música su opinión al respecto.

7.3. Actividades

Partiendo de los tres niveles de actividades establecidos en la propuesta de clasificación que se incluye en el capítulo de método, se establecen las siguientes consideraciones:

1. Las actividades de *movimiento libre* destacan sobre las de *movimiento estructurado*, aunque su distribución en las diferentes editoriales es desigual. El equilibrio entre estos dos tipos de ejercicios debe estar presente en toda planificación de los contenidos relacionados con el movimiento en el aula de música. El primero, será un medio idóneo para la expresión y comunicación individual y, el segundo, permitirá desarrollar habilidades motrices específicas y complejas, así como una aproximación a los aspectos sociales y culturales implícitos en las danzas. Dicha proporción se reflejada en tres de las cinco editoriales analizadas.
2. En los cursos inferiores predomina el *movimiento libre*, aspecto que está relacionado con su utilización como recurso/medio para la experiencia y vivencia musical, y va decreciendo a medida que aumenta el curso. Por el contrario, las actividades estructuradas, cuya presencia es menor en los cursos inferiores, se incrementan conforme se acerca el final de la etapa, hecho que coincide con un mayor desarrollo de las capacidades interpretativas de los alumnos de esas edades.

3. El predominio de las actividades con estímulo sonoro es muy superior a las que no lo tienen, superioridad que debe considerarse esperada tratándose de la materia de música. El subgrupo más destacado es el *movimiento estructurado con estímulo sonoro*, lo que constata la importancia de las canciones coreografiadas y de las danzas en el conjunto total de actividades. También obtiene una posición distinguida el *movimiento libre con estímulo sonoro*, que se materializa en audiciones, instrumentaciones y montajes de expresión vocal con movimiento (dramatizaciones). En último lugar, se encuentran los subtipos *movimiento para la relajación y la respiración* y *el movimiento libre sin estímulo sonoro*. No se ha observado la presencia de ejercicios de *movimiento estructurado sin estímulo sonoro*, sin embargo no es un resultado que pueda parecer extraño si se tiene en cuenta que la mayoría de los montajes de expresión corporal realizados en el aula de música se conciben a partir de una fuente sonora o con una finalidad musical. Por el contrario, aquéllos que no la llevan son más propios de las materias de Educación Física o Dramatización.
4. Existe un desequilibrio en la distribución de los subgrupos de actividad anteriores en las diferentes editoriales, originado por la sobredimensión de algunos de ellos en detrimento de otros. Sólo una editorial muestra resultados proporcionados entre las cuatro categorías de ejercicios. En relación con el curso, se constata una mayor presencia del *movimiento libre con estímulo sonoro* y *movimiento libre sin estímulo sonoro* en los tres primeros cursos, frente al predominio de *movimiento estructurado con estímulo sonoro* y *movimiento para la relajación-respiración* en los tres cursos superiores. Es conveniente subrayar que la última categoría, aunque está incluida en las actividades de movimiento libre, alcanza valores más altos en los últimos cursos de la etapa. Este aumento se corresponde con las necesidades técnicas que la práctica musical y la danza exigen a medida que se eleva el nivel interpretativo y confirma el carácter preparatorio que tienen los ejercicios de relajación y respiración para otras actividades.
5. En lo referente a los tipos o categorías de actividades propiamente dichas, destacan las canciones coreografiadas, las audiciones con mo-

vimiento, las danzas² y los ejercicios de relajación. Al respecto, sería conveniente realizar las siguientes apreciaciones:

- a) La elevada puntuación obtenida por la *canción coreografiada* constata la importancia y posición privilegiada de la canción en el aula de música, que se constituye como la actividad musical por antonomasia propia de las primeras etapas educativas.
- b) El tipo *audición* alcanza también unos valores altos en el cómputo total de las actividades y responde a la utilización del movimiento como uno de los medios más idóneos para trabajar elementos musicales durante la audición de obras de todos los estilos.
- c) La categoría *danza* obtiene altas puntuaciones aunque, si se tiene en cuenta que sólo se han seleccionado las actividades que contienen movimiento o danza, cabría esperar una posición incluso más alta. Una de las razones que puede dar respuesta a este hecho es la necesidad de un mayor tiempo de aprendizaje que exigen las danzas estructuradas frente a los periodos inferiores que demandan las actividades de canto o audición. El proceso de enseñanza de una danza requiere varias sesiones para llevarlo a cabo, entendido éste como el aprendizaje de los pasos, la adaptación al tempo y sentido musical y la interiorización/memorización de las partes y la forma coreográfica que permita una interpretación lúdica sin necesidad de pensar en los pasos que se deben realizar. Evidentemente, la inclusión de un número muy elevado de danzas en cada una de las unidades didácticas es prácticamente imposible.
- d) Por último, debe mencionarse que las actividades de *movimiento para la relajación* han obtenido la cuarta posición, quedando por encima de otras categorías que, *a priori*, podrían considerarse más relevantes desde el punto de vista de la práctica del movimiento. Aunque en términos de media este tipo se encuentra en una posición preferente, no puede afirmarse que sea una posición real puesto que el 75 % de estas actividades se han concentrado en

²Bajo la denominación danzas se incluyen las subcategorías de *coreografías didácticas* y *danzas heredadas*.

una sola editorial, lo que corrobora la desigualdad *intereditorial e intraeditorial*.

6. Entre las categorías que menos se han incluido en los libros de texto se encuentran las actividades que versan sobre el mundo de la danza y/o el movimiento, los ejercicios de respiración con movimiento y aquéllos que siguen consignas corporales sin estímulo sonoro. Al respecto deben hacerse los siguientes comentarios:

- a) La práctica inexistencia de actividades *sobre el movimiento* refleja la consideración que se tiene de él como medio o recurso para alcanzar objetivos musicales pero no como un fin en sí mismo. Es frecuente encontrar en los libros escolares textos o comentarios que hacen referencia a músicas populares, orquestas, instrumentos... pero no a bailes populares, ballets o manifestaciones artísticas en donde la danza ocupa un papel destacado. Es necesario recordar que en el currículo oficial de música existe un bloque de contenidos dedicado exclusivamente al lenguaje corporal aunque parece pasar desapercibido a las editoriales en algunas ocasiones.
- b) Con respecto a las actividades de respiración con movimiento, su escasa presencia hace cuestionarse, como mínimo, la calidad de los calentamientos para la práctica vocal o instrumental que ignoran la importancia y pertinencia del movimiento en estos ejercicios preparatorios. Debe considerarse como grave que dos editoriales no introduzcan en ninguna actividad el movimiento en sus ejercicios de respiración. Si se hace un poco más extensivo el comentario, permitiría intuir que la realización de ejercicios preparatorios para el canto y la expresión instrumental es casi inexistente en los materiales analizados, aunque esta cuestión sería objeto de otro estudio.
- c) El número tan reducido de actividades de *movimiento libre sin estímulo sonoro con consigna corporal* es evidente si se considera la nula presencia en todos los materiales analizados de *montajes de expresión corporal/danzas sin estímulo sonoro*, como se ha mencionado anteriormente. Este tipo de actividades estaría presente a

diario en un contexto educativo de danza en el que los movimientos del profesorado ofrecen al alumnado las pautas para realizar las actividades. Sin embargo, el aula de música utiliza otros tipos de actividades que son más apropiados para sus fines musicales, sobre todo aquéllos que incorporan el estímulo sonoro.

7. La distribución de los tipos de actividades por editoriales sigue la tendencia general, tendencia que se hace más tangible en aquéllas que son más representativas en los centros educativos. No obstante, existen categorías que se introducen de forma desproporcionada en algunas editoriales, lo que impide un mayor equilibrio entre las actividades y que algunas que deberían tener mayor presencia no la tengan. Sirva de ejemplo el caso de la editorial más utilizada, en la que casi la cuarta parte de sus actividades son de relajación; o el de la última del ranking, en donde las dramatizaciones y los ejercicios de imitación corporal (*movimiento libre con consigna verbal*) superan la quinta parte del total y, por el contrario, no incluye más de diez danzas en el total de los seis cursos.
8. Acerca de la distribución de los tipos de actividades por cursos, todas las categorías incluidas en el grupo de *movimiento libre* (con y sin estímulo sonoro) tienen mayor presencia en los niveles inferiores, salvo los ejercicios de relajación que predominan en los superiores. Los tipos pertenecientes al *movimiento estructurado* destacan en los últimos cursos de la etapa, con excepción de las canciones coreografiadas que se utilizan más en los dos primeros ciclos. En este caso, el movimiento como acompañamiento de la canción cede paso a la instrumentación en los cursos superiores.
9. La relación de las actividades de movimiento con elementos del lenguaje corporal, del lenguaje musical o la temática de la unidad, indica el motivo de inclusión de una determinada actividad en una unidad didáctica concreta. El 13,2 % de los ejercicios analizados no mantenía ninguna conexión con los tres elementos citados anteriormente, lo que revela que han sido seleccionadas sin ningún criterio y no han sido planificadas globalmente. La proporción de actividades relacionadas es

alto, un tercio de ellas, aproximadamente, lo hace con cada uno de los tres elementos establecidos. Sin embargo, la relación temática no justifica que la actividad sea la correcta o apropiada según el nivel musical y corporal y, sobre todo, no refuerza los aspectos musicales o corporales que se desarrollan en la unidad. Una planificación coherente de estas actividades debería contener el máximo de criterios de relación (musical, corporal y temática), lo que mostraría que el autor del libro las incluye en las unidades conscientemente y no de forma aleatoria. Un ejemplo de ello sería una danza popular que es seleccionada porque está en el compás que se está trabajando en la unidad, lleva unos pasos adecuados al nivel de los alumnos incorporados en un nuevo tipo de agrupamiento y, además, la procedencia de la danza se corresponde con la cultura musical que determina el centro de interés de la unidad. De las 728 analizadas en este estudio, sólo el 1 % responde a los tres criterios de relación. Si se tiene en cuenta aquéllas que se relacionan con dos de ellos, el número de actividades se eleva considerablemente (22,9 %), pero todavía quedan tres cuartos que sólo responden a uno o a ningún criterio. En los casos en los que se contemplan dos criterios, el temático es el más recurrido, resultado obvio si se sobreentiende que es el más sencillo de referenciar, seguido del relacionado con el lenguaje corporal y, en último lugar, el que concierne al lenguaje musical. No se debe olvidar que, en el contexto de la educación musical, no todos los criterios tienen la misma importancia en cuanto a justificación de una actividad se refiere, de tal forma que los elementos del lenguaje musical y corporal ocuparían una posición preferente frente a la temática o centro de interés de la unidad. De todas las actividades de la muestra, sólo un 2,9 % responde a criterios de lenguaje musical y corporal. Si se toman en consideración el gran número de contenidos que deben trabajarse a lo largo de la etapa, sólo el diseño concienzudo de actividades relacionadas puede abarcar el amplio espectro de contenidos de los diferentes ámbitos de la educación musical.

10. En la distribución por editorial de las actividades que se relacionan con algún criterio de selección no existe ninguna que destaque considerablemente sobre las demás, aunque la que ocupa la última posición

del ranking es la más relacionada. Puede apreciarse una tendencia de las editoriales a optar por un criterio musical o corporal, debido a que aquéllas que más relacionan sus actividades con los elementos del lenguaje corporal son las que menos lo hacen con de lenguaje musical y viceversa. En relación con la distribución por cursos, el mayor número de actividades relacionadas se concentran en los cursos extremos lo que permite pensar que no existe ningún criterio para considerar que las actividades de los cursos inferiores se incluyen de una forma más razonada que los superiores o al contrario. En los primeros cursos será más fácil relacionar los ejercicios con los centros de interés generales mientras que en los niveles más altos será la temática musical la que determine su inclusión o no. Sin embargo, todos los cursos por igual deben aspirar a globalizar sus actividades y responder al máximo de contenidos posibles.

7.4. Contenidos

Los contenidos incluidos en las actividades analizadas muestran una concepción del movimiento muy reducida como medio o recurso potencial para trabajar, no sólo el de Lenguaje Corporal, sino todos los diferentes ámbitos de la educación musical. Así mismo, el tratamiento que le otorgan las editoriales responde a tendencias similares aunque las frecuencias son muy desiguales. Por bloques de contenidos deben hacerse las siguientes valoraciones:

1. El bloque de Expresión Vocal y Canto es uno de los que menos contenidos han sido trabajados en las actividades de movimiento. Debe destacarse como aspecto muy positivo que la inclusión del movimiento en las canciones esté presente en una de cada cuatro actividades y, además, sea generalizado en todas las editoriales. No ocurre lo mismo con los tres contenidos restantes del bloque, ya que se ha ignorado la importancia del movimiento en los ejercicios de respiración, en la expresión de la voz y para adquirir una posición adecuada en el canto. No es coherente que se cante tanto con movimiento y que no se utilice éste en la preparación del cuerpo para este tipo de actividades. Las

editoriales que ocupan las últimas posiciones en el ranking son las que mejores porcentajes de contenidos trabajados de este bloque presentan.

2. Los contenidos que forman el bloque de Expresión Instrumental se han introducido más que los del bloque anterior, aunque no se puede decir que la presencia del movimiento en las actividades instrumentales sea la deseada. Debe valorarse negativamente que el contenido relacionado con la realización de montajes de instrumentación y movimiento apenas se trabaja en los libros de texto, lo que indica la falta de globalización de contenidos. El tratamiento de los contenidos de este bloque es similar en todas las editoriales aunque resulta llamativo que una de ellas no haya incluido ningún contenido relacionado con la coordinación y la relajación muscular para la práctica instrumental y otra no cuente con ningún montaje instrumental con movimiento.
3. En relación al bloque de Lenguaje Musical, quedan constatados con una presencia muy alta los contenidos que hacen referencia a seguir una métrica determinada con el movimiento y a la expresión de los elementos del ritmo a través de las formas básicas de movimiento. Han quedado en un lugar secundario los contenidos que se asociaban a los conceptos de sonido/ruido/silencio, a los parámetros del sonido (timbre e intensidad), al tempo musical o a la utilización de sistemas de representación corporal para la altura de los sonidos. Por último, con apenas representatividad, se sitúan los contenidos relacionados con el movimiento y el fraseo musical y la posición de las notas en el pentagrama. No debe ser motivo de sorpresa que las actividades de movimiento y danza que trabajan la métrica o los elementos del ritmo estén omnipresentes en todas las editoriales, debido a que son contenidos que casi son intrínsecos a la actividad motriz en el aula de música. Sí es sorprendente, por el contrario, que otros elementos también importantes del lenguaje musical hayan sido olvidados en los planteamientos de las editoriales. Entre ellos pueden citarse la utilización de la *fononimia* o sistema similar, cuyos resultados óptimos están sobradamente demostrados; expresar el fraseo musical o la articulación corporalmente; o aprender la posición de las notas en el pentagrama con todo el cuerpo

y no de forma pasiva en una silla. Realmente, lo que diferencia un buen planteamiento del movimiento y la danza entre una editorial de calidad y otra que no lo es, no es la presencia de contenidos y/o actividades «obvios», sino aquéllos que pasan desapercibidos a la visión superficial y no especializada de los mismos. En relación con la distribución de los contenidos entre las diferentes editoriales es muy irregular en cuanto su frecuencia pero no se encuentran diferencias significativas con respecto a sus porcentajes. Podría destacarse por sus porcentajes superiores al resto la editorial que ocupa la segunda posición en el ranking.

4. Al igual que en el caso anterior, el bloque de Percepción Auditiva y Audición ostenta un grupo de contenidos que se han introducido en muchas de las actividades analizadas y otro que prácticamente no se introduce en los libros de texto. En el primero, la audición de diferentes estilos musicales está presente en la mitad de las actividades de la muestra, resultado esperado si se tiene en cuenta el predominio de los ejercicios que se realizan con estímulo sonoro; también se incluye la experiencia de las frases y secciones musicales durante el proceso de audición con movimiento; y, por último, el trabajo de aspectos musicales a través de los movimientos que se realizan siguiendo una audición. En el grupo de los contenidos «inadvertidos» se encuentran aquéllos que asocian los agrupamientos coreográficos a los agrupamientos vocales e instrumentales y los que abordan la textura musical desde ejercicios coreográficos. La presencia de éstos es nula en las editoriales excepto en una que incluye tres actividades, lo cual hace pensar que no son contenidos que deberían abordarse desde una perspectiva del movimiento y la danza. También podría considerarse que son contenidos inapropiados para la etapa de Primaria, en cuyo caso el problema no está en el enfoque de aproximación al contenido sino en su ubicación en la etapa adecuada. Sirva como dato muy significativo que, en el nuevo currículo establecido en el R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, no se menciona la textura musical en ningún apartado y mucho menos con especificaciones a al homofonía y polifonía como lo hacía el antecesor. Nuevamente, la editorial que presenta porcentajes superiores a la media

es la segunda más representativa de los centros escolares, aunque todas mantienen la misma tendencia.

5. Los contenidos pertenecientes al bloque de Lenguaje Corporal se encuentran, como era de esperar, incluidos en el mayor número de actividades analizadas. Todos han sido incorporados por todas las editoriales y superan, con diferencia, al resto de bloques. Existen tres contenidos que están presentes en un número muy elevado de actividades y que podrían considerarse como esperados debido a su carácter inherente a la actividad motriz. Éstos son: la exploración de las capacidades de movimiento del cuerpo y/o utilización de sus posibilidades motrices en contextos musicales y de expresión corporal, la experimentación y reproducción de formas básicas de movimiento y, en tercer lugar, la exploración, observación y conciencia del espacio individual y colectivo. En un segundo grupo, se encuentran otros contenidos que no son tan evidentes y, sin embargo, han sido incluidos en gran parte de las actividades de la muestra. En él se hallan aquéllos relacionados con las posibilidades expresivas del cuerpo y los que hacen referencia a las cualidades espaciales del movimiento. Como aspecto contradictorio, debe señalarse que dos de las cualidades del movimiento, el tiempo y la energía, están apenas representadas en las editoriales. Esta baja representatividad coincide con las alcanzadas por los contenidos del bloque de Lenguaje Musical relacionados con las cualidades del sonido y el tempo, en los que la intensidad y el tempo musical no obtuvieron un elevado número de actividades. Es evidente que ambas cualidades, bien sean del sonido o del movimiento, no pueden quedar excluidas en un enfoque de la educación musical que integre el movimiento y la danza como elemento importante de su metodología. Finalmente, la desproporción entre editoriales es más señalada en los contenidos que se han introducido menos en las actividades: los relacionados con la energía, el tiempo, la relajación y la utilización de grafías para la representación del movimiento. En términos generales, las editoriales con mejores porcentajes de contenidos del bloque de Lenguaje Corporal son la segunda y la tercera en el ranking de representatividad.

6. Los contenidos del bloque de Artes y Cultura han sido los que menos se han trabajado en las actividades que componen la muestra. El único que obtiene una mención significativa es el que hace referencia a la aproximación y conocimiento de la música de otras culturas a través de las actividades de movimiento y danza. Por el contrario, la aproximación y conocimiento de las manifestaciones artísticas de la localidad o región y, sobre todo, la participación en las actividades artísticas del centro, la asistencia a conciertos, espectáculos y actuaciones, la utilización de las TICs para la creación de música y movimiento y el conocimiento de aspectos básicos del mundo de la danza, han sido prácticamente ignorados por todas las editoriales. Puede entenderse que, por cuestiones de infraestructura, todavía las TICs no estén presentes en las aulas de música como recurso para la creación, aunque el currículo cada vez insista más en su utilización. Es comprensible que los libros no puedan hacer referencias a manifestaciones locales y regionales concretas, pero pueden destacar la importancia de su conocimiento e indicar al profesorado las ventajas que reportan, así como criterios básicos para su realización. En relación con la aproximación al mundo de la danza, no se encuentran argumentos que puedan justificarlo. Debido a la baja representatividad de estos contenidos, las diferencias entre editoriales son mínimas, aunque aquéllas que ocupan las posiciones intermedias en el ranking presentan mayor número de actividades con contenidos de este bloque.
7. Los contenidos relacionados con los valores y las actitudes han sido, junto a los del bloque de Lenguaje Corporal, los más característicos en las actividades de movimiento de los libros de texto. La transversalidad de estos contenidos ha sido un factor importante en la obtención de puntuaciones tan altas. Merece especial mención el que hace referencia a la *valoración del propio cuerpo, la danza y el movimiento expresivo como vehículo de expresión y comunicación*, que está reflejado implícita o explícitamente en tres de cada cuatro ejercicios. Este resultado constata la presencia en las actividades de uno de los componentes fundamentales del lenguaje corporal y de la danza, la expresión. Junto al contenido anterior, el *disfrute en la realización de danzas y coreografías*

es una de las actitudes que más se han favorecido en los libros de texto, motivo por el que debe considerarse el alto componente lúdico que tienen estas actividades en el ámbito de la educación musical. Otro de los valores que más ha enfatizado la danza y el movimiento ha sido la *valoración del trabajo en equipo y la disposición para coordinar la propia acción con la del grupo*, que está presente en más de la mitad de las actividades. Como se exponía en el marco teórico y se ha constatado en este estudio, la dimensión grupal y social del ser humano queda perfectamente plasmada en las actividades coreográficas y de danza, lo que hacen de ellas una práctica ineludible en el tratamiento de estos valores en el aula de música. El contenido que menos se ha introducido en los materiales analizados ha sido la *valoración de las producciones artísticas en las que la música, la danza y el movimiento expresivo son una de las manifestaciones más importante*. Aunque son resultados esperados si se considera la escasa repercusión de los contenidos del bloque anterior que aludían al conocimiento de manifestaciones artísticas relacionadas con esta temática y la asistencia a espectáculos, actuaciones y conciertos, no deja de sorprender que desde las editoriales no se realicen comentarios explícitos sobre este tipo de manifestaciones y promuevan la participación en dichos eventos. La transmisión y conservación del legado cultural-artístico de una comunidad no puede quedar relegado a asociaciones y grupos «folclóricos», sino que debe estar presente en el ámbito de la educación formal, especialmente en el área de artística. En general, la elevada representatividad de estos contenidos en los libros de texto son un reflejo del potencial de la música y, de forma especial, de la danza y el movimiento en relación con la educación en valores. Paradójicamente, la editorial que menor proporción de estos contenidos tiene es la más representativa en los centros de la Región.

8. La adecuación del nivel de los contenidos al ciclo en el que se incluyen las actividades muestra resultados muy diferenciados entre ciclos y, en algunos de ellos, nada positivos. El caso del primer ciclo es el más favorable, en donde el 76 % de las actividades cuentan con todos sus contenidos en el nivel que le corresponde según el protocolo propuesto en esta investigación. Podría considerarse como muy grave si ya en los

primeros cursos el desfase entre el nivel de los contenidos que se trabajan a través de las actividades de movimiento y danza y el curso en donde éstas se ubican alcanzase valores elevados. En el segundo ciclo, las actividades con niveles de contenidos adecuados al mismo son sólo un tercio del total, frente a los dos tercios que contienen alguno de nivel superior o inferior. Esta tendencia se acentúa vertiginosamente en el tercer ciclo en donde sólo una de cada diez actividades cuenta con todos sus contenidos correctamente ubicados, el resto, trabaja los contenidos a un nivel que se ha o se debería haber trabajado en cursos anteriores. La repetición del mismo grado de profundización de los contenidos durante toda la etapa de Primaria en los libros de texto de música son un indicador de la falta de secuenciación de los mismos y de una planificación arbitraria que parece diseñar en primer lugar las actividades y, posteriormente, transfiere a la programación los contenidos que éstas llevan incluidos. Por otro lado, si se considera que en el tercer ciclo los contenidos han sido destinados a la puesta en práctica de lo aprendido a lo largo de la etapa y a la creación musical y coreográfica, unido a que estos niveles de contenido apenas han sido contemplados en los libros escolares, es evidente que la dimensión creativa y expresiva queda, lamentablemente, en un segundo plano y se prioriza la vertiente interpretativa e imitativa de la educación musical. Por último, el número de contenidos con nivel diferente al ciclo que le corresponde también confirma una secuenciación y planificación deficiente que se acentúa conforme se aproxima el final de la etapa. En el primer ciclo, sólo uno de cada diez contenidos pertenece a un ciclo diferente; en el segundo, uno de cada cinco; y en el tercero, la mitad. Estas proporciones son más extremas en las actividades que trabajan algunos de los contenidos del bloque de Lenguaje Musical, seguidas por el de Lenguaje Corporal y, en último lugar, el resto de los bloques. Esto permite concluir afirmando que cuando las actividades de movimiento y danza de los libros de texto trabajan contenidos de Lenguaje Musical o Lenguaje Corporal, dichos contenidos alcanzan un nivel de profundización inferior a aquél que se obtiene cuando se introducen exclusivamente de otros bloques.

7.5. Consideraciones finales

Una vez expuestas las reflexiones más destacados de este estudio, es el momento de identificar los aspectos más positivos y las deficiencias relacionadas con el movimiento y la danza que presentan los libros de texto de música, como se mencionaba en el segundo objetivo de investigación de esta tesis. Entre los aspectos positivos se encuentran.

1. Las editoriales que contienen más actividades de movimiento y danza son las más utilizadas en los centros de la Región.
2. Aquellas editoriales que relegan gran parte de las actividades de este tipo a una categoría de actividad de segundo orden como son las *complementarias, de ampliación o de refuerzo*, ostentan los niveles de representatividad más bajos.
3. La presencia de estas actividades en la casi totalidad de las unidades didácticas, coincide con un enfoque integral de la educación musical que aglutina los diferentes ámbitos en los que ésta se articula.
4. La proporción de objetivos y contenidos reflejados en la programación de aula que están relacionados con el movimiento y la danza es similar a la del resto de bloques de contenidos, lo que indica una consideración equitativa de los diferentes ámbitos de la educación musical.
5. El tratamiento que tiene el movimiento y la danza en las diferentes editoriales, atendiendo al tipo de actividades y a sus contenidos, debe considerarse variado y con enfoques diferenciados. Este aspecto contrasta con los estudios de Jonshen (1996), quien considera que los libros de texto de las distintas editoriales unifica la oferta ofrecida a los consumidores.
6. Se observa una distribución proporcionada en la mayoría de las editoriales entre las actividades de *movimiento libre y movimiento estructurado*.
7. El predominio de canciones coreografiadas y de audiciones con movimiento en todas las editoriales constata la idoneidad de la actividad motriz en la educación musical.

Como aspectos más deficitarios deben mencionarse:

1. La desproporción existente entre las editoriales con respecto al número y tipo de actividades. Esta desigualdad también se constata en los contenidos y en la inclusión de un apartado metodológico dedicado al movimiento y la danza.
2. La disminución de la actividad motriz en los cursos superiores quedando en una situación discriminada con respecto al resto de los contenidos que se trabajan en el aula de música.
3. La falta de relación entre los objetivos y contenidos que se plantean en la programación y los que realmente se trabajan en las actividades.
4. La escasa presencia de actividades con una relación directa y más próxima al ámbito de la danza que refleja una consideración del movimiento y la danza como un recurso o medio en el ámbito educativo musical, pero no como un fin en sí mismos. Si bien es un hecho que podría calificarse como lógico atendiendo al contexto musical en el que se desarrolla, no lo es si se analizan los preceptos curriculares que incluyen de manera explícita dichos contenidos y hacen evidente la necesidad de replantear algunos enfoques.
5. La escasa propuesta de actividades de movimiento y danza globalizadas con otros bloques de contenidos del área de música.
6. La inexistencia en las guías docentes de un apartado destinado a los criterios metodológicos que el profesorado debe tener en cuenta en el momento de abordar los contenidos de lenguaje corporal. Así mismo, deberían incluirse unas directrices generales o fases de trabajo con respecto a los calentamientos con movimiento para la práctica vocal e instrumental, para la relajación y para el aprendizaje de las danzas.
7. Coincidiendo con el estudio realizado por Hurtado (2006), las actividades de movimiento, por lo general, no aparecen contextualizadas con los contenidos de lenguaje musical.
8. No se observa un incremento en el nivel de profundización de los contenidos de las actividades movimiento y danza a medida que avanzan

los cursos, por lo que no hay una progresión ni secuenciación de los mismos.

9. El tratamiento que se hace los contenidos de música desde una perspectiva del movimiento y la danza es superficial, debido a que se trabajan aquéllos que son inherentes a toda actividad motriz que se realiza con música, pero quedan olvidados otros muchos menos usuales que requieren de cierta intencionalidad por parte del que diseña o programa la actividad.

Como corolario, debe recordarse que el libro de texto está presente de manera mayoritaria en las aulas de música de los centros escolares y que su utilización implica ventajas y desventajas. Con respecto al área temática de esta investigación, el movimiento y la danza, los inconvenientes que presentan los libros de texto se deben más a la omisión que al error; a lo que no se hace, que a lo que se hace mal. El profesor debe ser muy crítico con los materiales elaborados por las editoriales si decide optar por alguno de ellos y ser capaz de analizar qué se está trabajando realmente en cada momento de la planificación docente. Sería injusto depositar toda la responsabilidad de este proceso en el último eslabón de la cadena educativa: el profesor. Es cierto que éste necesita estrategias de análisis y criterios de selección para poder decidir qué materiales y recursos son los más adecuados a la realidad de su aula, pero son los especialistas en temáticas concretas e investigadores los que deben ofrecer el asesoramiento que ellos necesitan. Coincidiendo con García y Arredondo (2006), a su vez es necesario diseñar estrategias e iniciativas para concienciar a la industria editorial sobre la idoneidad de los materiales comercializados desde el punto de vista de los diferentes contenidos de la educación musical. Desde el comienzo de la tesis, siempre he tenido un objetivo personal presente: que las aportaciones e ideas que se desprendan de esta investigación puedan asesorar y facilitar la difícil y apasionante labor del docente de música de Primaria. Una vez finalizado el trabajo, es el momento de comenzar el camino para alcanzar dicho objetivo.

7.6. Prospectiva: nuevas investigaciones

Al inicio de una tesis son grandes los esfuerzos que se hacen para poder delimitar el área y la temática de la investigación. Una vez realizado el diseño de la misma y puesto en marcha, comienzan a surgir nuevas preguntas e ideas de forma paralela al proceso de recogida de información, que amplían ese ámbito de estudio que tanto había costado definir. Sin embargo, lejos de ser entendidas como elementos que hacen desviarse de los planteamientos iniciales e incitan a la dispersión, son consideradas como retos que dinamizan y enriquecen enormemente la labor investigadora. Por motivos obvios, ha sido imposible abarcarlas todas en una investigación de estas dimensiones, por lo que quedaron emplazadas en modo de *stand-by* a lo largo de este trabajo esperando esta sección para quedar materializadas en propuestas de ampliación o creación de futuros trabajos de investigación. Éstas se presentan en dos grupos atendiendo a la temática con la que están relacionadas: los libros de texto, por un lado, y el movimiento y la danza en el aula de música, por otro. Con respecto al primer grupo se señalan las siguientes:

- Constatada la utilización mayoritaria de los libros de texto en los centros, sería conveniente conocer la incidencia real que éstos tienen en la realidad del aula de música.
- No debe olvidarse que un elevado número de profesionales han optado por no utilizar libro de texto, por lo que sería interesante saber por qué no lo hace, cual es el perfil de este grupo de profesores y qué recursos son los más utilizados en estos casos.
- Analizadas las actividades y contenidos de movimiento de las diferentes editoriales y conociendo los aspectos positivos y dificultades que presentan, podría plantearse una propuesta didáctica para toda la etapa basada en el protocolo de contenidos contemplado en este trabajo.
- En el momento de lectura de esta tesis, muchas de las editoriales analizadas ya han cambiado sus proyectos didácticos. Considero muy apropiado la realización de un estudio longitudinal para comprobar si los nuevos libros de texto siguen incurriendo en los mismos errores o se aprecia cierto perfeccionamiento por parte de los grupos editoriales.

Este estudio se podría ampliar a años anteriores y obtener una perspectiva histórica y de la evolución de los materiales.

En relación al movimiento y la danza en educación musical:

- Diseñar y aplicar un programa de intervención para desarrollar las habilidades musicales a través del movimiento y la danza, que esté fundamentado en la selección y secuenciación de los contenidos que se incluyen en el protocolo propuesto en este trabajo.
- Conocer la formación de los profesores de música con respecto al movimiento y la danza y diseñar un programa de formación docente que les permita incorporarlos en su planificación didáctica y adoptar un planteamiento metodológico de la música que los integre.
- En esta tesis las actividades de movimiento se han analizado desde el punto de vista de su tipología y los contenidos que éstas trabajan. Sin embargo, no se ha abarcado un análisis desde el punto de vista musical (formas, compases, tipo de canciones, procedencia, etc.) que, evidentemente, ofrecería una visión más completa del fenómeno estudiado.

Referencias bibliográficas

- Adshead, J. (1988). Discerning the form of the dance. En J. Adshead (Ed.), *Dance analysis: theory and practice* (pp. 41-59). Londres: Dance Books.
- Ajuriaguerra, J. (1978). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Científico-médica.
- Aksnes, H., Godoy, R. I., Kvifte, T. y Rund, E. (2004). *The musical gestures project, 2004-2007*. Disponible en <http://www.answers.com/topic/music-and-the-body?cat=health> (Recuperado el 11 de febrero de 2008).
- Alberdi, A. (2003). Los fundamentos del uso del movimiento en la enseñanza de la música. *Doce notas. Revista de información musical*, 35, 13-16.
- Alerby, E. y Ferm, C. (2005). Learning Music: Embodied Experience in the Life-World. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 177-185.
- Alexander, G. (1983). *La eutonía*. Barcelona: Paidós.
- Alperson, P. (1991). What Should One Expect from a Philosophy of Music Education? *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 215-242.
- Área, M. (1996). La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum. En *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo I. Ponencias*. San Sebastián, España.
- Arnaiz, P. (1987a). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz* (U. de Murcia, Ed.). Murcia: Secretariado de Publicaciones.
- Arnaiz, P. (1987b). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Acouturier*. Murcia: Instituto de ciencias de la Educación, Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. y Lozano, J. (1992). Esquema corporal: evaluación e intervención

- psicomotriz. *Anales de Pedagogía*, 10, 221-239.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 55-61). Barcelona: Graó.
- Arnold, P. (2000). Aspects of the Dancer's Role in the Art of Dance. *Journal of Aesthetic Education*, 34(1), 87-95.
- Arteaga, V., M. and Viciania y Conde, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: Inde.
- Arús, E. y Pérez, S. (2006). La rítmica como trabajo interdisciplinario de música y danza. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 36, 98-112.
- Atterbury, B. W. (1992). Research on the teaching of elementary general music. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer Books.
- Bachmann, M. L. (1996). La rítmica Jaques-Dalcroze. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 3, 7-19.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Ballesta, J. (1995, diciembre). *Función didáctica de los materiales curriculares*. Revista de Medios y Educación. Versión electrónica. Artículo nº5. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n5/n5art/art53.htm>. (Recuperado el 10 de de 2007).
- Bartolomé, R., Górriz, C., M. and Pascual y García, M. (1993). *Educador infantil*. Madrid: McGraw-Hill.
- Batalha, A. P. (1983). Elementos de estudo para un movimento dançado. En *Dança na educação. Gabinete de Dança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, ISEF.
- Batalla, A. (2000). *Habilidades Motrices*. Barcelona: Inde.
- Bermell, M. A. (1999). *Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la Educación Primaria*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, España.
- Berruezo, P. P. (2000). El contenido de la Psicomotricidad. En P. Botín (Ed.),

- Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 43-99). Madrid: Miño y Dávila.
- Berruezo, P. P. (2004). El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 16, 35-50.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I et al. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blacking, J. (1977). Towards an anthropology of the body. En J. Blacking (Ed.), *The Anthropology of the Body* (pp. 1-28). Londres: Academic Press.
- Bonilla, L. (1964). *La danza en el mito y en la historia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Botelho, F. (2008). La fenomenología de Merleau-Ponty y la investigación en comunicación. *Signo y Pensamiento*, 52, 68-83.
- Bowman, W. D. (2000). A somatic, «here and now» semantic: music, body, and self. *Bulletin of the Council for research in Music Education*, 144, 45-60.
- Bowman, W. D. (2004). Cognition and the Body: Perspectives from Music Education. En L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning* (pp. 29-50). Doordrecht (Holanda): Kluwer Academic Publishers.
- Brelet, G. (1949). *Le temps Musical, Essai d'une Esthetique nouvelle de la Musique*. Paris: PUF.
- Brikman, L. (1975). *El lenguaje del movimiento corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Bucek, L. E. (1992). Constructing a child-centered dance curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(9), 39-42.
- Buendía, Colas y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Callen, D. (1985). Moving to Music. For better appreciation. *Psychology of Music*, 19(3), 37-50.
- Camacho, P. (2006). Culto al cuerpo y la mente. En J. Giró (Ed.), *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo* (pp. 155-188). Logroño:

- Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.
- Carbajo, C. (1997). El Tratamiento de los temas transversales en los libros de música para Educación Primaria. En L. A. Arranz (Ed.), *Actas V Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales didácticos* (pp. 325-334). Madrid: Universidad Complutense.
- Carmona, J. C. (1995). Reivindicación de una fenomenología de la música. Defensa de la obra de Leonard B. Meyer. *Volubilis: revista de pensamiento*, 1, 52-63.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.
- Castañer, M. y Camerino, O. (1991). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: Inde.
- Castañer, M. y Camerino, O. (1993). La conciencia corporal. En V.V.A.A. (Ed.), *Fundamentos de la educación Física para la Enseñanza en Primaria, Volumen I* (pp. 261-292). Barcelona: Inde.
- Chapuis, J. (1997). Los ejercicios de ritmo y métrica. *Música y Educación*, 31, 85-98.
- Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E. y Woods, D. (1986). *Teaching Music in Twentieth Century*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Clarke, E. (2001). Meaning and the Specification of Motion in Music. *Musicae Scientiae*, 5(2), 213-234.
- Clarke, E. F. y Davidson, J. (1998). The body in music as mediator between knowledge and action. En W. Thomas (Ed.), *Composition, Reception: Studies in the Creative Process in Music* (pp. 74-92). Oxford: Oxford University Press.
- Clifton, T. (1983). *Music as Heard: a Study of Applied Phenomenology*. New Haven: Yale University Press.
- Coen, A. (2005, septiembre). *Del baile y otras danzas*. Disponible en <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2005/septiembre/sentidos112.htm> (Artículo 112. Recuperado el 17 de marzo de 2008).
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Compagnon, G. y Thomet, M. (1966). *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Conde, J. L., Martín, C. y Vicianá, V. (1997). *Las canciones motrices. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Ed. Infantil y Primaria a través de la música*. Barcelona: Inde.
- Conde, J. L. y Vicianá, V. (2001). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe S. L.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1984). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Gredos.
- Corpas, F. J., Toro, S. y Zarco, J. A. (1994). *Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Málaga: Aljibe.
- Cratty, B. (1979). *Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Cratty, B. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- Davidson, J. W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, 21(2), 103-113.
- Davidson, J. W. (1994). Which areas of a pianist's body convey information about expressive intention to an audience? *Journal of Human Movement Studies*, 26, 279-301.
- Davidson, J. W. (2001a). Music and the Body. En C. Blakemore y S. Jennett (Eds.), *The Oxford Companion to the Body* (pp. 482-284). Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J. W. (2001b). The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: A case study of Annie Lennox. *Musicae Scientiae*, 5(2), 235-256.
- Davidson, J. W. (2004). Embodied knowledge: possibilities and constraints in art education an curriculum. En L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, moving Minds* (pp. 197-212). Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Decreto 111/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 214, de 14 de septiembre de 2002, pp. 13075-13163.
- Demarchi, E. M. y Fiore de Cedro, I. M. (1973). *Expresión corporal. Primer*

- nivel. Cuadernos pedagógicos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Descartes, R. (1993). *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*. Madrid: Espasa-Calpe. (Trad. M. García Morente. 27ª ed.).
- Despins, J. P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, F. (2008, mayo). *Presente y futuro de los materiales curriculares*, 8, Artículo 1. Disponible en http://www.adide.org/revista/index2.php?option=com_contentandtask=viewandid=194andItemid=48andpop=1andpage=0 (Recuperado el 16 de septiembre de 2008).
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- Doloff, L. A. (2005). Elementary Music Education: building cultures and practices. En D. J. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education: reflections and dialogues* (pp. 281-296). Nueva York: Oxford University Press.
- Duch, L. y Mèlich, J. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Madrid: Trotta.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Equipo Directivo de Eufonía. (1996). Música y movimiento. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 3, 5-6.
- Espejo, A. (2006). *Importancia del movimiento y la danza en el curriculum de Educación Primaria*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, UNED, Madrid, España.
- Farber, A. y Parker, L. (1987). Discovering Music through Dalcroze Eurhythmics. *Music Educators Journal*, 74(3), 43-45.
- Ferguson, L. (2005). The role of Movement in Elementary Music Education: a Literature Review. *Update- Applications of Research in Music Education*, 23(2), 23-24.
- Fernández, A. (2005). *La importancia de ser llamado «libro de texto»: Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández, J. (2007). Edgar Willems. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 43-52). Barcelona: Graó.

- Fernández, M. (1999). *Taller de danzas y coreografías*. Madrid: Ed. CCS.
- Ferrante, C. (2008, Abril). *Corporalidad y temporalidad: fundamentos fenomenológicos de la teoría práctica de Pierre Bourdieu*. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18102012> (Recuperado el 15 de enero de 2009).
- Fink-Jensen, K. (2007). Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 53-68.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*. Paris: P.V.F.
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Buenos Aires: Ricordi.
- Fraleigh, S. H. (1991). A Vulnerable Glance: Seeing Dance through Phenomenology. *Dance Research Journal*, 23(1), 6-16.
- Frega, A. L. (1996a). El movimiento como una dimensión expresiva de la música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 3, 45-51.
- Frega, A. L. (1996b). *Música para maestros*. Barcelona: Grao.
- Fresno, B. Martínez del. (2000). Historiar la danza y/o coreografiar la historia. Objetivos y problemas metodológicos de la investigación. En *I Jornadas sobre danza e investigación* (pp. 11-24). Murcia: Los libros de la Danza S.L.
- Frosting, M. y Maslow, P. (1989). *Educación del movimiento. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana.
- Fubini, E. (1988). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Fux, M. (1979). *Danza, experiencia de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Gainza, V. Hemsy de. (1981). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Gallahue, D. L. (1982). *Understanding motor development in children*. New York: John Wiley and sons.
- Galvao, A. y Kemp, A. (1999). Kinaesthesia and Instrumental Music Instruction: Some Implications. *Psychology of Music*, 27, 129-137.
- García, F. J. y Arredondo, H. (2006). *La imagen de la música tradicio-*

- nal andaluza en los materiales curriculares de la Educación Primaria*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia.
- García, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Gevaert, J. (1980). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica* (3.^a ed.). Salamanca: Sígueme.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Gimeno, J. (1994). Los materiales: Cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural. En *IV Jornadas sobre la LOGSE* (pp. 1-35). Granada, España.
- González, M., De Miguel, L., Paniza, R. y Vázquez, A. (1994). *La danza en la escuela*. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- Greene, D. B. (1984). *Mahler, Consciousness and Temporality*. New York: Gordon & Breach.
- Growman, F. (1985). *The Emergence of the concept of General Music as Reflected in Basal Textbooks 1900-1980*. Tesis Doctoral no publicada, The Catholic University of America, Washington, E.E.U.U.
- Gruhn, W. (2005). Understanding Music Understanding. En D. J. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (pp. 98-111). New York: Oxford University Press.
- Guerber-Walsh, N., Leray, C. y Maucouvert, A. (2000). *Danza: de la escuela a las asociaciones deportivas*. Lérida: Ágonos.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Hall, M. (1998). Dance in the Music Classroom. *Teaching Music*, 6(1), 30.
- Halpern, A. R. (2001). Cerebral Substrates of Musical Imagery. En R. Zatorre y I. Peretz (Eds.), *The Biological Foundations of Music* (pp. 179-192). New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hartman, B. (1965). Bodily Movement: A Choral Aid. *Music Educators Journal*, 51(4), 123-126.
- Hasselbach, B. (1978). *Dance Education*. London: Schott.
- Hasselbach, B. (1979). Didáctica de la danza. Objetivos de aprendizaje en la educación de la danza. En V.V.A.A. (Ed.), *Música y Danza para el*

- niño* (pp. 65-92). Madrid: Instituto Alemán.
- Haueisen, J. y Knösche, T. R. (2001). Involuntary Motor Activity in Pianists Evoked by Music Perception. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 13(6), 786-792.
- Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-60). Madrid: McGraw-Hill.
- Herrera, S. (1994). La importancia del movimiento en la Educación Musical. *Aula de innovación educativa*, 24, 17-21.
- Herrera, S. (Mayo, 2000). *Ver la música, escuchar el movimiento*. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/herrera00.pdf> (Recuperado el 7 de marzo de 2006).
- Hodgens, P. (1988). Interpreting the dance. En J. Adshead (Ed.), *Dance analysis: theory and practice* (pp. 60-89). Londres: Dance Books.
- Hodges, D. A. (2000). Implications of music and brain research. *Music Educators Journal*, 87(2), 17-22.
- Hurtado, J. (2006). *Qué materiales curriculares en educación musical*, 15, 7-13. Disponible en <http://www.creando.net/sem-ee/SEM-EE-17.pdf> (Recuperado el 25 de julio de 2007).
- Husserl, E. (1964). *The Phenomenology of Internal Time-Consciousness*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hylton, J. (1987). Keeping your choir on the Move. *Music Educators Journal*, 74(3), 31-34.
- Jacobson, E. (1975). *Control de la tensión*. México D. F: Continental.
- Jaques-Dalcroze, E. (1909). L'éducation par le rythme. *Le rythme*, 7, 63-70.
- Jaques-Dalcroze, E. (1910). L'éducation par le rythme et pour le rythme. *Le rythme*, 2/3, 18-31.
- Jaques-Dalcroze, E. (1981). *La musique et nous. Note sur notre double vie* (1.^a ed.). Ginebra: Slatkine.
- Jaques-Dalcroze, E. (2000). *Rhythm, music and education* (5.^a ed.). Kent (United Kingdom): The Dalcroze Society (Inc).
- Jimeno, M. M., Manterola, O. y Tirapu, M. A. (1997). *Propuesta de secuenciación de contenidos musicales. Educación Infantil y Primaria (3-12 años)*. Navarra: I. G. ASPACE.

- Juchniewicz, J. (2008). The influence of physical movement on the perception of musical performance. *Psychology of Music*, 36, 417-427.
- Juntunen, M. y Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or dissolving the Mind-body Dualism: philosophical and practical remarks in the musical body in action. *Music Education Research*, 3(2), 201-214.
- Juntunen, M. L. (2002). The practical applications of Dalcroze Eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 6, 75-92.
- Juntunen, M. L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu (Finland): Oulu University Press.
- Juntunen, M. L. (2006). Exploring and learning music through embodied experiences. «Music and Development - Challenges for Music Education». En *The First European Conference On Developmental Psychology of Music. Proceedings* (pp. 273-276). Jyväskylä, Finland.
- Jurado, J. (1996). El cuerpo y el movimiento en la expresión musical. *Eufonía. Didáctica de la música*, 3, 31-44.
- Kaufmann, K. (2006). *Inclusive Creative Movement and Dance*. Illinois: Human Kinetics.
- Kephart, N. (1972). *El alumno retrasado*. Barcelona: Louis Miracle.
- Kraus, R. (1969). *History of the dance in Art and Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kuhn, T. S. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.
- Lacárcel, J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Lafarga, M. y Sanz, P. (2001). Función motora y música. *Música y Educación*, 46, 15-22.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lapierre, A. (1977). *La reeducación física* (Vol. 1). Barcelona: Científico Médica.

- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977a). *La educación psicomotriz como terapia*. Barcelona: Médica-Técnica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977b). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-médica.
- Le Boulch, J. (1972). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1994). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Barcelona: Paidós.
- Le Du, J. (1981). *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Leese, S. y Packer, M. (1991). *Manual de danza. La danza en las escuelas, como enseñarlas y aprenderlas*. Madrid: EDAF.
- Leiva, M. A. y Mates, E. M. (1998). Importancia de la educación musical en la formación integral del hombre. *Música y Educación*, 33, 27-40.
- Levin, D. M. (2001, abril). *Los filósofos y la danza*. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/%7ecmunoz11/levin.pdf> (Recuperado el 7 de marzo de 2008).
- Lewis, B. E. (1988). The Effect of Movement-Based Instruction on First- and Third- Graders' Achievement in Selected Music Listening Skills. *Psychology of Music*, 16, 128-142.
- Liao, M. Y. y Davidson, J. W. (2007). The use of gesture techniques in children's singing. *Internacional Journal of Music Education*, 25(1), 82-96.
- Lippman, E. (1992). *The Phenomenology in Music. A History of Western Musical Aesthetics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Llongueres, J. (2002). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona: Institut Joan Llongueres. Dinsic.
- Lodes, H. (1990). *Aprende a respirar*. Barcelona: Integral.
- López, A. (2005). *Estética musical: el poder formativo de la música*. Valencia: Rivera Mota.
- López, R. (2005). *Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición*. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm> (Recuperado el 15 de enero de 2006).

- López, S. (2007). Carl Orff. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 71-77). Barcelona: Graó.
- Lora, L. (1991). *La educación Corporal*. Barcelona: Paidotribo.
- Marcel, G. (1996). *Ser y tener* (1.^a ed.). Madrid: Caparrós.
- Martín, M. J. (2002). *Las canciones de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martín, M. J. (2005). Del movimiento a la danza en la educación musical. *Educatio Siglo XXI*, 23, 125-139.
- Martínez, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 204, 14-18.
- Martínez, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro escolar*. Madrid: Morata.
- Mc Carthy, M. (1996). Dance in the music curriculum. *Music Educators Journal*, 82(6), 17-21.
- Mc Millan, J. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Mead, V. H. (1994). *Dalcroze Eurythmics in today's music classroom*. New York: Schott Music Corporation.
- M.E.C. (1992). *Área de educación artística. Primaria. Cajas Rojas*. Madrid: MEC.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Ministere de L'education Québec. (1981). *Programme d'études primaire: art, art dramatique, arts plastiques, danse, musique*. Québec: M. E.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. Londres: Schott.
- Mueller, A. K. (2003). Making Connections between Movement and Music for Young Children. *General Music Today*, 16(3), 9-12.
- Mueller, A. K. y O'Hagin, I. B. (2002). Music and Movement Make Natural Patners. *Teaching Music*, 10(3), 56-59.
- Muñoz, A. (2004). *Marroquíes en los libros de texto de la Educación Secundaria obligatoria (ESO): valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en*

- educación*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Muruamendiaraz, N. (2007). *Educación Musical y danza tradicional. Un estudio descriptivo*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, Universidad de Barcelona, España.
- Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratrústa. Un libro para todos y para nadie* (1.^a ed.). Madrid: Alianza.
- Oña, A. (1987). *Desarrollo y Motricidad: fundamentos evolutivos de la Educación Física*. Granada: C.D. I.N.E.F.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ossona, P. (1984). *La educación por la danza*. Barcelona: Paidós.
- Paillard, J. (1980). La corps situé et le corps identifié. Une approche psychophysiologique de la notion de schéma corporal. *Revue Médicale suisse Romande*, 100, 129-141.
- Parviainen, J. (1998). *Bodies moving and moved. A phenomenological analysis of dancing subject and the cognitive and ethical values of dance art*. Tampere (Finland): Tampere University Press.
- Paulson, P. (1993). New work in dance education. *Arts Education Policy Review*, 95(1), 31-35.
- Payne, R. (1996). *Técnicas de relajación. Una guía práctica para el profesional de salud*. Barcelona: Paidotribo.
- Pedrero, C. (2009). *Danza Histórica para Educación Primaria: propuestas coreográficas*. Tesis doctoral, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca, España.
- Pelinski, R. (2005). *Corporeidad y música*. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/pelinski.htm> (Recuperado el 15 de enero de 2006).
- Peñalba, A. (2005). *El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música*. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/penalba.htm> (Recuperado el 15 de enero de 2006).
- Pérez, J. J. (2008). La educación musical: lenguaje y movimiento. *Música y Educación*, 73, 26-38.
- Piaget, J. (1977). *El comportamiento, motor de la evolución*. Buenos Aires:

- Ediciones Nueva Visión.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Picq, L. y Vayer, P. (1977). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-médica.
- Pike, A. (1974). A Phenomenology of Jazz. *Journal of Jazz Studies*, 2(1), 88-94.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge.
- Preston-Dunlop, V. (1995). *A Handbook for Dance in Education*. New York: Longman.
- Ramírez, C. (2006). *Música, lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 33, de 7 de febrero de 2004, pp. 5359-5391.
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 220, de 13 de septiembre de 1991, pp. 30226-30228.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43103.
- Regelski, T. A. (1998). The Aristotelian bases of praxis for music and music education as praxis. *Philophy of Music Education Rewiew*, 6(1), 22-59.
- Regelski, T. A. (2006). Music appreciation as praxis. *Music Education Journal*, 8(2), 281-310.
- Reguera, I. (1983). Introducción a la filosofía de Merleau-Ponty. *Anales del seminario de historia de la filosofía 1982-1983*, 3, 181-208.
- Retra, J. (2006). Aspects of Musical Representation in Dutch Early Childhood Music Education. En *Proceedings of the International Conference on Music Perception and Cognition*. University of Bologna, Italy.
- Retra, J. (2008). Music is Movement A Study into the Developmental Aspects of Movement Representation of Musical Activities of Preschool Children in a Dutch Music Educational Setting. En *Second European*

- Conference on Developmental Psychology of Music*. Roehampton University, United Kingdom.
- Ricquier, M. (1995). La relajación y la práctica instrumental. *Música y Educación*, 21, 81-86.
- Rigal, R. (1987). *Motricidad humana*. Madrid: Pila Teleña.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: Inde.
- Rigal, R., Paoletti, R. y Portman, M. (1979). *Motricidad. Aproximación psicofisiológica*. Madrid: Pila Teleña.
- Riveiro, L. (s.f.). *Música y movimiento. Relaciones entre los parámetros musicales y el movimiento corporal*. Disponible en <http://platea.pntic.mec.es/~jgarci1/leoriv1.htm> (Recuperado el 8 de diciembre de 2007).
- Riveiro, L. (1996). Música y Movimiento. Relaciones entre los parámetros musicales y el movimiento corporal. En *Aspectos Didácticos de Música*, 2. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Riveiro, L. (1997). Reflexiones sobre el cuerpo, movimiento e interpretación. *Eufonía. Didáctica de la música*, 3, 71-80.
- Rizo, G. (1996). La enseñanza de los bailes y las danzas tradicionales en la escuela: un enfoque interdisciplinar. *Eufonía. Didáctica de la música*, 3, 73-83.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.
- Romero, C. (1995). Ritmo y Danza en la Educación Musical. Una interrelación de necesidad. *Música y Educación*, 23, 17-40.
- Romero, R. (2000). *Los contenidos de la expresión corporal*. Disponible en <http://www.educa.aragob.es/cprcalat/jornadasef/los.htm> (Recuperado el 18 de marzo de 2008).
- Ruiz, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Runfola, M. y Rutkowski, J. (1992). General Music Curriculum. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 697-709). New York: Schirmer Books.

- Russel, J. (1975). *Creative Dance in the Primary School*. London: Mc Donals and Eraus.
- Sachs, C. (1944). *Historia Universal de la Danza*. Buenos Aires: Ed. Cantral. Centurión.
- San Martín, J. (1987). *La Fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Barcelona: Anthropos.
- Sánchez, F. (1989). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Scheper-Hughes, N. y Lock, M. (1987). Mindful body: A prolegomenon to future work in medical anthropology. *Medical anthropology Quarterly*, 1(1), 6-41.
- Schinka, M. (1980). *Fundamentos para una iniciación a los temas de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Escuela Española.
- Schinka, M. (2000). *Expresión Corporal (Técnica y expresión del movimiento)*. Barcelona: Praxis.
- Schinka, M. (2008). La enseñanza de la música desde la expresión corporal. *Danza en escena*, 20, 36.
- Schultz, J. H. (1980). *El entrenamiento autógeno: autorrelajación concentrativa*. Barcelona: Científico-Médica, D.L.
- Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music*, 33(4), 419-435.
- Sheets-Johnstone, M. (1981). Thinking in movement. *The Journal of Aesthetics Arts and Criticism*, 39(4), 399-407.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). Emotion and Movement. A beginning Empirical-Phenomenological Analysis of Their Relationship. *Journal of Consciousness Studies*, 6(11-12), 259-277.
- Shehan, P. K. (1987). Movement: The Heart of Music. *Music Educators Journal*, 74(3), 25-30.
- Silveira, R. Aparecida da, Levandoski, G. y Cardoso, F. (2008, 13 de marzo). *A dança infantil enquanto expressão*. Disponible en www.efdeportes.com (Recuperado el 15 de septiembre de 2008).
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.
- Soubiran, G. y Coste, J. (1989). *Psicomotricidad y relajación psicósomática*. Madrid: García Nuñez.

- Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1980). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Stokoe, P. y Schächter, A. (1979). *La expresión corporal*. Barcelona: Paidós.
- Stubley, L. (1998). Being in the Body, Being in the Sound: A Tale of Modulating Identities and Lost Potential. *Journal of Aesthetic Education*, 32(4), 93-105.
- Subirats, M. A. (2001). El «ball de cavallets» en la zona denominada «Països Catalans». *Revista de Folklore*, 253, 10-22.
- Subirats, M. A. (2007). Zoltán Kodály. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 63-70). Barcelona: Graó.
- Szönyi, E. (1974). *Musical Reading and Writing*. Budapest: Editio Musica Budapest.
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Trias, N. (1993). La aportación de Jaques-Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y del movimiento corporal. *Eufonía. Didáctica de la música*, 3, 21-30.
- Trigo, E., Álvarez, M., Aragunde, J. L., García, J., Graña, I., Fernández, D et al. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.
- Urbeltz, J. A. (1994). *Bailar el caos. La danza de la osa y el soldado viejo*. Pamplona: Pamiela.
- Ureña, N. (2004). *Diseño y evaluación de un programa para el desarrollo de la habilidad básica de manejo de móviles en Educación Primaria*. Tesis doctoral, Departamento de Ciencias de la Salud, la Actividad Física y el Deporte, Universidad Católica de San Antonio, Murcia, España.
- Ureña, N., Ureña, F., Velandrino, A. y Alarcón, F. (2006). *Las Habilidades motrices básicas en primaria. Programa de intervención* (1973, 1ª ed.). Barcelona: Inde.
- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. (1971). *A world History of Physical Education: Cultural, Philosophical, Comparative*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Vanderspar, E. (1990). *Manual Jacques-Dalcroze: principios y Recomendaciones*.

- ciones para la Enseñanza de la Rítmica*. Barcelona: Ediciones Pilar Llongueres.
- Van Zile, J. (1988). Examining Movement in the Context of the Music Event: A Working Model. *Yearbook for Traditional Music*, 20, 125-133.
- Vayer, P. (1973). *El niño frente al mundo en la edad de los aprendizajes escolares*. Barcelona: Ed. Científico-Médica.
- Vicente, G. (2004). Los parámetros del sonido en el primer ciclo de Ed. Primaria. *Música y Educación*, 59, 31-45.
- Vicente, G. (2007). Música y valores: diálogo, tolerancia y solidaridad en las canciones infantiles. *Música y Educación*, 71, 17-44.
- Viciano, V. y Arteaga, M. (1997). *Las actividades coreográficas en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Wallon, H. (1965). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique.
- Westerlund, H. (2003). Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), 45-62.
- Westerlund, H. y Juntunen, M. L. (2005). Music and knowledge in bodily experience: Dalcroze's challenge to David Elliott. En D. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 112-122). Oxford: Oxford University Press.
- Willems, E. (1961). *Bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós Estudio.
- Willems, E. (1993). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Winearls, J. (1975). *La danza moderna*. Buenos Aires: Víctor Lerú.
- Woods, D. G. (1987). Movement and General Music: Perfect Partners. *Music Educators Journal*, 74(3), 35-42.
- Xares, L., Alves, M. J., Antunes, S. y Cruz, I. (1992). A Dança no 1º ciclo do Ensino Básico. *Boletim de Educação Física*, 516, 97-106.
- Young, S. (1992). Physical Movement: Its place in Music Education. *British journal of Music education*, 9, 187-194.
- Young, S. (1999). Just making a noise? Reconceptualising the Music-making of Three- and Four-year-olds in a Nursery Context. *Early Childhood Connections: Journal of Music and Movement-based Learning*, 5(1), 14-22.

- Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three-and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, 20(1), 45-49.
- Zatorre, R. J. y Halpern, A. R. (2005). Mental Concerts: Musical Imagery and Auditory Cortex. *Neuron*, 47, 9-12.

Anexos

Anexo I

Ficha de recogida de datos 1

Editorial:
Código libro:

1. ¿Existe un apartado dedicado al movimiento/lenguaje corporal/danza?

No existe	Existe algún comentario	Varios comentarios	Comentarios estructurados	Si existe

2. ¿La proporción con respecto a los otros bloques de contenidos es adecuada?

Muy inferior	Inferior	Igual	Superior	Muy superior

3. ¿Aparecen objetivos específicos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal/danza?

Ninguno	Muy pocos	Pocos	Varios	Bastantes

4. ¿Aparecen contenidos específicos relacionados con el movimiento/lenguaje corporal/danza?

Ninguno	Muy pocos	Pocos	Varios	Bastantes

5. ¿Existen actividades de movimiento en todas las unidades o secciones de unidad?

Casi en ninguna	En algunas	En varias	En casi todas	En todas

6. ¿Existen actividades de movimiento en todas las sesiones?

Casi en ninguna	En algunas	En varias	En casi todas	En todas

Anexo II

Ficha de recogida de datos 2

[illegible]

Anexo III

Relación de libros de texto analizados

TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL	PROYECTO	LUGAR	AÑO	Nº EDICIÓN	FORMATO	N.º PÁG.*	CÓD. LIBRO
Música 1	P. Pascual Mejía	Pearson-Alhambra	La Batuta Mágica	Madrid	2004	Primera	Apaisado A4-color	69/160	E2-1
Música 2	P. Pascual Mejía	Pearson-Alhambra	La Batuta Mágica	Madrid	2004	Primera	Apaisado A4-color	69/160	E2-2
Música 3	P. Pascual Mejía	Pearson-Alhambra	La Batuta Mágica	Madrid	2005	Primera	Apaisado A4-color	69/152	E2-3
Música 4	P. Pascual Mejía	Pearson-Alhambra	La Batuta Mágica	Madrid	2005	Primera	Apaisado A4-color	69/152	E2-4
Música 5	P. Pascual Mejía	Pearson-Alhambra	La Batuta Mágica	Madrid	2005	Primera	Apaisado A4-color	69/152	E2-5
Música 6	P. Pascual Mejía	Pearson-Alhambra	La Batuta Mágica	Madrid	2005	Primera	Apaisado A4-color	69/152	E2-6
Música 1	Grupo A.R.T.E. Coord. E. Gancedo	Anaya	—	Madrid	2004	Primera	Apaisado Folio-color	95/112	E3-1
Música 2	Grupo A.R.T.E. Coord. E. Gancedo	Anaya	—	Madrid	2004	Primera	Apaisado Folio-color	95/112	E3-2
Música 3	Grupo A.R.T.E. Coord. E. Gancedo	Anaya	La Tira de Colores	Madrid	2001	Primera	Apaisado A4-color	95/127	E3-3
Música 4	Grupo A.R.T.E. Coord. E. Gancedo	Anaya	La Tira de Colores	Madrid	2001	Primera	Apaisado A4-color	95/127	E3-4
Música 5	Grupo A.R.T.E. Coord. E. Gancedo	Anaya	La Tira de Colores	Madrid	2002	Primera	Apaisado A4-color	95/127	E3-5
Música 6	Grupo A.R.T.E. Coord. E. Gancedo	Anaya	La Tira de Colores	Madrid	2002	Primera	Apaisado A4-color	95/127	E3-6

*La primera cifra corresponde al libro del alumno y la segunda al del profesor.

TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL	PROYECTO	LUGAR	AÑO	Nº EDICIÓN	FORMATO	N.º PÁG.*	CÓD. LIBRO
Música 1	C. Ramírez y E. Lomas	Everest	Nuevo Ándola	León	2004	Primera	Folio - color	93/159	E5-1
Música 2	C. Ramírez y E. Lomas	Everest	Nuevo Ándola	León	2005	Primera	Folio - color	94/160	E5-2
Música 3	C. Ramírez y A.M. Álvarez	Everest	Nuevo Ándola	León	2006	Primera	Folio - color	93/198	E5-3
Música 4	C. Ramírez y A.M. Álvarez	Everest	Nuevo Ándola	León	2006	Primera	Folio - color	93/152	E5-4
Música 5	C. Ramírez y A.M. Álvarez	Everest	Nuevo Ándola	León	2006	Primera	Folio - color	93/142	E5-5
Música 6	C. Ramírez y A.M. Álvarez	Everest	Nuevo Ándola	León	2006	Primera	Folio - color	93/144	E5-6
Música 1	Dpto. Editorial Santillana Dir. E. Juan	Santillana	Un Paso Más	Madrid	2004	Primera	Apaisado A4-color	64/135	E1-1
Música 2	Dpto. Editorial Santillana Dir. E. Juan	Santillana	Un Paso Más	Madrid	2004	Primera	Apaisado A4-color	64/135	E1-2
Música 3	Dpto. Editorial Santillana Dir. E. Juan	Santillana	Un Paso Más	Madrid	2005	Primera	Apaisado A4-color	64/136	E1-3

*La primera cifra corresponde al libro del alumno y la segunda al del profesor.

TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL	PROYECTO	LUGAR	AÑO	Nº EDICIÓN	FORMATO	N.º PÁG.*	CÓD. LIBRO
Música 4	Dpto. Editorial Santillana Dir. E. Juan	Santillana	Un Paso Más	Madrid	2005	Primera	Apaisado A4-color	64/136	E1-4
Música 5	Dpto. Editorial Santillana Dir. E. Juan	Santillana	Un Paso Más	Madrid	2005	Primera	Apaisado A4-color	64/136	E1-5
Música 6	Dpto. Editorial Santillana Dir. E. Juan	Santillana	Un Paso Más	Madrid	2005	Primera	Apaisado A4-color	64/136	E1-6
Música 1º Primaria	G. Díaz y M. C. Molinera	SM	—	Madrid	2004	Primera	Apaisado A4-color	59/95	E4-1
Música 2º Primaria	G. Díaz y M. C. Molinera	SM	—	Madrid	2004	Primera	Apaisado A4-color	59/95	E4-2
Música 3º Primaria	G. Díaz y M. C. Molinera	SM	—	Madrid	2004	Primera	Apaisado A4-color	67/111	E4-3
Música 4º Primaria	G. Díaz y M. C. Molinera	SM	—	Madrid	2004	Primera	Apaisado A4-color	67/111	E4-4
Música 5º Primaria	G. Díaz y M. C. Molinera	SM	—	Madrid	2006	Primera	Apaisado A4-color	67/111	E4-5
Música 6º Primaria	G. Díaz y M. C. Molinera	SM	—	Madrid	2006	Primera	Apaisado A4-color	67/111	E4-6

*La primera cifra corresponde al libro del alumno y la segunda al del profesor.