

## Danza en Educación Musical: ¿cómo formar a partir de un currículo “deformado”?

Gregorio VICENTE-NICOLÁS  
Raquel PASTOR-PRADA  
Judith SÁNCHEZ-MARROQUÍ

### Datos de contacto:

Gregorio Vicente-Nicolás  
Universidad de Murcia  
[gvicente@um.es](mailto:gvicente@um.es)

Raquel Pastor-Prada  
Universidad Autónoma de Madrid  
[raquel.pastor@uam.es](mailto:raquel.pastor@uam.es)

Judith Sánchez-Marroquí  
Universidad de Murcia  
[jsm12@um.es](mailto:jsm12@um.es)

Recibido: 03/07/2023  
Aceptado: 05/12/2023

### RESUMEN

*Música y Danza* aparece denominada por primera vez en España como área de la Educación Artística en Educación Primaria en la regulación de la LOMLOE. El principal objetivo de esta investigación es describir y comparar los contenidos sobre movimiento y danza establecidos en la nueva normativa nacional y autonómica de Educación Primaria. El método de estudio se caracteriza por un análisis documental de enfoque mixto que combina análisis cualitativo y cuantitativo. La muestra estuvo formada por 19 currículos, entre los que se incluyen el Real Decreto 157/2022 y los 18 documentos normativos que establecen el currículo de Educación Primaria en las comunidades y ciudades autónomas. La recogida de la información se realizó mediante un instrumento elaborado *ad hoc* con cuatro categorías de análisis. Los resultados reflejan que algunas comunidades reproducen completamente el currículo estatal y otras deciden modificarlo de diferentes formas, bien incluyendo nuevos apartados o aspectos no recogidos en el Real Decreto, o bien realizando cambios en los elementos curriculares que lo componen. Además, se presenta una clasificación de imprecisiones o incoherencias detectadas en los contenidos referidos al movimiento y danza, así como una descripción de los aspectos positivos más relevantes que las comunidades y ciudades autónomas han incorporado en sus propias normativas.

**PALABRAS CLAVE:** Danza; Movimiento; Currículo; Educación Primaria; Educación Musical; Formación del Profesorado.

## ***Dance in Music Education: how to educate from a “deformed” curriculum?***

### **ABSTRACT**

*Music and Dance* appears for the first time in Spain as an area of Artistic Education in Primary Education regulated by the LOMLOE. The main objective of this study is to describe and compare the contents on movement and dance established in the national and regional regulations for Primary Education. The method is characterised by a documentary analysis with a mixed methodology combining qualitative and quantitative analysis. The sample consisted of 19 curricula, including the Royal Decree 157/2022 and the 18 regulatory documents that establish the Primary Education curriculum in the autonomous communities and cities. The information was collected using an *ad hoc* instrument with four categories of analysis. The results show that some regions completely reproduce the state curriculum and others decide to modify it in different ways, either by including new sections or aspects not included in the Royal Decree, or by making changes in the curricular elements of which it is composed. In addition, a classification of inaccuracies or inconsistencies detected in the contents of movement and dance is presented, as well as a description of the most relevant positive aspects that the autonomous communities and cities have incorporated into their own regulations.

**KEYWORDS:** Dance; Movement; Curriculum; Primary Education; Music Education; Teacher Training.

### **Introducción**

Numerosas investigaciones resaltan la importancia de la danza y el movimiento en la percepción, expresión y comprensión de la música (García-Carvajal et al., 2013; Vicente-Nicolás, 2013). El ritmo corporal y el movimiento mejoran la función ejecutiva (Bentley et al., 2022) y las habilidades auditivas (Skoe et al., 2023), especialmente en la codificación de patrones rítmicos (Phillips-Silver & Trainor, 2005). Las actividades de movimiento y danza pueden mejorar la interacción social, principalmente si están enfocadas en prácticas cooperativas, favoreciendo la capacidad de los estudiantes para interpretar el movimiento corporal y beneficiando el clima de bienestar en el aula (Ginman et al., 2022; Ruiz & Cifo, 2021). Además, la danza favorece la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (Stamou et al., 2023).

La incorporación del movimiento y la danza en el aula de música no solo beneficia aspectos relacionados con la percepción, el ritmo, la socialización o la creatividad, sino también el rendimiento académico o el bienestar de la persona, entre otros. En esta línea, estudios constataron que los estudiantes que realizaban actividades de danza obtenían mejores resultados académicos (Gara & Winsler, 2019) o señalaban la influencia de la danza en la cognición y el bienestar físico, psicológico y social a largo plazo, al conectar el binomio cuerpo-mente (Kempermann, 2022; Kokkonen, 2014). La

práctica de la danza aumenta la calidad de vida, pero también puede beneficiar los procesos educativos si atendemos a conceptos como *embodied mind* o *embodied knowledge* (Bresler, 2004) que vinculan cuerpo y cognición en un proceso dinámico a través del movimiento, y aplican ese conocimiento encarnado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente dentro de la enseñanza musical, reivindicando la naturaleza experiencial, corporal, emocional, social, y también cognitiva, de la música en la educación (Alerby & Ferm, 2005; Bresler, 2004).

Sin embargo, la realidad en las aulas de música de nuestro país difiere mucho de estas premisas. Según el estudio de Salvador et al. (2022), la mayor parte de las sesiones de música en Educación Primaria son clases magistrales en las que los estudiantes están sentados mientras el profesor está hablando, aunque esta situación es menos acusada en el alumnado de cursos inferiores, quienes realizan más actividades de movimiento que los de cursos superiores. En el estudio realizado por Ruiz-Ariza et al. (2018) para conocer la opinión del alumnado de Educación Secundaria sobre el empleo de la expresión corporal en la clase de música, en el cual participaron 2.017 estudiantes, los resultados muestran que un 81.9% del alumnado no realizan este tipo de actividades, y su práctica desciende en las aulas a medida que avanza la edad de los jóvenes, al tiempo que disminuye su motivación hacia la expresión corporal. A luz de estos datos, los autores del estudio recomiendan incrementar aquellas prácticas docentes que impliquen movimiento corporal en las clases de música de secundaria, especialmente en los cursos inferiores, por tratarse del alumnado con mayor receptividad y motivación hacia este tipo de contenidos. Asimismo, concluyen afirmando que un mayor empleo de la expresión corporal aumenta la percepción del alumnado sobre la mejora en las relaciones personales, especialmente entre el género femenino.

#### *Danza en el currículo de Educación Primaria*

Pese a todos los beneficios educativos analizados, la danza, desde su incorporación al currículo de la Educación Primaria con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, no ha conseguido un espacio disciplinar propio dentro de la ordenación curricular de estas enseñanzas, estando tradicionalmente incluida en las asignaturas de Educación Artística (Música) y Educación Física. Más recientemente, con la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE) aparece el área de *Música y Danza*, lo que podría sugerir que ambas disciplinas se hallan en una situación de igualdad dentro de la normativa. Sin embargo, basta con un análisis general para advertir que no es así. La palabra danza solo aparece en esta área una vez más dentro del bloque de *Saberes Básicos* referido a la *Música y artes escénicas y performativas*, por lo que su peso dentro de la materia no puede considerarse equitativo, como ocurría en ordenaciones curriculares anteriores (Vicente-Nicolás, 2022).

Esta situación no difiere respecto a la mayoría de las ordenaciones curriculares europeas y de otros continentes (Cañabate Ortiz et al., 2016). En países como Irlanda, la danza se incluye casi exclusivamente en el currículo de Educación Física y, de esta forma, puede quedar descontextualizada y marginada (Dullea, 2022).

Vicente-Nicolás (2022) analiza la concreción de los contenidos de movimiento y

danza dentro del currículo de Educación Primaria y destaca como aspecto positivo el hecho de que la normativa incluya un bloque específico sobre movimiento y danza. Por el contrario, detecta imprecisiones e incoherencias curriculares relacionadas con la falta de claridad en la definición de conceptos, inadecuada secuenciación de determinados contenidos o ausencia de orientaciones metodológicas sobre movimiento y danza. López Núñez et al. (2020) describen el tratamiento que realizan los currículos autonómicos sobre la danza en Educación Física y afirman que el 90% incluyen la danza en todos los cursos, realizan una progresión de los contenidos e incorporan danzas de su propia comunidad, pero también ponen de manifiesto las diferencias entre estos currículos y la falta de coherencia de los elementos curriculares.

Estas imprecisiones, incoherencias o ausencia de concreciones metodológicas analizadas en los currículos autonómicos de Educación Primaria en relación con la inclusión de la danza y el movimiento, pueden llevar a una desigual implementación de estas actividades, pues los docentes pueden encontrar dificultades para la comprensión y la aplicación de las exigencias del currículo a la práctica de aula.

### *Movimiento y Danza en la formación inicial del profesorado*

Las consecuencias de la falta de claridad y precisión en la normativa curricular respecto al ámbito de la danza también alcanzan a la formación inicial del profesorado. Diversos autores confirman su exigua presencia en los planes de estudios universitarios de grado y posgrado (Bustos Valle, 2019; López Ríos & Vicente Nicolás, 2019), a su vez relacionada con la consideración de la danza como contenido escolar dentro de la educación musical (García-Carvajal et al., 2013; López Ríos & Vicente Nicolás, 2019).

Pastor Prada et al. (2022) analizan la formación y comprensión del concepto de danza educativa en 309 docentes de Primaria y Secundaria y, entre sus conclusiones, señalan la preparación insuficiente del profesorado, ya que solo el 29% manifiesta haber recibido bastante formación inicial en movimiento y danza, destacando con una mayor capacitación los docentes de Música y de Educación Primaria, porcentaje que se reduce hasta un 12.3% si hablamos de formación continua o complementaria.

En este sentido, Wong et al. (2023) afirman que los intereses de los docentes sobre formación dependen de la experiencia profesional que tengan. Así, en su estudio centrado en Educación Infantil, concluye que son los docentes con más de 15 años de experiencia en las aulas quienes muestran mayor preferencia por la danza. Este dato parece concordar con el estudio desarrollado por García-Carvajal et al. (2013) quienes concluyen que, aunque son los docentes de música más jóvenes, entre 22 y 35 años, los que muestran una concepción significativamente más positiva hacia la expresión corporal y la danza, son aquellos que tienen algo más de experiencia, de edades comprendidas entre los 35 y 45 años, los que realizan una mayor planificación de la expresión corporal en las clases de música.

Los datos sobre la escasa formación disciplinar del profesorado en relación con la danza y el movimiento resultan alarmantes y contradictorios si son comparados con los porcentajes significativamente mayores que se obtienen cuando se pregunta a los docentes sobre su autopercepción respecto a la capacitación profesional o su implementación práctica. En el estudio de Pastor Prada et al. (2022), el 46.9% de los

docentes encuestados se consideraban preparados para realizar actividades de danza y movimiento en el ámbito escolar, y un 51.4% afirmaron llevar a la práctica *bastantes* o *muchas* sesiones de danza y movimiento en sus clases, siendo los docentes de Música y de Educación Primaria los que en mayor medida implementaban estas sesiones. Esto nos lleva a cuestionar si todos estos docentes se encuentran suficientemente cualificados para la práctica de estas actividades y, en consecuencia, si la calidad docente en la implementación de estos contenidos curriculares puede verse mermada. Por otro lado, llama la atención que, pese a estos datos, una amplia mayoría de los docentes considera que la danza y el movimiento son actividades necesarias e importantes para el alumnado de Educación Primaria pues contribuyen al desarrollo integral del alumnado y a la mejora de habilidades transversales (Cañabate Ortiz et al., 2016; Pastor Prada et al., 2022).

A partir del estado de la cuestión recogido en esta sección introductoria, el presente estudio se propone como objetivos principales: (1) describir los contenidos sobre movimiento y danza establecidos en la normativa vigente de Educación Primaria en España y (2) determinar las semejanzas y diferencias de estos contenidos musicales definidos en los 18 currículos de Educación Primaria de cada comunidad/ciudad autónoma.

## **Método**

El método del estudio se caracteriza por un análisis documental con una metodología mixta que combina análisis cualitativo y cuantitativo. Según Pedersen et al. (2020), los análisis de documentos en Ciencias Sociales abarcan la revisión e interpretación de documentos existentes (libros, informes, literatura gris...) y pueden realizarse tanto cualitativa como cuantitativamente en combinación con análisis computacional de textos o estrategias de codificación tradicionales. Se utiliza un método comparativo para determinar divergencias y similitudes entre objetos, lo que implica observar, analizar e interpretar elementos que permiten descubrir significados y construir conocimientos (Jiménez, 2021). La información que se analiza y compara se obtiene de fuentes documentales, concretamente de los currículos vigentes de Educación Primaria.

## **Muestra**

La muestra está formada por el Real Decreto y por los 18 documentos normativos que regulan el currículo de Educación Primaria en las comunidades autónomas. El Real Decreto 157/2022 que establece las enseñanzas mínimas de esta etapa estructura el área de Educación Artística en 3 ciclos, describe 4 competencias específicas, así como los criterios de evaluación que determinan su grado de adquisición y también clasifica los saberes básicos en 4 bloques. En este estudio se han seleccionado los aspectos organizativos y los elementos curriculares directamente relacionados con la danza y también los que hacen referencia al movimiento y el cuerpo en el contexto del área de Educación Artística, sumando un total de 70 elementos: 21 en el ciclo 1º (9 criterios de

evaluación y 12 saberes básicos), 23 en el ciclo 2º (9 criterios de evaluación y 14 saberes básicos) y 26 en el ciclo 3º (10 criterios de evaluación y 16 saberes básicos).

Igualmente, se ha analizado cada uno de los 18 documentos (Decreto, Orden o Instrucción) que se enumeran en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Normativa que regula los currículos de Primaria de las Comunidades Autónomas*

Comunidad Autónoma	Normativa autonómica
Ámbito MEFP	Orden EFP/678, de 15 de julio
Andalucía	Instrucción 12/2022, de 23 de junio
Aragón	Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio
Asturias	Decreto 57/2022, de 5 de agosto
Islas Baleares	Decreto 31/2022, de 1 de agosto
Canarias	Decreto 211/2022, de 10 de noviembre
Cantabria	Decreto 66/2022, de 7 de julio
Castilla La Mancha	Decreto 81/2022, de 12 de julio
Castilla y León	Decreto 38/2022, de 29 de septiembre
Cataluña	Decreto 175/2022, de 27 de septiembre
Extremadura	Decreto 107/2022, de 28 de julio
Galicia	Decreto 155/2022, de 15 de septiembre
Madrid	Decreto 61/2022, de 13 de julio
Murcia	Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre
Navarra	Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio
La Rioja	Decreto 41/2022, de 13 de julio
Valencia	Decreto 106/2022, de 5 de agosto
País Vasco	Decreto 77/2023, de 30 de mayo

### Instrumento

Para la recogida de información se elaboró un instrumento con cuatro categorías de análisis formadas por las siguientes variables (se especifican entre paréntesis los códigos utilizados):

- Datos de identificación:
  - Documento curricular: Nacional (RD); Andalucía (AN); Aragón (AR); Asturias (AS); I. Baleares (IB); Canarias (CA); Cantabria (CN); Castilla-la mancha (CM); Castilla y león (CL); Cataluña (CT); Extremadura (EX); Galicia (GA); Madrid (MA); Murcia (MU); Navarra (NA); La Rioja (LR); Valencia (VA); País vasco (PV).
  - Ciclo: primer ciclo (1C); segundo ciclo (2C); tercer ciclo (3C); todos los ciclos (\*C).
  - Elemento curricular: competencia específica (CE), criterio de evaluación

(CRE), saber básico (SB), relaciones entre diferentes elementos y adaptación del currículo a la región. Los bloques de SB han sido codificados con una letra: *Recepción y análisis* (A); *Creación e interpretación* (B); *Artes plásticas, visuales y audiovisuales* (C); y *Música y artes escénicas y performativas* (D). Cuando se hace referencia a todos los saberes de un bloque se indica con asterisco (Ej.: B\*).

- Aspectos organizativos curriculares: orientaciones metodológicas, situaciones de aprendizaje y ejemplos de programación.
- Categorías de análisis (adaptación de las tipologías establecidas por Vicente-Nicolás, 2022):
  - (a) Imprecisiones conceptuales: están relacionadas con el contenido y su claridad o exactitud terminológica, que puede llevar a confusión o, incluso, incompreensión del texto.
  - (b) Incoherencias didácticas: aluden a la coherencia interna del texto desde la perspectiva de la programación docente, así como a la progresión en la secuenciación de contenidos. Entre ellos, se determinan subcategorías: aquellos que anulan la danza, elementos curriculares sin progresión y los que exigen un nivel elevado para la etapa educativa.
  - (c) Modificaciones o inclusiones innecesarias: hace referencia a la información que amplían o cambian los currículos autonómicos que no es necesaria.
  - (d) Erratas: equivocaciones en los documentos analizados.

Se comprobó la fiabilidad de las variables cuantitativas que componen el instrumento mediante el estadístico Alfa de Cronbach. En un primer momento se calculó la fiabilidad solo con la primera comunidad (Andalucía) resultando un valor  $\alpha = .814$  que indicaba una buena consistencia interna y finalmente se volvió a calcular con todas las comunidades autónomas obteniendo una fiabilidad general menor, pero aceptable con un valor  $\alpha = .667$ . Esta reducción de la fiabilidad se debe a que determinadas CCAA mostraban valores constantes y, por tanto, sin resultados de la varianza necesaria para medir la covariación de los ítems. Se estudió la validez con dos evaluadores expertos universitarios en danza educativa con una trayectoria de 15 años de experiencia docente e investigadora mediante la medida de concordancia  $W$  de Kendall y resultó un grado de acuerdo muy alto ( $W = .97$ ).

## Procedimiento

Inicialmente se realizó un análisis de la normativa nacional sobre la estructura del área de Educación Artística y se seleccionaron los elementos organizativos y curriculares más relacionados con el movimiento y la danza en el área de Educación Artística. A continuación, se analizaron los currículos autonómicos y se compararon con el currículo estatal describiendo semejanzas y diferencias entre ellos. Posteriormente, se detectaron diferentes incoherencias o imprecisiones en los documentos analizados y se clasificaron según su tipología.



## Análisis de datos

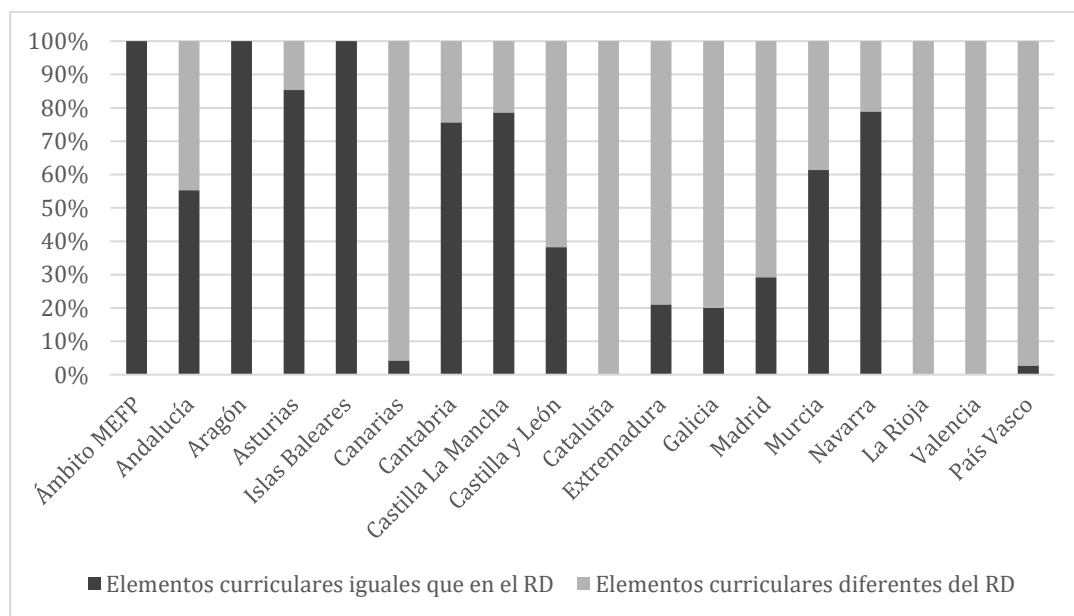
Por un lado, se ha realizado un análisis cualitativo del contenido de los documentos mediante la descripción de los aspectos más relevantes sobre la danza y, por otro, un análisis cuantitativo para establecer comparaciones generales entre los currículos analizados. Para el análisis descriptivo ( $F$  y  $\%$ ) e inferencial (Alfa de Cronbach y  $W$  de Kendall) se ha utilizado el programa SPSS versión 28.

## Resultados

El análisis cuantitativo de los elementos curriculares relacionados con el movimiento y la danza en las diferentes normativas autonómicas muestra como en algunas comunidades autónomas (Ámbito MEFP, Aragón e Islas Baleares) son exactamente iguales que los establecidos por la normativa nacional, mientras otras comunidades modifican los elementos curriculares (amplían, reducen, incluyen nuevos) o copian parte del currículo como Asturias, Navarra o Castilla La Mancha. Sin embargo, otras autonomías modifican completamente el currículo nacional sin incluir criterios de evaluación o saberes básicos del RD como Cataluña, La Rioja o Valencia (Figura 1).

**Figura 1**

*Comparación de los elementos curriculares autonómicos con los elementos curriculares nacionales*





Respecto a la adaptación de los contenidos prescriptivos nacionales al contexto de cada autonomía, destaca Andalucía por incluir elementos curriculares característicos de su región (25%) y seguidamente Canarias (18.9%), Extremadura (17.1%) y Murcia (11.4%); en varias comunidades la presencia de contenidos propios de su entorno es mínima como Asturias (7.1%), Cantabria (5.7%), Castilla La Mancha (4.3%), La Rioja (4%) y País Vasco (1.3%); y otras autonomías directamente no incluyen criterios de evaluación ni saberes básicos característicos de su región como Aragón, Islas Baleares, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y Valencia. Sin embargo, sí hacen referencia en otros apartados del currículo a aspectos culturales como Aragón que menciona el folclore aragonés y especifica que las danzas aragonesas estarán presentes durante toda la etapa, Castilla y León hace alusión en el apartado de situaciones de aprendizaje a la jota castellana y la danza tradicional o Cataluña que incluye danzas de la propia cultura en el área de Educación Física.

El análisis cualitativo curricular desde la perspectiva del movimiento y la danza se ha realizado primero en relación con el currículo nacional y luego a los desarrollos autonómicos, en base a las cuatro categorías establecidas en el apartado de *instrumento*: A) Imprecisiones conceptuales, B) Incoherencias didácticas, C) Modificaciones o inclusiones innecesarias, y D) Erratas. Para abreviar las referencias de los criterios de evaluación y los saberes básicos se ha establecido un identificador siguiendo los códigos mencionados en el apartado destinado al instrumento. La primera parte del código hace referencia a la comunidad autónoma; la segunda al ciclo; y la tercera al criterio de evaluación (2 números) o saber básico (letra y número).

#### A) Imprecisiones conceptuales

En el ámbito nacional son varios las imprecisiones conceptuales detectadas:

- En las CE1 y CE2 se utiliza indistintamente *Propuestas artísticas* y *Manifestaciones culturales y artísticas*, quizá para que no resulte repetitivo, aunque estos términos expresan matices diferentes.
- [*Respetando*]<sup>1</sup> y *valorando las experiencias propias y las de los demás* (RD 2C 4.2 y RD 3C 4.2), la omisión de dicha palabra en el primer ciclo puede dar a entender que al inicio de la etapa se deben valorar las experiencias sin respeto.
- Hablar de *aproximación a la experimentación*, resulta algo confuso, porque ¿cómo se realiza una aproximación de forma diferenciada a una experimentación directa? (RD 1C D4).
- *Producciones culturales y artísticas elementales* (RD 1C 4.1), ¿qué diferencia hay con las manifestaciones artísticas *sencillas* o *básicas* que se nombran en el CRE anterior? (RD 1C 3.2 y RD 2C 3.2)
- En 3C con respecto a los anteriores se añade *Improvisación guiada [y creativa]*, pero ¿se puede improvisar de forma no creativa? (RD 3C D9).

<sup>1</sup> Se indica entre corchetes el texto nuevo incorporado con respecto al Real Decreto 157/2022 o a los ciclos anteriores.

En el proceso de adaptación al contexto autonómico que experimentan los currículos, estas imprecisiones conceptuales aumentan considerablemente. A continuación, se comentan algunos casos que pueden ejemplificar esta categoría:

- *Descubrir propuestas artísticas [de su entorno próximo]*, sin embargo, en el siguiente criterio donde el RD dice *entorno próximo* se cambia por *islas Canarias* ¿No sería más clarificador utilizar siempre el mismo término? (CA 1C 1.1 y CA 1C 1.2). Además, en la explicación del bloque menciona *otras regiones y países*, por lo que incurre en una contradicción. En el 2C ocurre lo contrario, no menciona a Canarias en el enunciado, pero sí en la explicación.
- *Describir manifestaciones culturales, artísticas [y propias del folclore de Castilla-La Mancha]*. La redacción confunde, pues las del folclore son culturales y artísticas (CM \*C 1.2).
- Intercambiar los términos *cooperativo* y *colaborativo* sin sentido aparente. Algunas comunidades sustituyen cooperativo por colaborativo, pues entienden que no es lo mismo. Sin embargo, en otros ciclos mantienen la propuesta del RD, por lo que dan a entender que sí son lo mismo (CN \*C 2.1, CN \*C 4.1 y CN \*C 4.2). Esto también sucede en Galicia, Extremadura y País Vasco.
- Cambiar *respeto a la diversidad* por *diversidad cultural*. ¿No es más reduccionista, pues anula otras diversidades? (CT 1C 4.1).
- Sustituir *valorando las experiencias propias y las de los demás* por *valorando las opiniones y sensaciones de los demás*. ¿Por qué se anulan las propias? Además, ¿la experiencia no implica sensaciones? (CT C1 4.3). También ocurre en País Vasco y Extremadura, sin embargo, el EX C1 3.2 o EX C1 4.2 sí incluye *tanto propias como de los demás*, a diferencia del RD que no lo decía. No alcanzamos a entender dónde está el matiz.
- En el SB relacionado la práctica instrumental, vocal y corporal, se añade *con especial atención a las obras relacionadas con la cultura andaluza (flamenco, música tradicional y popular, canciones infantiles, rimas, retahílas y refranes, coplas de carnaval, etc.)*. En este caso está confundiendo estilos o géneros, con tipologías o categorías de composiciones literarias o musicales (AN 1C D4).
- *Tradiciones y fiestas significativas del folclore de la Región de Murcia*. ¿A qué se refiere con fiestas del folclore? Además, debería acotar las tradiciones al ámbito artístico (MU 1C A1).
- Citar *orquesta* y *dirección musical* como profesiones en lugar de *músico/instrumentista* y *director/a* es una imprecisión (EX 2C B2).
- Debería especificar baile flamenco o música flamenca cuando no se refiere a todo el flamenco en su conjunto (AN \*C D\*).
- Hablar de danzas populares para referirse a todas las danzas que se pueden practicar en un ciclo es un poco reduccionista (AR. *Orientaciones para la enseñanza*, 2C y 3C D\*).
- Hablar de *danzas populares propias del folclore y del mundo*, no se define a qué folclore se refiere, ni se tiene en cuenta que las del mundo pueden ser también del folclore (EX 2C D4).
- En el SB relacionado con *técnicas dramáticas y dancísticas elementales*, se

finaliza con *Iniciación a la danza y coreografías sencillas*. La danza incluye coreografías, es redundante (MA 1C D8).

- *Elementos básicos de la representación escénica: roles, materiales y espacios*. [Normas elementales de comportamiento y actitud positiva en diferentes espacios culturales y artísticos]. En este caso se ha confundido el término *espacio* como elemento escénico con el recinto o lugar donde se interpreta (CM 2C D11).

## B) Incoherencias didácticas

Respecto al RD podemos destacar:

- En el texto introductorio al área se habla de *aspectos relacionados tanto con la recepción como con la producción artística*, sin embargo, dentro de las CE la interpretación artística queda reservada para *producir obras propias*, pero no se contempla para *descubrir* o *investigar* las manifestaciones artísticas del entorno. Del mismo modo en los CRE se habla de *recepción activa* de las propuestas artísticas, pero solo en relación con la observación y la descripción de estas, y no con la producción, creación e interpretación artística (RD \*C 1.1). En el caso específico de la danza, para comprender y valorar danzas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, y *disfrutar de ellas*, se hace necesario el poder explorarlas de forma práctica y vivencial.
- Llama la atención que en la CE4 no se nombren conceptos como didáctica interdisciplinar o trabajo transdisciplinar cuando se hace referencia al empleo de *elementos de diferentes disciplinas, manifestaciones y lenguajes artísticos* para el desarrollo de los procesos creativos en el aula.
- Por último, respecto a *...trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final planificado*, debe señalarse que, en los procesos creativos, no siempre el resultado final está planificado de forma previa, especialmente cuando trabajamos de forma colaborativa y, precisamente, es lo interesante. El proceso creativo, y no el producto final, es lo fundamental tanto desde el punto de vista creativo como educativo para conseguir un resultado exitoso. Una cosa es planificar el tema o el proceso y otra diferente planificar el resultado (RD 2C 4.1 y RD 3C 4.1).

### B.1 Cambios que provocan la anulación de la danza, el movimiento o el lenguaje corporal

En ocasiones, las modificaciones o inclusiones que realizan las CCAA dejan a la danza y el movimiento en un segundo plano o los ignoran. A continuación, se mencionan algunos de estos casos:

- *Principales propuestas artísticas [musicales vocales e instrumentales]*, deja excluidas al teatro y la danza (MA 1C A1). Paradójicamente, en los otros ciclos sí esta.
- *Estrategias básicas de recepción activa*. [Disfrute de propuestas musicales vocales e instrumentales: audición activa, asistencia a conciertos y recitales], por lo que el SB ha quedado reducido a la música (MU 1C A2). De forma similar ocurre en

- el 2C, pero en el 3C es igual que 1C, sin aparente lógica, se limita a lo que dice el RD.
- *El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción y [la práctica musical]*, esta incorporación deja fuera al teatro y la danza (MA \*C A3). Igualmente sucede en *Uso de aplicaciones digitales de grabación en creaciones musicales* (CT \*C A5); *Realización e interpretación de una creación colaborativa de una práctica musical* (CT \*C B3); o *Práctica instrumental, vocal y corporal: aproximación a la experimentación e interpretación sencilla [de piezas vocales e instrumentales]* (MA \*C D4).
  - Cuando se habla de las profesiones vinculadas con las artes, se ejemplifican algunas de ellas (*artesanía, pintura, música, escultura...*), pero ninguna hace referencia a la danza (CA 1C B2).
  - En la explicación de la CE3 se habla de todos lenguajes artísticos y se omite el corporal (CA 1C).

### B.2 Elementos curriculares sin progresión

Determinados currículos presentan elementos relacionados con el movimiento y la danza sin ningún tipo de progresión a lo largo de los tres ciclos, otros evidencian una secuenciación cuestionable o falta de coherencia en la progresión. Con respecto al RD, algunos ejemplos son:

- En el primer párrafo de la introducción al área se defiende la incorporación *la contribución de las mujeres a la evolución de las disciplinas artísticas desde una perspectiva de género*, pero este aspecto no aparece en los enunciados de las CE (excepto en la explicación de la primera), ni en los CRE; se nombra una única vez en los SB, y tan solo en el primer ciclo se habla específicamente de incorporar obras de artistas mujeres (RD 1C A1).
- Describir el mismo saber básico en los tres ciclos, *profesiones vinculadas con las artes* (RD \*C B2), sin especificar profesiones ni mencionar las más destacadas.

Respecto a los desarrollos curriculares de las diferentes comunidades se pueden observar las siguientes incoherencias en relación con su progresión:

- Ampliar información de SB en el primer ciclo y eliminar esa información en los ciclos posteriores. Un ejemplo sería el CRE sobre el descubrimiento de propuestas artísticas mostrando curiosidad y respeto, al que una comunidad añade en el primer ciclo *así como el respeto a la libertad de expresión artística* (MA 1C 1.1) y elimina dicha incorporación en los cursos siguientes, que posiblemente serían más receptivos al tema de la libertad de expresión. Lo mismo ocurre con el saber básico de las fases del proceso creativo que se amplía añadiendo *ejecución individual y en grupo* (MA 1C B1) en el primer ciclo y desaparece después.
- Concretar información que enriquece el currículo en los dos primeros ciclos y no hacerlo en el tercero. Aquí se puede citar el CRE sobre producir obras propias utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo al que se añade la aclaración entre paréntesis *gesto y movimiento* en primer y segundo ciclo (MA 1C 3.1 y MA 2C 3.1), que debe ser considerado como un acierto porque el elemento primigenio de la danza es el cuerpo en movimiento, pero que elimina

de forma incomprensiva en el tercer ciclo.

- Añadir una idea que tiene un carácter longitudinal en la etapa y desaparecer en los siguientes ciclos: *Producción de obras propias...*, [con curiosidad, interés y disfrute] se añade en el 1C y el interés y disfrute ya no es relevante en los siguientes ciclos (GA \*C 3.1).
- Añadir un nuevo SB en toda la etapa sin ampliar ni concretar información según el ciclo, como es el caso de: *folclore andaluz básico: flamenco y bailes regionales tradicionales de Andalucía* (AN \*C D13).
- Incluir un nuevo SB, muy específico y diferenciado en cada ciclo, pero con poca claridad en los niveles de dificultad que establece: *danzas tradicionales de Extremadura* (EX 1C D10), *pequeñas coreografías de danzas de Extremadura* (EX 2C D10) y *adaptaciones de espectáculos de folclore extremeño al aula* (EX 3C D10). Aparentemente, el SB del 1C es más amplio que el que corresponde al siguiente ciclo.
- Desaparecer un contenido de un ciclo sin lógica aparente. Un ejemplo sería: *Exploración creativa e interpretación a partir de las propias posibilidades sonoras y expresivas*, en el 2C cambia a *sonoras y creativas* y en 3C vuelven a ser *sonoras y expresivas*. ¿Se ha de entender que solo se deber ser creativo en 2C? (CM \*C D4). Otro ejemplo consiste en la omisión con respecto al RD de *valorando las experiencias propias y las de los demás* en el 2C, estando presente durante el 1C y el 3C (GA \*C 4.3).

### B.3 Nivel elevado

Algunos de los contenidos encontrados resultan poco adecuados a la etapa de Educación Primaria tanto en el RD como en los desarrollos autonómicos:

- *Técnicas dramáticas y dancísticas elementales* (RD 1C D8), de *uso común* (RD 2C D9) o *básicas* (RD 3C D9). Por un lado, parece difícil introducir en Educación Primaria el estudio de una técnica corporal o dancística. Por otro lado, ¿a qué se refiere exactamente con estas distinciones terminológicas?
- No resulta claro por qué se alude a *nociones básicas de biomecánica* (RD 3C D9), pues parecen contenidos no adecuados a la etapa educativa. Además, se podría interpretar de forma diversa a qué nociones se refiere.
- *Recursos digitales básicos para la música y las artes escénicas...* [Consecuencias sobre la difusión de obras sin consentimiento]. Entendemos que la complejidad del contenido indica que se debería trabajar en los ciclos superiores, pero en este caso solo aparece en el 1C (MA 1C A5).

## C) Modificaciones o inclusiones innecesarias

### C.1 Modificaciones

- Incorporar palabras que no modifican el sentido de la frase. Entre los numerosos ejemplos se encuentran: *Actitud de interés y respeto*, por *actitud abierta y respetuosa*, no se comprende en qué sentido es lo mismo o indica aspectos diferentes para diferentes ciclos (RD 2C 2.2 y RD 3C 2.2). *Descubrir*

*propuestas artísticas por Iniciar el descubrimiento de propuestas artísticas* (AN 1C 1.1); *Con actitud abierta e interés por con apertura e interés* (EX 1C 1.2); *Distinguir elementos básicos por reconocer y comenzar a distinguir* (AN 2C 2.2); *Experimentando con los diferentes lenguajes por iniciando el uso de diferentes lenguajes...a través de la experimentación* (AN 1C 3.2); *Participar por iniciarse en la participación* (AN 1C 4.1 y AN 2C 4.1); o *Principales propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, épocas y procedencias [variadas]*, este último adjetivo es redundante con *diferentes* (EX \*C A1).

- Cambiar palabras por sinónimos sin matices apreciables. Algunos de los cambios realizados han sido: *Manifestaciones artísticas sencillas por manifestaciones artísticas básicas*, pero ¿qué diferencia existe? ¿a qué se refiere específicamente? (RD 1C 3.2 y RD 2C 3.2); *Reconocer por identificar* (AN 2C 1.1); *Reconocer propuestas por distinguir propuestas* (CL 2C 1.1); *Diversión por disfrute*, el matiz podría ser importante, pero se pierde cuando en los otros dos ciclos no cambian la palabra original (CN 1C D7).
- Cambiar el orden de las palabras sin sentido aparente. *Interés y valoración por Valoración e interés* (CA 2C B3 y CA 3C B3).

## C.2 Inclusiones

- Incorporar palabras que no aportan información significativa. Se añade *mostrando confianza en las propias capacidades* (RD 3C 3.2), pero este aspecto ya está incluido en otro criterio desde el 1C (RD \*C 3.1). En el contexto autonómico se pueden mencionar: *Explorando y analizando sus características con actitud abierta e interés, estableciendo relaciones entre ellas, valorando [positivamente]...* cuando esta aclaración no es relevante (CL 3C 1.3). Otro ejemplo sería, *...mostrando curiosidad y respeto por las mismas, [así como el respeto a la libertad de expresión artística]*, ¿se puede respetar una obra sin respetar la libertad de expresión del artista? (MA 1C 1.1); o *Profesiones vinculadas con las artes... [incluidas las desempeñadas en el Principado de Asturias]*, ¿hay profesiones artísticas específicas en esta comunidad? (AS 1C B2).
- Repetir palabras cuando se incorpora nueva información en el currículo autonómico. *Búsqueda guiada de información sobre manifestaciones culturales y artísticas musicales, [de manera básica y guiada]* (GA 1C 2.1).
- Añadir palabras que tienen el mismo o parecido significado a las existentes. *Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas [colectivas], trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final, ¿acaso lo colectivo no está implícito en lo cooperativo?* (CM 3C 4.1). Otro ejemplo sería *Comparar y [comunicar] el significado y los elementos característicos de manifestaciones culturales y artísticas*, sin tener en cuenta que comparar ya implica comunicar (CL 3C 2.2). Igualmente, *Valorar y [comunicar] las sensaciones y emociones producidas por las manifestaciones musicales*, entendemos que cuando el alumnado valora sensaciones significa que las expresa o comunica (CL 3C 2.3). Por último, *[Planificación con anterioridad del trabajo y] fases del proceso*



*creativo: planificación, interpretación...*, planificar lleva implícito hacerlo con antelación, porque si no sería improvisación (EX 3C B1).

#### D) Erratas

A diferencia de currículos anteriores, si se compara con el análisis de Vicente-Nicolás (2022), el número de erratas es reducido y no son graves. Solo se han encontrado cuatro casos: repetición (CA 2C A3), concordancia gramatical (EX 1C 1.1), omisión de complemento (MA 3C D9) y de puntuación (MA 1C B1).

Una vez ejemplificadas las categorías establecidas que aluden a posibles deslices o, haciendo alusión al título de este trabajo, elementos “deformados”, es justo enumerar las principales aportaciones que se extraen de los currículos autonómicos con respecto al nacional:

1. *Denominación de la asignatura*: la importancia de la danza queda reflejada en la denominación de la asignatura como Música y Danza en los currículos de Aragón, Castilla y León, Galicia, Murcia, La Rioja y Valencia.
2. *Secuenciación de elementos curriculares*: currículos que tienen una estructura muy clara y secuencian los CRE por ciclos (Aragón), incluso algunas comunidades secuencian las competencias y SB por curso (Castilla y León) y, por tanto, la progresión se percibe perfectamente.
3. *Competencias específicas sobre el movimiento y danza*: muy pocas autonomías complementan las competencias establecidas en el currículo nacional con una competencia relacionada con el movimiento o la danza. Se destaca aquí el currículo de La Rioja, que describe una competencia específica de danza con unos contenidos muy estructurados a lo largo de la etapa, y Castilla y León, que incluye una nueva CE destinada a “Ejercitar una conciencia corporal y una propiocepción a través del uso de la voz y la práctica y estudio del movimiento...” en la que se trabajan muchos elementos del movimiento como el equilibrio, coordinación, respiración, relajación...
4. *Concreción de los saberes básicos*: algunas comunidades desarrollan los contenidos sobre el movimiento y danza con un nivel alto de concreción, como es el caso de La Rioja, que crea un bloque de saberes exclusivos llamado Danza y describe tres tipos de saberes básicos (la optimización corporal, la respuesta motriz al sonido y la práctica coreográfica) que aportan gran cantidad información secuenciada por ciclos. Igualmente, Valencia incorpora un grupo exclusivo de saberes definido como el movimiento y la danza y secuenciado también por ciclos. Con menor nivel de concreción, otras comunidades también incluyen saberes específicos del movimiento y danza como Castilla y León o Murcia que incorpora menciones específicas al movimiento secuenciadas en los ciclos. Aunque Aragón no modifica sus elementos curriculares respecto a los nacionales, sí que incluye un apartado de concreción de SB que denomina *Conocimientos, destrezas y actitudes* y los amplía con *orientaciones para la enseñanza*, en donde explica el proceso metodológico de las danzas, enumera recursos, sugiere actividades complementarias y propone tipos de danzas para cada ciclo con ejemplos concretos.



5. *Contextualización del currículo*: determinadas comunidades tienen en cuenta la importancia que tiene para el alumnado su entorno más cercano e incluyen contenidos sobre danzas de su propia cultura (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Extremadura o Aragón).
6. *Incorporaciones de contenidos musicales con una perspectiva de género*: algunos currículos nombran contenidos referentes al género como Asturias, que en los SB enfatiza la cuestión de estereotipos de género sin ser redundante. Murcia es la única comunidad que especifica por ciclos el saber básico sobre las profesiones vinculadas con la música, la danza y las artes escénicas y performativas, desde una perspectiva de género: maestro, director, intérprete (cantante/instrumentista), bailarín y actor. El único problema es que los pone todos en masculino.
7. *Inclusión de orientaciones metodológicas y/o situaciones de aprendizaje*: son nueve las autonomías que describen este apartado, unas lo hacen de forma más general con aspectos metodológicos muy transversales (espacios, agrupamientos, atención a la diversidad...) y un nivel de concreción mínimo (Asturias, Canarias, Castilla y León, Galicia), otras incluyen situaciones de aprendizaje de Música y Danza, aunque realmente son orientaciones metodológicas con un nivel medio de concreción (Valencia, Extremadura o Murcia) y otros currículos incluso proponen ejemplos de situaciones de aprendizaje relacionados con el movimiento y la danza, como es el caso de Aragón.
8. *Interdisciplinariedad del área*: varios currículos relacionan la danza con otras asignaturas, por ejemplo, Aragón hace referencia explícita al carácter interdisciplinar de la danza con el área de Educación Física, Canarias menciona la biodanza y el movimiento para la regulación emocional en una asignatura llamada Educación Emocional y para la Creatividad. Igualmente, La Rioja también resalta la danza en esa misma asignatura y Castilla y León señala la relación curricular del área con Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y Ciencias Naturales.

## **Discusión y conclusiones**

Siguiendo la línea de estudios anteriores (Vicente-Nicolás, 2022), el análisis de las diferentes normativas curriculares desde la perspectiva de la danza y el movimiento saca a la luz una serie de imprecisiones terminológicas y didácticas, así como modificaciones o inclusiones innecesarias, tanto en el currículo estatal como en los autonómicos, que dificultan la clarificación y comprensión del texto por parte de los docentes y, en consecuencia, la implementación práctica de los contenidos, competencias y criterios de evaluación que se abordan.

Respecto a la primera categoría referida a las imprecisiones conceptuales, se percibe el uso de términos aparentemente equivalentes, que sin embargo encierran matices que quedan a la libre interpretación del docente sin ser explicados. En otras ocasiones, estas imprecisiones terminológicas vienen derivadas de palabras que se

añaden o se eliminan, muchas veces para la progresión de los elementos curriculares, y que resultan redundantes o directamente incomprensibles.

Respecto a la segunda de las categorías, incoherencias didácticas, en los diferentes elementos curriculares del RD se percibe cómo la interpretación artística queda contemplada solo para la producción de obras propias, y la recepción activa, referida a la descripción y la observación, a las manifestaciones artísticas y culturales. Sin embargo, ¿cómo se pueden comprender, valorar y disfrutar de estas últimas en el caso de la danza si no es a partir de la práctica vivencial tal y como se produce en la transmisión tradicional de este repertorio? Por otro lado, en el desarrollo de los criterios de evaluación se cita en diversas ocasiones la consecución de un resultado final planificado. Esto resulta del todo incoherente en procesos creativos en los que, si bien se puede planificar el tema a trabajar o el propio proceso exploratorio, el producto final es difícilmente previsible.

Asimismo, se han encontrado incoherencias en los desarrollos de las CCAA, que directamente eliminan o ignoran la danza cuando citan exclusivamente propuestas musicales, vocales o instrumentales y no citan las corporales o escénicas, o bien las omiten en algunos ciclos. En otras ocasiones, como cuando nombran profesiones artísticas, no se incluye ninguna referente a la danza.

Otras de las incoherencias encontradas afectan a la progresión de los elementos curriculares para los diferentes ciclos. Si atendemos al RD, desde el primer párrafo introductorio se enfatiza la inclusión de producciones artísticas de mujeres, aspecto que parece no estar presente en el desarrollo curricular posterior de todos los ciclos, aunque algunas CCAA parecen compensar este hecho incorporando la perspectiva de género en diferentes elementos curriculares.

Especialmente llama la atención el currículo de la Comunidad de Madrid, que amplía y enriquece la información para el primer ciclo, e incomprensiblemente desaparece en los ciclos posteriores. Estos problemas en la progresión de los contenidos también se pueden apreciar en los currículos de Galicia o de Extremadura, donde si bien se incluye un nuevo saber básico referente a las danzas extremeñas, parece involucionar a medida que avanza de ciclo. En Andalucía, donde también se añade un saber básico en relación con el folclore andaluz básico, este se mantiene invariable en los tres ciclos. La falta de coherencia entre los cursos reflejada en las normativas curriculares coincide con otros estudios previos (Ruiz-Ariza et al. 2018; Vicente-Nicolás, 2022).

Las últimas incoherencias didácticas tienen que ver con contenidos de nivel elevado para la etapa de Educación Primaria, por ejemplo, cuando en el RD dentro del último bloque de SB se refiere a la incorporación de técnicas dancísticas, ya sean elementales, de uso común o básicas, o a nociones elementales de biomecánica. En el caso de las CCAA, destaca de nuevo el caso de la Comunidad de Madrid, en la que se refiere a las consecuencias de la difusión de obras sin consentimiento, pero exclusivamente en el primer ciclo.

En relación con las modificaciones o inclusiones innecesarias, se observa, por un lado, la incorporación de vocablos que aparentemente no aportan ni modifican nada,

la sustitución de palabras por sinónimos sin matices diferenciadores apreciables o el cambio en el orden de las palabras sin un sentido claro. En otras ocasiones, se repiten o añaden palabras similares a otras que ya aparecen, lo cual resulta redundante o simplemente no añade otra información relevante o significativa.

Respecto a la última de las categorías, si bien las erratas deben evitarse siempre en un documento legal, entendemos que puedan suceder. Sin embargo, no se entiende por qué no existe una fe de erratas para evitar que el profesorado lo reproduzca tal cual en la programación.

En algunos casos, las propuestas de las CCAA realizan aportaciones en relación con la danza y el movimiento sobre cuestiones no desarrolladas en el RD, como son: orientaciones metodológicas, situaciones de aprendizaje concretas o progresión competencial para los diferentes ciclos. Aunque casi la mitad de los currículos analizados incluyen estos aspectos, el currículum que sobresale es el de Aragón, pues no solo aporta unas orientaciones para la enseñanza relacionadas con los saberes básicos y secuenciadas por ciclos con un alto nivel de concreción y coherencia, sino que también presenta ejemplos de cómo diseñar situaciones de aprendizaje relacionadas con el movimiento y la danza.

Pocas son las CCAA que incluyen nuevos criterios de evaluación o saberes básicos sobre la danza y el movimiento. Entre ellas, La Rioja incluye una competencia específica de danza secuenciada durante la etapa con un bloque de saberes básicos; Castilla y León crea una competencia sobre la conciencia corporal y el movimiento; y Valencia incorpora un bloque de saberes sobre movimiento y danza, favoreciendo todas ellas la relación entre cuerpo y cognición mediante el movimiento y estimulando la naturaleza corporal señalada por diversos autores (Alerby & Ferm, 2005; Bresler, 2004). Asimismo, y aunque de manera muy sutil, podríamos decir que poco a poco los currículos se hacen eco de la importancia que tienen la danza y el movimiento en Educación Musical y su contribución al desarrollo de aspectos cognitivos, psicológicos y sociales del alumnado como evidencian múltiples investigaciones (Bentley et al., 2022; Gara & Winsler, 2019; García-Carvajal et al., 2013; Ginman et al., 2022; Kempermann, 2022).

Por otro lado, deben mencionarse algunos currículos autonómicos que se han preocupado por la inclusión de elementos curriculares característicos de su región siguiendo las prescripciones nacionales, destacando el porcentaje de Andalucía (25%), seguido del de Canarias (18.9%), Extremadura (17.1%) y Murcia (11.4%). Como señala este último currículum, “debe ser una premisa acercarnos a la música, la danza y a las artes escénicas, a través de lo más cercano a ellos, que es su propio folklore (Decreto 209/2022, p.187)”.

Teniendo en cuenta que son los docentes de Educación Musical de Primaria quienes realizan el último nivel de concreción curricular en sus programaciones didácticas, se proponen brevemente las siguientes orientaciones derivadas de este estudio que pueden complementar la reducida formación de los docentes en danza que destacaban Pastor Prada et al. (2022).

- Realizar una lectura crítica del currículo autonómico, identificando aspectos positivos y detectando sus debilidades (imprecisiones conceptuales, incoherencias y erratas, entre otros) para cerciorarnos de que entendemos y podemos conseguir lo que establece la normativa curricular.
- Organizar los elementos curriculares con una estructura clara que permita establecer relaciones entre ellos.
- Programar los saberes básicos con una progresión adecuada a lo largo del curso, ciclo y etapa y con una concreción de los contenidos (diferenciando conocimientos, destrezas y actitudes como Aragón o especificando el saber básico con verbos sustantivados como Canarias). Constatar siempre cómo evolucionan a lo largo de la etapa los criterios de evaluación y los saberes básicos. Para ello es necesario establecer graduaciones significativas por cursos o ciclos.
- Planificar un proceso metodológico realista diseñando situaciones de aprendizaje coherentes, es decir, saber qué competencias, criterios y saberes básicos trabajamos con las actividades de aula que programamos.
- No olvidar la idiosincrasia de la práctica del movimiento y danza, que se rige más por parámetros de la experiencia que de argumentaciones estériles que distorsionan la esencia de estos.

Por último, debe mencionarse una de las limitaciones de este estudio, que ha sido no conocer cómo el profesorado entiende e interpreta el currículo de Educación Artística relacionado con la danza y el movimiento y hasta qué punto dilucida las imprecisiones o incoherencias contenidas en el documento que, aparentemente, es el punto de partida de su programación. Esta limitación podría ser abordada como futura línea de investigación y de esta manera conocer cómo podemos formar al profesorado para detectar las posibles “deformidades” del currículo.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### ***Contribuciones de los autores***

Todos los autores han contribuido en los trabajos de conceptualización, metodología, análisis de datos, redacción, revisión y edición.

## ***Referencias***

- Alerby, E. y Ferm, C. (2005). Learning Music: Embodied Experience in the Life-World. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 177-185. <https://doi.org/10.2979/pme.2005.13.2.177>
- Bentley, L. A., Eager, R., Savage, S., Nielson, C., White, S. L. J. y Williams, K. E. (2022). A translational application of music for preschool cognitive development: RCT

- evidence for improved executive function, self-regulation, and school readiness. *Developmental Science*, 1–16. <https://doi.org/10.1111/desc.13358>
- Bresler, L. (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Kluwer Academic Publishers.
- Bustos Valle, A. M. (2019). *Evolución histórica de la danza en la universidad española (1983-2017)* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional <https://gredos.usal.es/handle/10366/140373>
- Cañabate Ortiz, D., Rodríguez Cañabate, D. y Zagalaz Sánchez, M. L. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 125, 53–62. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/3\).125.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/3).125.04)
- Dullea, H. (2022). Facilitating dance in general education through the arts-school partnership: a case study of Ballet Ireland’s primary school program. *Research in Dance Education*, 23(3), 373–391. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2041592>
- Gara, T. V. y Winsler, A. (2019). Selection Into, and Academic Benefits From, Middle School Dance Elective Courses Among Urban Youth. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 433–450. <https://doi.org/10.1037/aca0000250>
- García-Carvajal, E., Marín-López, J., Ruiz-Ariza, A. y Martínez-López, E.J. (2013). La expresión corporal como medio de aprendizaje en la asignatura de música. Opinión del profesorado. *Journal of Sport and Health Research*, 5(3), 305-318.
- Ginman, K., Anttila, E., Juntunen, M. L. y Tiippana, K. (2022). Classroom-Integrated Movement and Music Interventions and Children’s Ability to Recognize Social Interaction Based on Body Motion. *Education Sciences*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/educsci12120914>
- Jiménez, I. (2021). Elementos que identifican los métodos comparados. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 8 (2), 167-192. <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol8num2.2021.3134>
- Kempermann, G. (2022). Embodied Prevention. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841393>
- Kokkonen, M. (2014). Danza. En C. Clouder (Dir.), *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 122–133). Fundación Botín.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, nº 238, 1990, 4 octubre, 28927 – 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, nº 340, 2020, 30 diciembre, 122868 – 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López Núñez, N., López Melgarejo, A. M. y Vicente Nicolás, G. (2020). La danza en Educación Física: análisis de los currículos autonómicos españoles de Educación Primaria (Dance in Physical Education: analysis of the Spanish regional curricula

- of Primary Education). *Retos*, 38, 517–522. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77413>
- López Ríos, M. y Vicente Nicolás, G. (2019). Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 213v234. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.72590>
- Pastor Prada, R., Vicente Nicolás, G., López Melgarejo, A. M. y López Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(1), 79–91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>
- Pedersen, D. B., Grønvaad, J. F. y Hvidtfeldt, R. (2020). Methods for mapping the impact of social sciences and humanities—A literature review. *Research Evaluation*, 29(1), 4–21. <https://doi.org/10.1093/RESEVAL/RVZ033>
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2005). Feeling the beat: movement influences infant rhythm perception. *Science*, 308(5727), 1430–1430. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1110922>
- Ruiz-Ariza, A., García-Carvajal, E., Marín-López, J., Sánchez-López, M. V. y Martínez-López, E. J. (2018). Expresión corporal y aprendizaje de la Música en Educación Secundaria. Diferencias y relaciones según la edad, sexo, y gusto por la Música. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 547–561. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.246631>
- Ruiz, P. Á. y Cifo, M. I. (2021). Influencia de las prácticas expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en la vivencia emocional en función del género. *Retos*, 40, 430–437. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.77925>
- Salvador, K., Svec, C., Glaser, J., Sierzega, A. y Broadway, A. (2022). At the intersection of belief and practice: A mixed-methods study of elementary general music educator praxis. *Psychology of Music*, 50(5), 1494–1510. <https://doi.org/10.1177/03057356211050670>
- Skoe, E., Scarpati, E. V. y McVeety, A. (2021). Auditory Temporal Processing in Dancers. *Perceptual and Motor Skills*, 128(4), 1337–1353. <https://doi.org/10.1177/00315125211021210>
- Stamou, A., Roussy, A. B., Ockelford, A. y Terzi, L. (2022). Music and dance enhance social interaction and task engagement in autistic young pupils and their peers in mainstream schools. *Support for Learning*, 37(3), 450–463. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12420>
- Vicente-Nicolás, G. (2013). Educación musical desde una perspectiva del movimiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 49–170. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187141>
- Vicente-Nicolás, G. (2022). Movimiento y danza en educación musical: reflexiones en torno al currículum de Primaria. Movement and dance in music education: reflections on the primary school curriculum. *Quodlibet*, 77, 104–118. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77.1578>

Wong, J., Bautista, A., Ho, Y. L. y Kong, S. H. (2023). Preschool teachers' music-specific professional development preferences: Does teaching experience matter? *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X221139992>