

# Expresión Corporal arte, salud y creatividad



Número 3

Expresión Corporal: arte, salud y creatividad

Javier Gil  
Javier Coterón  
(editores)





# Expresión Corporal: arte, salud y creatividad

**Editores:**

Javier Gil  
Javier Coterón



2017

## **Autores:**

Santiago Bellido  
Javier Coterón  
Ángela Domínguez  
Beatriz Fernández  
Ceferino Francisco  
Evelia Franco  
Javier Gil  
Marcos Martínez

Mar Montávez  
Raúl Morales  
Óscar Moreira  
Carmen Padilla  
Lucile Prémat  
Antonio Sánchez  
Galo Sánchez  
Carlota Torrents

*Diseño de cubierta:* José Ángel Blanco Fernández

*Foto de cubierta:* XIII Escuela de Verano de 2011

Queda prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos

*Colección: Expresión Corporal, investigación en la práctica, nº 3*

*Directores de la colección: Javier Coterón y Galo Sánchez*

© de los autores

*Edita:*



ISBN: 978-84-939030-2-2

Depósito Legal: M-5627-2017

Impreso en España-Printed in Spain

Reprografía Doppel S.L., c/Bruselas, 46 A – Európolis –  
28232 Las Rozas (Madrid) – [www.reprodoppel.com](http://www.reprodoppel.com)

## ÍNDICE

Prólogo <i>Galo Sánchez y Javier Coterón</i>	7
Las bondades de la danza. Hacia el movimiento auténtico <i>Mar Montávez</i>	9
Metodología y contenidos en expresión corporal. Claves para motivar al alumnado en el desarrollo de procesos creativos <i>Javier Gil y Evelia Franco</i>	23
Enseñar expresión corporal, aprender para la vida <i>Javier Coterón y Galo Sánchez</i>	47
Dance is medicine <i>Carmen Padilla</i>	67
Ampliar el repertorio didáctico de la expresión corporal con contenidos de arte contemporáneo <i>Raúl Morales y Carlota Torrents</i>	87
Un pintor en el aula de expresión corporal <i>Beatriz Fernández y Santiago Bellido</i>	115
Escuela de la ilusión: magia expresiva y comunicativa <i>Antonio Sánchez, Marcos Martínez, Ceferino Francisco y Óscar Moreira</i>	141
La danza y expresión corporal como herramienta para la inclusión en el aula de E. Física <i>Lucile Préat y Ángela Domínguez</i>	163



## **PRÓLOGO**

Asistimos a un interesante debate social sobre la verdadera utilidad de los aprendizajes escolares y de las asignaturas académicas. Un debate, por otra parte, que siempre ha estado en la mente de profesores y alumnos en cualquier campo formativo y que nos obliga a mirar con lupa la validez y oportunidad de todo aquello que se pretende enseñar o se debe aprender. La aparición del aprendizaje por competencias ha situado este asunto en decidir cuántas y cuáles de esas competencias deben estar presentes en el objetivo educativo, cortando así de raíz las vaguedades de la enseñanza que no se centren en el núcleo vital de aquello que “sirva” a la vida real o a su aproximación al mercado laboral. Un nuevo enfoque que nos libera de búsquedas más simbólicas que no lleven directamente “al grano”.

El terreno de juego se ha hecho más resbaladizo y constantemente, en el ámbito de la investigación educativa, lidiamos con la significatividad de lo que hacemos o lo que proponemos hacer a nuestros alumnos. ¿Será útil? ¿Servirá de algo? ¿Es esta la mejor manera de hacer? ¿Hacia dónde debemos orientar nuestros pasos? ¿Es la educación por competencias la solución más adecuada? ¿Debemos preparar para el mercado laboral? ¿Preparar para la vida?

En definitiva, ¿Enseñar “asignaturas” o enseñar para la vida?

Estimulados por este debate social, surgió esta colección que se propone, desde una investigación fundamentada en la práctica, ofrecer herramientas para la reflexión, para la formación continua y la acción docente en el ámbito de la enseñanza artístico-expresiva. Dar respuestas desde distintas ópticas para colaborar, progresivamente, a clarificar este nuevo escenario socioeducativo en el que nos encontramos.

Creemos que, dentro del paradigma actual, caracterizado por la conectividad, la innovación y la globalización de conocimientos y prácticas, es especialmente relevante explorar nuevos caminos para encontrar respuestas actuales y adecuadas a los interrogantes que nos plantea el nuevo y dinámico escenario de la investigación educativa.

Galo Sánchez y Javier Coterón

El ámbito de la Expresión Corporal se nutre de las múltiples aportaciones que, desde la experiencia y la práctica, las artes escénicas vienen realizando como propuesta y respuesta a la evolución de las tendencias sociales. Por otra parte, su vinculación al campo educativo en las distintas etapas y a la formación de formadores, brinda una visión actualizada de las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje a la luz de los nuevos paradigmas educativos reseñados anteriormente. Por último, como disciplina emergente en fase de consolidación, explora y pone a disposición de investigadores y educadores diseños de investigación íntimamente vinculados a la práctica docente que permitan generar marcos teóricos fundamentados en la experimentación dentro del aula.

Y este trinomio es el que hemos pretendido reflejar con el título de este monográfico y la selección de los materiales que presentamos: la vinculación entre las distintas manifestaciones artísticas; la educación para una salud concebida desde una perspectiva de lo vivencial, lo afectivo y lo emocional; y la investigación de los procesos creativos que facilitan la adquisición de aprendizajes fundamentados en la experiencia estética y artística.

Contamos en este número con las aportaciones de autores y autoras que tienen una amplia y reconocida trayectoria personal, educativa e investigadora en sus respectivos ámbitos. Y todos ellos nos ofrecen propuestas realizadas, realizables y sugerentes; establecidas desde la danza, la pintura o la magia; destinadas a distintos colectivos discentes; y fundamentadas en el diseño e implementación de estrategias para el desarrollo de los procesos de creación.

Aportaciones que, confiamos, ofrezcan propuestas y respuestas para nuestros lectores. Y contribuyan, desde la experiencia, a este debate social.

Galo Sánchez y Javier Coterón

Directores de la colección  
*Expresión Corporal, investigación en la práctica*



## **LAS BONDADES DE LA DANZA. HACIA EL MOVIMIENTO AUTÉNTICO**

**Mar Montávez**  
Universidad de Córdoba

### **INTRODUCCIÓN**

*La esencia de la danza es la expresión humana, el paisaje del alma humana (Graham, 1995: 13)*

La Danza se hace visible en los diversos escenarios cotidianos, ha pasado de practicarse por una minoría en cuanto a aptitud física, edad, sexo y poder adquisitivo, a ser una actividad física artística, divertida y saludable abierta a todas aquellas personas que quieran disfrutar de ella; el intelecto, el corazón y el cuerpo danzan de la mano socializándose.

La gran variedad de ritmos y estilos que se pueden aprender en Danza motiva hacia esta actividad a muchas y diferentes personas. Podemos bailar desde el vals a la salsa, si nos apetecen los bailes de salón; conocer el folklore de nuestra tierra a través de las sevillanas; lanzarnos a la Danza creativa para conocernos mejor... en definitiva, disfrutar de un sin fin de oportunidades. Pero para que la Danza proporcione bienestar holístico hemos de hacer de ella un hábito, por ello proponemos compartirla desde la Educación Física (EF) a través de la Expresión Corporal (EC).

En definitiva, miramos hacia el arte del movimiento, que se encuentra en un territorio fronterizo con los campos educativo, saludable y artístico, para acercarnos a la energía vital del ser humano. En este escrito vamos a exponer algunos beneficios holísticos que la Danza nos regala y compartiremos una propuesta práctica que hemos disfrutado con nuestro alumnado.



## LA DANZA COMO ACTIVIDAD FÍSICO-ARTÍSTICA SALUDABLE

*La propuesta de la Expresión Corporal-Danza puede ser considerada una de las alternativas que puede a la vez ser accesible a toda persona a lo largo de su vida como actividad psico-física gratificante y saludable (Stokoe, 1990:61)*

La Danza reporta bienestar físico, mental y social, fundamentales para una vida sana (OMS, 1999), estos beneficios debemos promocionarlos desde la escuela. Para ello hemos de poner en valor estilos de vida activos y participativos a través de actividades físicas saludables y divertidas como la Danza, toda una experiencia personal y una práctica social. Por último, esta actividad ha abierto un mundo de posibilidades a colectivos con otras capacidades impensable hace unos años. Por tanto, sólo hay que elegir a la carta la Danza más adecuada a nuestras posibilidades de actuación y nuestras motivaciones.

<b>“La Danza como actividad físico-artística-educativa saludable”</b>	
Cultura Griega S V (ac)	Cultura corporal Higiénica y estética. La Danza es un medio para alcanzar el equilibrio y la armonía en el desarrollo del hombre.
Edad Media S V-XV	Danzas del pueblo (catarsis) y de corte (postura corporal, variedad de patrones motrices...). Ambas actividades fundamentalmente sociales.
Renacimiento S XV-XVI	La Danza se valora por sus habilidades y belleza. Aumenta la exigencia física y técnica al profesionalizarse la Danza.
Ilustración S XVII-XVIII	Los educadores incluyen la Danza en el currículo educativo (Rousseau, Pestalozzi, Basedow...) como actividad física educativa para niños y niñas pequeños; en edades superiores solo en el currículo femenino.
S XIX	Los avances en las ciencias (anatomía, fisiología...) influenciaron los objetivos educativos. Se busca la salud, el rendimiento, la estética...y esto se manifiesta en el mundo de la Danza y la educación corporal.
1900 y 1940	Aparecen 3 Escuelas de Gimnasia: Alemana (Rítmica, Moderna y Expresiva), Francesa (método natural) y Sueca (G. neosueca). Influenciadas por la Danza Libre (Duncan), la Danza Creativa (Laban) y la Danza Expresiva (Wigman). Nacimiento de Técnicas Corporales saludables (Pilates, Alexander...) y la influencia oriental. Escuelas orientadas principalmente al sexo femenino. En España la sesión femenina se hizo cargo de la Danza (populares y folklóricas) a través de la gimnasia orientándola a la formación de la mujer, esto ha condicionado muchos estereotipos. Obj. de la D. educativa: estéticos (armonía, eficacia del movimiento), expresivos (fluir del movimiento, liberar el cuerpo), saludables (postura, relajación) y sociales (comunicación, divertimento).

Décadas 50-60	Década 50: eclosión creativa en la Danza que se consolida en los 60. Década 60: inquietud por expresarse, liberarse y crear; canalizado por pensadores de la época (Maslow, W. Reich...), influyen en la educación por el movimiento y psicoterapia corporal (BioDanza, Danzaterapia). Mónica Beckman, profesora de EF, creó el Gim Jazz, objetivos: Placer por el movimiento, mejora de la salud y condición física, integración social y creatividad... impartió numerosos cursos en España.
1970	Aparición de nuevos estilos de Danza (Contact Dance) y técnicas corporales. Se profundiza en el arte del movimiento y la conciencia oriental (Taichí, Yoga...); Aumentan trabajos científicos de medicina y Danza, psicoterapias corporales, preparación física específica, pedagogía del movimiento... y se fusionan distintos estilos y ámbitos. Ley del 70. Aparece la Danza y la EC en la asignatura Expresión Dinámica en las primeras edades, en ciclos superiores sigue como contenido solo en la EF femenina. La formación del profesorado en EC y Danza se daba fuera de la educación formal, en escuelas de verano y espacios de encuentro alternativos.
1980 España	Despega el espíritu de los 60 y 70. La EC y la Danza se populariza y relaciona con la salud, la recreación y la educación, se busca a través de estas la manifestación de la persona, movilizándolo el cuerpo, el corazón, la cabeza y el alma. Se empieza a dar formación en algunos centros educativos y aparecen referencias masculinas en los medios de comunicación (series y películas musicales), nacen estilos de baile deportivos, atléticos y acrobáticos que atraen a los chicos a bailar (Hip-Hop, Funky...) y otros en donde el rol masculino se refuerza (bailes de salón).
1990... LOGSE...	1990 Titulación de Maestros con la Especialidad EF, formación en la Universidad. La asignatura de EC se consolida en los planes de estudios a lo largo de la década de los 90, con créditos mínimos. LOGSE 1990. EC como contenido explícito en EF en Primaria. 1992. Homologación de cursos de especialización en EF convocados por la CECJA a la nueva Especialidad de EF (EC entre sus contenidos). LOE 2006. Se consolida como contenido en EF en Primaria la EC. 2010. Pérdida de la especialidad de EF y comienzo del Grado de Primaria con posibilidad de mención (EF), con créditos escasos para una formación de calidad. 2010... Universidad ¿Formación en EC? Oportunidades: asignatura de EC en la mención de EF, crear un Grado en EF con itinerario en EC, elaborar master de EC, tesis en EC y Danza y crear Aulas de Danza LOMCE 2013. Pasan a 4 los bloques de contenidos de la EF en Primaria y uno de ellos es la EC, ya está normalizada.

Actualizado de "La Danza como actividad físico-artística saludable" (Montávez, 2005)

Mar Montávez

Desde las culturas más ancestrales la Danza forma parte de sus expresiones culturales-festivas, religiosas y saludables (explícita o implícitamente); y desde hace unas décadas disfrutamos de ella en el ámbito educativo, como contenido de la Educación Física a través del bloque de Expresión Corporal para todo el alumnado. Proponemos un viaje a vista de pájaro (breve y genérico) por la historia para tomar consciencia de la presencia de la EC y la Danza en las leyes educativas en Primaria y la formación de formadores de esta.

## **LAS BONDADES DE LA DANZA**

*La necesidad de moverse es parte de la persona y cuanto más se le ayude a expresarse, más beneficios obtendrá para el resto de las actividades, en su vida privada o social (Fux, 1981: 87)*

Según Wernicke (1999) el mayor beneficio de la Danza es el desarrollo holístico de la persona. Bailar despierta las emociones que llevan al participante a una experiencia satisfactoria, ya que se potencia una imagen corporal positiva, cierta seguridad emocional, favorece la canalización de sensaciones poco convenientes para la salud (agresividad, estrés, ...), desarrolla la empatía y posibilita tomar posesión de nuestro cuerpo, habitarlo, dotarlo de vitalidad y autonomía (Bertherat, 1990). Todo ello, facilita que la convivencia sea positiva y contribuya al bienestar personal y social (Bisquerra, 2011).

Gracias a la buena práctica de la Danza “se logra la adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas básicas; perfeccionamiento de capacidades coordinativas; conocimiento y control corporal en general y adquisición y desarrollo de tareas motrices específicas” (Fuentes, 2006:433). También repercute positivamente en el sistema cardiovascular y reduce el nivel de triglicéridos perjudiciales, ayuda a combatir el sobrepeso y reduce el estrés (Fuster, 2006).

Para Sócrates la Danza era un ejercicio fuente de buena salud y los pitagóricos sostenían que alejaban los malos humores de la cabeza (Bourcier, 1981).

Fructuoso y Gómez (1999) aportan que la Danza mejora la salud general, afina la percepción del esquema corporal y la capacidad de control postural, perfecciona la coordinación neuromuscular, desarrolla el sentido espacial, potencia el sentido rítmico, favorece las capacidades físicas en general y conlleva beneficios socio-afectivos.

En definitiva, su finalidad es la estética, el placer del movimiento, la creatividad y la salud. Desde una perspectiva holística los aspectos fisiológicos y mecánicos conviven con los aspectos psicológicos, emocionales, sociales y espirituales.

### **LA DANZA EN LA UNIVERSIDAD, DE LA EDUCACIÓN A LA CALLE Y DEL MUNDO A LA ESCUELA**

*En un contexto educativo-recreativo, son muchos los autores que coinciden en afirmar que el proceso de enseñanza destinado al aprendizaje de cualquier tipo de Danza o baile se caracteriza por tres aspectos: la sencillez; una metodología de enseñanza expresivo-vivencial y la utilización del juego como elemento motivador y facilitador del aprendizaje (García, Pérez y Calvo, 2011:34)*

En la actualidad la Danza ha madurado e independientemente del estilo esta valora las posibilidades expresivas de la persona, le da importancia a la técnica como liberación estética, comienza a rentabilizar el trabajo gracias a la preparación física específica, busca estrategias pedagógicas lúdicas y eficaces, se preocupa por la salud de sus protagonistas y es un divertimento positivo a disposición y disfrute de todo el mundo. Asimismo, la Danza ha desplegado su gran abanico de estilos gracias al estudio y entrega de grandes profesionales del mundo de la Danza, la Educación Física, la medicina, la psicología y la música, así como por la inestimable colaboración de las redes sociales. Todo esto lleva no solo a la creación de estilos de Danza muy diversificados, sino también a disfrutarla en distintos escenarios de actuación (escuela, calle, teatros, salas de barrio...).

Mar Montávez

Como profesora de Expresión Corporal y Danza de la Universidad de Córdoba me planteo dos líneas principales de intervención (entre otras) para potenciar las bondades de la Danza. La primera de ellas parte del ámbito curricular (asignaturas relacionadas con la EC y la Danza que imparto en la Facultad de Educación de Córdoba) y la segunda se desarrolla a través del Aula de Danza de la UCO (creada por Lola Amores, Marta Domínguez y yo misma), ambas líneas de actuación trabajan en sinergia.

La Educación Física incluye la Danza dentro del bloque de contenidos de Expresión Corporal acercando esta al alumnado desde la vivencia fácil, lúdica y saludable. Es fundamental a la hora de impartir la Danza desde la educación: desarrollar la conciencia corporal (postura correcta), atender a los apoyos y cambios de peso, preparar lúdicamente las condiciones físicas necesarias, potenciar en el alumnado el feed-back interno y externo, evitar las lesiones cuidándonos y cuidando, dar oportunidad a la creatividad y a la creación colectiva, ofrecer un tiempo para la reflexión, dotar de expresión y comunicación al movimiento, ...

En la Facultad de Educación de Córdoba contamos con 2 asignaturas en las que la Danza es la protagonista: Actividades Físicas Creativas y Comunicativas (6 créditos, optativa de 4º Primaria Mención en EF) y Taller de Escenografía y Danza Educativa (6 créditos, optativa 4º Infantil). En ambas asignaturas comparto la Danza atendiendo a tres miradas en relación al alumnado, como: artista protagonista de la Danza (bailarín/a), espectador/a del espectáculo (participante activo, disfrute y crítica) y creador/a (coreografías colaborativas). Para ello, trabajo por proyectos creativos y colaborativos (Flashmob, espectáculos, performance, vídeo clip...), así como acompaño el proceso educativo con diversas actividades: invitación a bailarines-as y coreógrafos-as de distintas técnicas (taller de Butoh, Contact Dance, K-Pop Koreano...); asistencia a espectáculos relacionados con el arte del movimiento; EC de gira (sesiones de EC por los colegios); participación del alumnado en cursos, congresos... entre otras. A destacar, el contacto continuo y fluido de actividades y personas entre la universidad y la ciudad.

Esta propuesta de Expresión Corporal y Danza se lleva a cabo desde la metodología Recreación Expresiva (Montávez y Zea, 1998, 2004 y 2009). Es decir, plantea como objetivo fundamental la búsqueda del

bienestar psicofísico-emotivo del alumnado o participante a través de su desarrollo personal y social (Montávez, 2011), mediante una educación saludable, lúdica y artística. Desde esta perspectiva pretendemos integrar distintos conocimientos técnicos del mundo del baile, anatómico-fisiológicos, psico-pedagógicos, así como diversas Técnicas Corporales (meditación, yoga, Taichí...). Todo ello, hemos de compartirlo con entusiasmo, curiosidad y con mucho humor y amor; para que en el futuro nuestro alumnado disfrute de este contenido y lo comparta con respeto y alegría.

Por otro lado, agradecemos que todo lo relacionado con el mundo de la Danza este en pleno apogeo desde hace años a través de: programas dedicados al baile (Fama, ¡A bailar!, Mira quien baila, ...), películas cuyo eje principal es la Danza (Pina, Step up, Street Dance...); material de internet (coreografías, tutoriales...), anuncios de TV...

Concluyendo, la Danza es algo más que un ejercicio, es un arte que te divierte y te cuida, es una forma de Expresión Corporal, un placer que atrapa el espíritu y nos regala vitalidad y alegría.

### **PROPUESTA PRÁCTICA: DANZA AUTÉNTICA**

*La Danza está fuertemente arraigada en las diferentes sociedades, en muchos casos puede servir como instrumento de relación entre sus componentes, como factor de identificación o como verdadero regulador de normas sociales, tiene pues la capacidad de convertirse en una verdadera vía de expresión del ser humano y en una importante manifestación social y cultural*  
(Fuentes, 2006:247)

En nuestra metodología *Recreación Expresiva*, el entusiasmo es la clave para desarrollar el proyecto o las dinámicas con éxito, encaminándonos a resolver los problemas de forma creativa y personal, desde la libertad y el juego, invitándonos a (entre otras cuestiones):

Mar Montávez

- Crear cotidianamente (individual y colectivamente) aceptando la diversidad de respuestas. Facilitando experiencias creativas cuyo protagonista es el alumnado.
- Poner en valor la sensibilidad artística caminando hacia el desarrollo de una mirada estética.
- Comenzar por la vivencia y a través de la reflexión que ésta pase a experiencia y conocimiento para poder disfrutarla y compartirla en el futuro.
- Liberar la expresividad personal y grupal construyendo nuestro lenguaje corporal personal en sinergia con una comunicación más auténtica con las demás personas.
- Permitir el afecto y la ternura, así como disfrutar del sentido del humor. Más Amor y más Humor.
- Guiar en libertad lúdicamente potenciando la re-evolución de nuestro alumnado, estamos para alumbrar no deslumbrar.
- Acercar la Danza a todo el mundo despertando la emoción a través de la música o el silencio.
- Seducir para que hagan propios los proyectos colaborativos de trabajo, que los personalicen, que los disfruten, darles en la tecla de la curiosidad.
- Acompañar cada propuesta de consignas precisas para cuidar la salud de los y las participantes, así como diseñar sesiones con una estructura saludable: calentamiento expresivo, espacio de creación, relajación holística y reflexión compartida (Montávez y Zea, 1998).
- Potenciar los valores mínimos de convivencia: escuchar, respetar, aceptar, dialogar...valorar la cultura del otro a través del conocimiento de esta. Para ello es muy importante también las palabras a utilizar, las frases, la voz (tono, timbre, altura...), el lenguaje no verbal. En definitiva, Sembrar Consciencias.

Pasamos a exponer la propuesta: Danza Auténtica.



## **Calentamiento Expresivo**

### **1. *Baño de Sol***

Nos colocamos en una posición saludable y disponible (básica de Tai-Chi) y sentimos como el sol nos calienta, abrimos los brazos y los elevamos como en ofrenda y marcamos una



posición cómoda respirando tranquilamente (estatua). Una vez sentimos el baño de sol nos movemos suavemente y cambiamos de posición hasta otra postura estática, ofrecemos nuestro cuerpo y el sol nos regala de nuevo energía. Y así vamos exponiendo a la calidez del sol las distintas partes corporales. Si estamos en sala trabajaremos la sensación del sol desde la visualización creativa.

### **2. *La Caricia de la Tierra.***

Nos tumbamos con los ojos cerrados boca arriba, sentimos el suelo y las partes que están en contacto con él, sentimos el peso de cada una de ellas. Una vez tomamos consciencia del aquí ahora nuestras manos comienzan a acariciar la tierra, seguidamente los pies rozan el suelo, la cabeza juega con él y el cabello también, la cadera rueda por la superficie, la espalda Danza sobre la tierra, la columna serpentea... y poco a poco todo el cuerpo acaricia el suelo. Seguidamente, sentimos como la tierra nos atrae y nos rechaza distintas partes del cuerpo. Jugamos a elevarnos y caer y volver a levantarnos (cielo-tierra).

### **3. *Danza de...***

Una vez despertado el cuerpo invitamos a las distintas partes del mismo a la Danza. La Danza de la mano, del pie, de la cadera, de la oreja... la parte del cuerpo pasa a ser el bailarín o bailarina, es la protagonista de la Danza, el foco. Por ejemplo: Vamos invitando a dibujar en el espacio con nuestras manos atendiendo a diversos matices (colores de movimiento), calidades, velocidades, coreografiando la música... y poco a poco después de bailar-jugar con diversas partes corporales nos movemos e improvisamos con los compas por todo el espacio.

## Espacio de Creación

4. *Kata* (podemos tomar como recurso cualquier Kata de Kárate, formas de Tai-Chi, Hata ...)

Con la última persona que hemos contactado le echamos el brazo por encima, es nuestra pareja para la siguiente propuesta, vamos a disfrutar a partir de los movimientos que nos regala una Kata. Lo primero es aprendernos la secuencia de movimientos, para facilitar esta la vamos a enumerar (no más de 16 movimientos). Una vez aprendidas las formas, pasamos de una a otra directa y fluidamente, realizar los movimientos con precisión.



5. *Kata Danzada (excusa para crear)*

Una vez realizada la Kata por partes 1, 1+2, 1+2+3...la hacemos a distintas velocidades. Luego preguntamos quien la tiene clara (memoria motriz) y hacemos grupos para que estos sean los guías en el aprendizaje de la misma (forma exacta-movimiento preciso). Nosotros nos pasaremos para reconducir o corregir si fuera necesario o simplemente para animar y poner en valor.

6. *De la Forma al Fondo. Creación Colaborativa*



Nos ponemos en pareja y hacemos diversas propuestas, vamos cambiando para que ambos participen, en torno a la realización de la Kata e iremos viajando (con la excusa de la Kata) de la Forma al Fondo del movimiento:

- a. Una persona propone la Kata y la otra imita. En principio despacio para facilitar al compañero que realice el movimiento a la vez, este debe estar muy concentrado.

- b. Ahora podemos cambiar la velocidad, ir más lento, más rápido, 3 movimientos muy rápidos, uno a cámara lenta...jugamos con el tempo. Uno lleva y el otro intenta ir al mismo tiempo y forma.
- c. Seguidamente jugamos con las calidades de movimiento.
- d. Ahora nos unimos a otra pareja (grupo de 4) y adaptamos los movimientos a distintas músicas. Ponemos una música y deberán hacer los movimientos al ritmo de esta (disco, funky, pop, clásica...).
- e. Nos unimos dos grupos (ya somos 8) y proponemos 2 música una funky divertida y una lenta sugerente. Primero realizan la Kata con ambas y posteriormente deciden democráticamente el estilo de música elegido. En un segundo momento, damos un tiempo para que adapten el movimiento a la música y a continuación le den a dicho movimiento calidades diversas. En un tercer momento deberán dotar de expresión dicha Kata, transformar el movimiento sin perder la esencia del mismo, humanizarlo hacerlo propio, habitarlo, personalizarlo. Le invitamos a que en funky le den flow, buen rollo, velocidad...y que en la música sugerente doten al movimiento de emoción, amplitud, sentimiento, tranquilidad...
- f. Por último, coreográficamente, le lanzamos el reto de que creen un principio Espectacular y un final Apoteósico colaborativamente. Así como que incorporen 3 figuras espaciales distintas a lo largo de la coreografía.
- g. Finalmente exponemos el proceso creativo. La mitad se sienta y disfruta observando a sus compañeros y la otra mitad comparte su coreografía. Damos unas pautas básicas: no mirar suelo, desde que nos colocamos estamos concentrados y expresivos, si nos equivocamos sonreímos y seguimos...
- h. Una vez finalizada la exposición. ¡¡¡¡¡Aplausos!!!!!!

### *7. Danza Auténtica*

Para la siguiente propuesta vamos a por nuestro móvil y nos colocamos en el espacio de forma que podamos disfrutar plenamente del mismo (equilibramos el espacio).

- a. Primero pensamos una canción que nos guste especialmente, que nos emocione, nos de alegría, tranquilidad... y la buscamos en la red.

- b. En un segundo momento con esta música (con los auriculares) nos colocamos en posición de disponibilidad para estar atentos y atentas al inicio de la propuesta. Cada persona hará una interpretación personal, desvirtuando el movimiento de la Kata haciéndolo propio, a su ritmo. Lo hacemos todos a la vez. La propuesta se termina cuando la profesora contacta en el hombro con los participantes, estos van terminando el movimiento hasta quedarse en quietud absoluta.
- c. Posteriormente se repite la improvisación, pero la mitad se expresa y baila y la otra mitad ve, observa y disfruta. Cuando todos están en estatua aplaudimos sonoramente y nos acercamos para felicitar a los y las participantes.

## Relajación Holística

### 8. Abrazo Ecurridizo.

Comienza la música y nos movemos libremente por el espacio sin perder de vista a nuestros compañeros de juego. Cuando queramos, sin pensar, por intuición estética y con ternura, abrazamos a alguien (o nos dejamos abrazar), adaptándonos, suave y flexiblemente como un guante (el abrazo se mantiene mínimo 8 segundos) y seguidamente la persona abrazada se desliza elegantemente del abrazo corporal, quedando su hueco un tiempo (esculpiendo el aire) ... y de nuevo camina por el espacio andando muy despacio para abrazar o ser abrazada; el compa deshace el abrazo estatua y también camina en busca del abrazo.

Es muy importante suavizar el movimiento, flexibilizarlo, llenarlo de respeto, responsabilidad y confianza. Hacer y deshacer de forma fluida y danzada, seguir el ritmo de la música hasta que encontremos el abrazo amable y cómodo. Además, sugerimos jugar con la creatividad e imaginación, abrazar diferentes partes del cuerpo o con distintos segmentos corporales...



## **Reflexión Compartida**

### *9. Carta Aérea.*

Buscamos un espacio y una pareja para sentarnos frente a frente. Vamos a reflexionar y gozar de la comunicación mediante la escritura aérea. Nos disponemos a compartir las sensaciones que nos han habitado; las emociones que hemos sentido durante este viaje-sesión; los conocimientos que hemos aprendido acerca de nosotros o nosotras mismas y de la EC y la Danza... Para ello, vamos a dedicar un tiempo a revisar mentalmente las propuestas vivenciadas y frente a frente, cuando comience la música sin utilizar la palabra, solo a través de la escritura aérea las compartimos. Cuando bajemos la música cambiamos el rol.

## **Cierre Afectivo**

### *10. Beso Rodado*

Rápidamente nos acercamos para formar un círculo entre todo el mundo, dándonos la mano amablemente. Damos dos pasos adelante y nos tomamos por la cintura, buscando la complicidad en las miradas. Hacemos varias respiraciones tranquilas y nos damos un gran abrazo colectivo y afectivo. Desde dicha posición vamos a despedirnos con un beso rodado. Damos un beso a la persona de nuestra derecha en la mejilla seguidamente sin perder contacto rodamos (a la izquierda) por dicha mejilla hasta coincidir ésta con los labios del compa y este nos da un besote en nuestra mejilla. Seguidamente, este se girará a su derecha y hará lo mismo. El beso ira rodando y nos llegará por la izquierda cerrando el círculo.

Nos despedimos con un aplauso para todo el grupo por estar aquí y compartir un tiempo para danzar auténticamente e invitamos a conectarnos lúdicamente a la vida. Nos vemos.

*La danza, y sobre todo la danza contemporánea, puede hablar a la imaginación de cada uno sin pasar por un discurso explicativo. La percepción de un cuerpo en movimiento desencadena aperturas de imaginarios, evoluciones interiores específicas de cada persona (Loupe, 2011:16).*

## REFERENCIAS

- Bertherat, T. y Bernstein, C. (1990). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*, 1-23.
- Bourcier, P. (1981). *Historia de la Danza en occidente*. Barcelona, Blume.
- Fructuoso, C. y Gómez, C. (1999). La Danza como elemento educativo en el adolescente. *Apunts*, 66, 31– 37.
- Fuentes, Á. L. (2006). *El valor pedagógico de la Danza*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.
- Fuster, V. (2006). *La ciencia de la salud*. Barcelona: Planeta.
- Fux, M. (1981). *La formación del Danzaterapeuta*. Barcelona: Gedisa.
- García, I., Pérez, R., y Calvo, Á. (2011). Iniciación a la Danza como agente educativo de la Expresión Corporal en la Educación Física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20,33-36.
- Graham, M. (1995). *Marta Graham. La memoria ancestral*. Barcelona: Circe.
- Louppe, L. (2011). *Poética de la Danza contemporánea*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Montávez, M. (2005). La Danza como actividad físico-artística saludable. En M. Guillén (Coord.), *El Ejercicio Físico como alternativa terapéutica para la salud* (pp. 271-292). Sevilla: Wanceulen.
- Montávez, M. (2011). *La Expresión Corporal en la realidad educativa. descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba. Disponible en <http://hdl.handle.net/10396/6310>
- Montávez, M. y Zea, M.J. (1998). *Expresión Corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Re-Crea.
- Montávez, M. y Zea, M.J. (2004). *Recreación Expresiva. Vol. I y II*. Málaga: Re-Crea.
- Montávez, M. y Zea, M.J. (2009). Jugando con arte. Re-Creación Expresiva. En E. Montes (Coord.). *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp. 143-178). Barcelona: Grao.
- OMS, (1999): *Promoción de la salud. Glosario*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal. Arte, salud y educación*. Humanitas: Buenos Aires.
- Wernicke, C. G. (1999). *Educación Holística y Pedagogía Montessori*. Buenos Aires: Registro Institutos de Perfeccionamiento Docente Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

*\*Notas: agradezco a todas las personas que aparecen en las fotografías darme permiso para poder compartir las mismas (fotos de Mar Montávez de clases, cursos, espectáculos, actividades...).*

## **METODOLOGÍA Y CONTENIDOS EN EXPRESIÓN CORPORAL. CLAVES PARA MOTIVAR AL ALUMNADO EN EL DESARROLLO DE PROCESOS CREATIVOS**

**Javier Gil Ares**

Facultad de CC de la Actividad Física y del Deporte, UPM

**Evelia Franco Álvarez**

Centro universitario Cardenal Cisneros, Universidad de Alcalá

En el presente capítulo partimos de una revisión de los ejes que conforman el lenguaje corporal (habilidades expresivas corporales, elementos espaciales y elementos corporales) ya expuestos con anterioridad (Gil, 2016). A partir de estos presentamos una propuesta encaminada por una parte a vivenciar y experimentar sus posibilidades expresivas, pero a la vez para que sirvan de estímulo dinamizador de montajes expresivo corporales conforme a la metodología PAR y su fase activa basada en la triple E (Sánchez y Coterón, 2012).

Debemos indicar que la propuesta práctica aquí planteada fue desarrollada en el taller desarrollado durante la XIII Escuela de Verano “Expresión, Creatividad y Movimiento”, celebrada en Zamora bajo el amparo de la Universidad de Salamanca.

### **JUSTIFICACIÓN**

La componente expresiva de la motricidad humana abarca todas aquellas “manifestaciones motrices que impliquen intención de manifestar el mundo propio y ponerlo en común con los demás a través de procesos de creación originales con un componente estético significativo” (Sanchez, Coterón, Padilla, Llopis y Montávez, 2008, p. 21).

Desde esta premisa abordamos este módulo de trabajo, considerando a la Expresión Corporal (EC) desde un posicionamiento pedagógico-social como la:

Disciplina que, partiendo del conocimiento de las posibilidades expresivas del cuerpo y de su relación con el entorno (espacio y tiempo), plantea el desarrollo del lenguaje corporal propio de cada sujeto, cuya finalidad sea la comunicación e interacción con los demás o la creación de manifestaciones estético-artísticas (Gil, 2016, pp. 52-53).

Exploramos así las posibilidades de manifestar el *Mundo Interno* a través del *Lenguaje Corporal*, un lenguaje rico y variado en sus posibilidades, que nos brinda de partida la posibilidad de expresar, mediante gestos y posturas, la emoción y el estado de ánimo a través de los centros de fuerza, de expresividad y de personalidad. Un lenguaje que nos permite establecer un *Diseño Corporal* desde la inmovilidad, componiendo plásticamente a través de sus segmentos y articulaciones (Schinca, 2002), para adoptar formas con las que simbolizar, transformar la realidad y percibir, más allá de lo evidente, lo sugerido.

Un Lenguaje Corporal que, ya en movimiento y a través de sus calidades básicas (Laban y Ullmann, 1978), nos permite adjetivar la acción cotidiana, explorando las posibilidades de transformar lo rutinario en extraordinario, lo prosaico en bello; desarrollando esa componente estética que estará asociada al "descubrimiento" más que a la "producción" (Coterón, Sánchez, Montávez, Llopis y Padilla, 2008, p. 152).

### **Habilidades expresivas corporales**

Son precisamente estas manifestaciones corporales (*cuerpo expresivo, cuerpo simbólico y cuerpo adjetivado*), las que van a constituir las *Habilidades Expresivas* que, junto con la utilización del espacio y la estructuración del tiempo, nos permitirán, a partir del establecimiento de unas *consignas* (Torrents y Castañer, 2009), desarrollar procesos creativos que den como resultado composiciones corporales estético-expresivas.

### El Cuerpo Emocional

Consideramos aquí al cuerpo como el transmisor de emociones y sentimientos, que a través de gestos y posturas permite expresar el plano afectivo y actitudinal. Situamos por una parte al *centro de expresividad*, localizado principalmente en cara y manos, para transmitir el estado actual



o la reacción ante una situación determinada; mientras que el *centro de personalidad*, que abarca sobretudo el plexo solar y la zona de hombros, estará más próximo a transmitir la historia vital de esa persona, su actitud y talante hacia los demás (Doat, 1960).

Por *gesto* entendemos cualquier movimiento, generalmente de manos o cara (sin una intencionalidad funcional), que sea capaz de transmitir información (Ekman y Friesen, 1969); mientras que las *posturas* utilizan la posición del cuerpo o alguno de sus segmentos para reflejar la actitud, el estatus o estado emocional de una persona frente a los demás.

### El Cuerpo Simbólico

Desde esta perspectiva el cuerpo se convierte en un material plástico que es capaz de adoptar diferentes formas, articulando en función de su grado de apertura (formas abiertas o cerradas), del trazo que describe (formas quebradas u onduladas) o de otros parámetros (simetría, equilibrio...) un mensaje determinado muy vinculado con el cuerpo emocional. Cuando estas formas corporales se establecen como base relacional entre dos o más sujetos se produce un dialogo que manifiesta acuerdos (formas complementarias) o desacuerdos (contraste).

Cuando el cuerpo abandona su identidad formal para transformarse (ya sea de forma individual o colectiva, con ayuda o no de objetos y materiales) en algo diferente, surge la *metamorfosis corporal* en la que el objeto o animal representado aparece ante los ojos, ocultando a la persona que lo representa.

### El Cuerpo Adjetivado

Esta concepción supone una matización de las acciones cotidianas (funcionales), dotándolas de una calidad determinada en la ejecución del movimiento. El mismo gesto técnico adquiere un cariz diferente si manifestamos en su ejecución una excesiva fuerza o un mínimo gasto energético; si su realización se concreta de forma precipitada y explosiva o si la ejecución se prolonga en el tiempo; si esta se encamina sobre un fin concreto con una dirección determinada o si la trayectoria seguida varía.

Estos serán los principales aspectos a considerar en la elaboración de una suerte de *acciones básicas de esfuerzo* que adjetiven movimientos o desplazamientos, imbuyéndolos del estado anímico o emocional que domine al sujeto analizado o, en un empleo más orientado sobre las manifestaciones artísticas, al personaje representado.

## Elementos Espaciales

Desde la EC, podemos considerar diferentes ámbitos del espacio, entre los que se sitúa el *espacio personal* (aquel volumen que ocupa el cuerpo propio), el *espacio parcial* (aquel espacio circundante donde se puede interaccionar con objetos o personas a través del movimiento) y el *espacio total* (aquel por el que desplazarse o distribuirse).

Sobre el primero resulta difícil poder interaccionar a corto plazo, quedando más vinculado con la percepción y conciencia corporal (bases físicas de los elementos corporales). El espacio parcial tendrá por una parte una función proyectiva del espacio personal, considerando igualmente al espacio circundante como un *espacio vital y privativo* que solo se comparte con determinadas personas, percibiendo como agresión cuando es invadido sin permiso; por otra parte, nos permitirá la interacción con el entorno próximo sin necesidad de desplazarnos del lugar, quedando delimitado por la máxima extensión de los segmentos corporales (*kinesfera*). Es en este espacio donde se enmarca el *movimiento* expresivo realizado con el cuerpo, analizado ya por tanto como parte de las habilidades expresivas corporales.

El espacio total nos sitúa ante una dimensión física donde el *desplazamiento* se revela primordial para interaccionar con el entorno, acercándose o alejándose del foco de la relación, ocupando y distribuyendo ese espacio total en función de las relaciones sociales. Será a este ámbito del espacio al que debemos referirnos al considerarlo como elemento integrante del lenguaje corporal. Un espacio común y compartido por el que me desplazo diseñando coreografías mediante trayectorias, formaciones y ocupación. En el que se establecen normas (esto es el escenario, miro hacia el público), que tarde o temprano serán trasgredidas. Desde esta mirada surgen innumerables posibilidades de crear, innovar, de ser original en la utilización de ese espacio. Consideramos pues tres enfoques posibles desde los que desarrollar expresivamente ese espacio total.

### Enfoque estructural

Definirá la interacción con los elementos físicos que caracterizan un espacio concreto. Los *límites y barreras del espacio* de expresión van a ser determinantes, así por ejemplo la existencia o no de paredes dotará al alumno de una mayor o menor privacidad y por extensión una diferente predisposición hacia el trabajo desinhibido, pero un espacio limitado y reducido cohibe la libertad de movimientos ante la potencial presencia de otros y la necesidad de repartirse ese espacio. Otros elementos tales como escaleras, barandillas, cambios de altura y demás, lejos de ser considerados como barreras a la accesibilidad, cobran en el ámbito expresivo un valor motivador como estímulos con los que interaccionar. Incluso la verticalidad de una pared puede transformarse en un espacio que explorar (ayudado de cuerdas o mediante la progresión libre).

La *iluminación* será otro de los elementos físicos que influirán sobre la capacidad expresiva. Más allá de la sinestesia cromática como generadora de ambientes, la mayor o menor cantidad de luz también condicionarán emocionalmente al alumno. Mientras que un espacio demasiado oscuro puede sugerir misterio y/o secretos, un espacio demasiado iluminado nos expone públicamente ante los demás.

El tercero de los elementos físicos a considerar será la *disposición de los objetos*, cuya estructura ordenada o caótica (práctica o disfuncional), condicionará la primera impresión que recibamos de ellos, invitando a su utilización o suponiendo un obstáculo. Así como una distribución de las mesas en el aula (filas y columnas) favorece el control o la interacción con el grupo (distribución circular), la disposición de los objetos en el trabajo expresivo supone todo un ejercicio de escenografía que no debe ser dejado al azar.

### Enfoque escénico

Va a suponer la presencia real o potencial de un espectador ante el que dirigir u orientar la acción expresiva. Se juega con guiar al observador por un recorrido emocional, focalizando su atención y conducirlo por una historia previa o improvisada. Desde este posicionamiento deben considerarse una serie de elementos básicos, tales como el *nivel de*

*ocupación* hacia el que se proyecta la acción expresiva (no debiendo confundirse con la altura física del artífice) cuyo nivel alto denota superioridad y el bajo sumisión, mientras que un nivel medio equipara o iguala las posiciones. Las *trayectorias* seguidas en los desplazamientos nos mostrarán un foco al que acercarse o del que huir (trayectoria recta), o por el contrario una duda o ausencia del fin al que dirigirse (trayectoria curva). Finalmente, las *formaciones* o distribución de los diferentes sujetos que componen una escena, suelen seguir estructuras ordenadas y regulares (líneas, figuras geométricas) en las manifestaciones dancísticas clásicas (ballet, bailes populares), siendo esquemas más irregulares e incluso caóticos en el ámbito dramático y en danza contemporánea. Las marcas o referencias (con relación al espacio físico o a la posición del compañero) suponen igualmente una ayuda inestimable en la construcción de las formaciones.

Serán estos *elementos básicos* los que posibiliten abordar el diseño y la composición espacial que caracteriza este enfoque estético. La *relación* que se establece *entre las trayectorias* de los intérpretes los acercan o alejan entre sí (convergentes/divergentes), describen un efímero punto de contacto en su relación (tangentes) o los mantienen a una distancia constante (paralelas). La *focalización* de la atención del espectador es ubicada mediante la mirada o la orientación del cuerpo, pero también por la proyección el movimiento y/o el desplazamiento, o con los vacíos que se producen en las formaciones anticipando el suceso. Se establece con todo ello un *ritmo espacial* en el que se van sucediendo agrupamientos y dispersiones de los intérpretes, las cuales van estableciendo el ritmo de la composición (dúos, separados, tríos, todos juntos, etc.).

### Enfoque social

Este último enfoque nos sitúa ante un interlocutor con el que mantener una comunicación o intercambio de información. En la mayoría de las ocasiones este proceso de comunicación se realiza en un plano inconsciente, recibiendo sensación de agrado o desagrado sin ser capaces de asociarlas a un proceso racional. Conocer qué elementos se articulan en este enfoque, así como las influencias en la interacción social será básicos en la comprensión de los procesos de comunicación interpersonal corporal (Comunicación No Verbal).

El primero de los elementos básicos que deben considerarse se basa en la *orientación* con respecto al interlocutor, correspondiendo la orientación frente a frente un tipo de relación cerrada, íntima y que excluye la incorporación de terceras personas, mientras que una orientación de perfil mantiene una interacción directa a la vez que invita a la participación de otros sujetos.; la orientación en paralelo denota un posicionamiento común respecto a un suceso externo; finalmente una orientación de espaldas manifiesta un rechazo hacia la interacción. La *distancia* a la que situarnos del interlocutor manifestará un mayor o menor grado de intimidad en el proceso de interacción que es inversamente proporcional a dicha distancia, viendo como las relaciones con mayor grado de emotividad (pasionales o violentas) reducen esta distancia hasta el contacto físico. El tercer elemento básico a destacar está relacionado con la *distribución* por el espacio en la que una distribución regular, con igual disponibilidad de espacios se asocia a un tipo de relación entre iguales, mientras que distribuciones asimétricas, a distinto nivel o con desigual cantidad de espacio disponible para los interlocutores establece una serie de jerarquías o roles que condicionan el proceso comunicativo.

Estos elementos básicos van a traducir sus influencias en diferentes tipos de interacción social, preestablecidos dentro de cada contexto socio-cultural. De tal forma que, por ejemplo, un rol de liderazgo ocupará un estatus superior en la jerarquía grupal y dispondrá de mayor espacio alrededor, posiciones elevadas y una orientación frontal por parte de su séquito. Mientras que un rol de sumisión, con un estatus inferior, tendrá menor disponibilidad de espacio y orientaciones de lado o incluso de espaldas. Todos los que desarrollan un rol equivalente disponen del mismo estatus, con igual distribución del espacio y orientaciones simétricas.

Otro de los elementos que condicionarán el tipo de relación interpersonal en el proceso de comunicación será la *distribución grupal en función de la situación*, en la que los mismos sujetos en diferentes situaciones (con roles distintos) mantienen diferentes relaciones espaciales, encontrando que un grupo de amigos con una relación de iguales en un contexto distendido (cafetería, pandilla) adoptarán una distribución circular, pero cuando interpretan un rol de sumisión (o rebeldía) en un contexto formal que implique la figura de un rol superior (trabajo, escuela, familia), mantendrán distribuciones orientadas hacia la figura del líder.

## Elementos temporales

El tercero de los ejes sobre los que se articula el lenguaje corporal es el tiempo, continuo devenir en el que todo y todos estamos inmersos; que diferencia a la pausa del movimiento y que determina en éste su duración y velocidad. Pero también aquel que nos permite establecer frases de movimiento, individuales, duales o corales, que de forma alterna o simultánea establecen diálogos a través del movimiento. Una vez establecida esa secuencia de movimiento expresivo, se nos abre la posibilidad de ajustarlo a una estructura externa (musical o no), que coordina y aúna el *ritmo corporal* (interno) de cada persona, constituyendo un ritmo grupal. La *composición* rítmica, además de aportar sentido y significado al mensaje, nos permite memorizar y automatizar la secuencia de movimientos, para dedicar la atención sobre la emoción que vamos a transmitir.

### Ritmo corporal

Considerando como ritmo la secuencia armónica de estímulos y pausas, en el contexto del lenguaje corporal esos estímulos no serán sonidos sino movimientos y desplazamientos; mientras que la métrica será considerada como el conjunto de herramientas de las que valernos para medir ese ritmo. Pero atendiendo al punto de referencia desde el que situar ese ritmo, se puede establecer por la propia persona (*ritmo interno*) influenciada de sus ritmos biológicos, de su estado de ánimo, etc.; o puede ser impuesto desde el exterior (*ritmo externo*), principalmente a través de influencias sonoras (la música, la percusión o la palabra), pero también visuales o incluso táctiles (el movimiento de otra persona, por ejemplo).

El ritmo corporal (ya sea interno o externo) va a estar compuesto por una serie de *elementos básicos* que permitan distinguir unos ritmos de otros. El primero de los cuales será la *duración*, entendida como la cantidad de tiempo invertida en emitir un mensaje corporal, pudiendo esta duración ser larga (mucho tiempo) o breve (poco tiempo) en función del mensaje concreto que queramos transmitir. El segundo será la *velocidad* a la que se transmite ese mensaje (rápido o lento) entendida como la duración de cada uno de los movimientos o desplazamientos, independientemente de si la duración es larga o breve. La *intensidad* será otro de los elementos que

caracterice al ritmo, manteniendo estímulos fuertes o débiles en uno o varios de los estímulos que constituyan el ritmo. Finalmente debemos considerar a la *pausa* o silencio como la ausencia de estímulo, que forma parte del mensaje corporal transmitido y a través de su duración (larga o breve) mantiene una relación de continuidad o contraste con el movimiento que le precede o al que da paso, focalizando sobre ellos la atención del interlocutor al que hace esperar ante una *revelación* o al que da un tiempo de reflexión para analizar el mensaje dado.

De forma paralela a esos elementos básicos se constituyen una serie de elementos métricos que, como ya indicamos antes, posibilitan la medición y cuantificación del ritmo. Destacando en primer lugar al *pulso* como la unidad temporal en la que se organizan los movimientos, así un movimiento puede abarcar uno o varios pulsos o “tiempos”, cada uno de los cuales puede tener una duración determinada conforme a unas figuras preestablecidas (redonda, blanca, negra, corchea). Sobre una secuencia de movimientos, el *acento* o movimiento con mayor intensidad que los demás suele establecer el inicio o final de la misma, separándola de las secuencias siguiente o anterior. Estas secuencias de movimientos suelen estructurarse bajo una forma determinada y concreta denominada *compás*, que se articula en función del número de pulsos que la componen y de las pausas que incluye, pudiendo encontrar compases de dos por dos, tres por tres, tres por cuatro, cuatro por cuatro, etc.

#### Composición:

Hace referencia a la forma de organizar una serie de movimientos con finalidad expresiva conforme a un ritmo determinado. Esta organización se basa en un pilar fundamental, la *relación temporal* entre los movimientos, considerando una relación de *sucesión*, o relación secuencial y concatenada entre varios movimientos que, junto con la duración de la secuencia, determinarán el orden de ésta (si la sucesión se establece entre interlocutores hablamos de alternancia); frente a la relación de *simultaneidad*, en la que se da una coincidencia en un mismo tiempo de varios movimientos o secuencias (ya sean movimientos segmentarios de un mismo ejecutante o de diferentes interlocutores).

La composición expresiva tendrá como unidad básica la *secuencia de movimiento*, considerada como un encadenamiento sucesivo de acciones motrices (de uno o varios movimientos simultáneos) que puede o no presentar una estructuración determinada (periódica/aperiódica). Cuando esta secuencia mantiene una forma periódica en su estructuración métrica pasa a denominarse *frase de movimiento*, siendo muy común la utilización de frases de ocho tiempos tanto en bailes como en actividades físico-deportivas de componente rítmico (aerobic).

Las frases de movimiento se combinarán para establecer composiciones complejas o coreografías las cuales pueden ser clasificadas según varios parámetros. De tal forma que, en función del *número de integrantes* se podrá considerar al *solo* o monólogo (composición basada en el desarrollo de un único ejecutante), el *paso a dos* o diálogo (composición basada en un diálogo corporal con alternancia y/o simultaneidad entre dos ejecutantes) y el *coro* (composición basada en la realización por varios ejecutantes de una misma secuencia de movimientos).

Si nos centramos en la *forma estructural* de las frases, aunque pueden establecerse innumerables combinaciones, existen una serie de modelos preestablecidos y aceptados comúnmente entre los que podemos encontrar el *canon* o repetición de una misma frase por varios ejecutantes con un mismo retardo de cada uno respecto del anterior; el *rondó*, en el que se da una alternancia entre una frase coral que se repite y varios solos diferentes entre sí; o el *obstinato*, con la reiteración exacta y sostenida en el tiempo de una misma frase de movimiento, ejecutada por uno o varios ejecutantes de forma simultánea.

Recapitulando lo ya dicho, será a través del movimiento expresivo, del diseño espacial y de la composición rítmica como planteemos el desarrollo de los procesos creativos que tengan como resultado final una composición colectiva de carácter expresivo.

## **PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO**

Estructuramos el módulo de trabajo en tres bloques en los que ir avanzando en la construcción del proceso creativo desde las posibilidades ya descritas.



Dentro de cada bloque seguiremos un desarrollo metodológico, iniciado por Ana Pelegrín, que llevamos desarrollando desde hace años en la Facultad de CC. De la Actividad Física y del Deporte-INEF de la UPM, tanto en las clases de Expresión Corporal (Sánchez y Coterón, 2012), como dentro del Grupo Corps (Canillas, Pérez y Rodríguez, 2011). Este planteamiento metodológico conlleva tres fases que quedan englobadas en el acrónimo **PAR** (de **PAR**ticipar, tomar **PAR**te).

Diseñando inicialmente una *Preparación* en la que se genera el *afinamiento corporal* (Berge, 1977); una *Predisposición* del alumno (clima grupal) hacia la actividad tanto física como mentalmente, en clara analogía a la fase de calentamiento en una sesión tradicional; así como la *Puesta* en marcha o toma de contacto con el tema a desarrollar.

Una segunda fase o *Actuación*, en la que se desarrolla la *Actividad* propiamente dicha y en la que se desarrolla, siguiendo el “proceso 3-E”, una *Acción* cíclica y encadenada de *exploración, elaboración y exposición* de situaciones expresivas en torno a un estímulo dinamizador, que irá desarrollándose cíclicamente y en grado creciente de complejidad hasta obtener el resultado final de la propuesta de trabajo. En ese primer eslabón exploratorio de la cadena se investiga, se juega y se falla, se busca una vinculación personal que conecte al alumno con el trabajo, se genera *material expresivo*. En el segundo eslabón se elabora, se toman decisiones y se construye la composición corporal (el discurso expresivo) creando una respuesta divergente ante el problema que planteara aquel estímulo o disparador. El tercer eslabón supone la exposición o muestra del trabajo ante los demás, la comprobación de si el mensaje llega correctamente, el intercambio de opiniones y propuestas que reinicien de nuevo la fase de exploración hacia la mejora continua de la composición.

Esa exposición entronca con la tercera fase de la propuesta metodológica, en la que se *Representa* el trabajo elaborado como *Resultado* del proceso, pero también es el momento de la *Reflexión*, verbalizando el proceso seguido, los problemas y soluciones, las opiniones de los demás, normalizando un proceso del que obtener un aprendizaje conjunto y duradero, un aprendizaje sobre uno mismo y sobre los demás.

## PROPUESTAS DE TRABAJO

Una vez descrito el desarrollo metodológico, pasamos a exponer los bloques de trabajo que proponemos dentro del módulo:

### **Bloque 1. Creando desde el espacio**

#### Resultados de aprendizaje:

- Tomar conciencia de las posibilidades expresivas del espacio total en la realización de un proceso creativo.
- Adquirir estrategias y capacidades para establecer un *diseño espacial*.

#### Exploración:

- a) **¡Vamos de compras!**: como primera dinámica se propone a los alumnos que deambulen libremente por todo el espacio de la sala como si se tratase de una galería de arte o de un mercado, atendiendo a sus características, las posibilidades de desplazamiento por ella, los puntos de referencia y materiales presentes, la influencia de los compañeros, etc. El profesor les hará ver más allá de lo obvio para centrarse en los detalles y las peculiaridades, invitando al juego exploratorio y manipulativo del entorno.
- b) **Buscando mi destino/espías**: cada alumno va seleccionando puntos de referencia en la sala (fijo), desplazándose hasta él sin colisionar con el resto de compañeros, ya sea a través de trayectorias rectas (regulando velocidad y pausas) o curvas. En una segunda fase la propuesta se orienta hacia puntos de referencia en movimiento (móvil), debiendo seleccionar un compañero/a como destino al que deberán seguir como si de espías se trataran. Si el objetivo se da cuenta de la persecución deberemos cambiar de referencia.
- c) **Banco de peces** (escucha espacial): distribuidos en grupos de 5-6 alumnos, uno de ellos comienza a desplazarse por la sala hacia un punto de referencia a modo de líder, mientras que el resto deben permanecer lo más juntos posible. En un momento dado, otro de los integrantes cambiará el punto de referencia y el resto deben

continuar en bloque manteniéndose juntos. Los cambios de líder se realizarán sin acuerdo previo, por lo que todos los integrantes deberán mantener la atención sobre el resto de sus compañeros por si alguno decide proponer un nuevo destino. Cada líder deberá tener mucho cuidado para evitar colisionar con los otros grupos. Como variante podemos proponer al grupo que mantenga una distancia mínima de 1 metro con el resto de compañeros.

- d) **Piezas de construcción:** el profesor establece y numera una serie de formaciones (figuras geométricas, letras, dibujos, etc.), representándolas esquemáticamente en la pizarra o proyectándolas desde el ordenador. Mientras tanto los alumnos deambulan libremente por la sala como en la primera propuesta. Cuando el profesor indique el número de una de las formaciones, todo el grupo deberá ponerse de acuerdo sin indicaciones verbales para construir la formación seleccionada, teniendo en cuenta la distribución colectiva y los elementos de referencia, de cara a poder reproducir cada formación de la misma manera.

Inicialmente se irá pasando por orden de una a otra permitiendo un tiempo de confusión y de llegada a acuerdos para construir la figura. Cuando éstas hayan sido establecidas y todos tengan las referencias necesarias para montar todas las figuras, se podrá ir pasando de una a otra sin seguir el orden.

Elaboración:

- e) **El portafotos:** distribuidos en grupos de 5-6 alumnos, deberán establecer una secuencia a través de 6 formaciones con una temática común dentro de cada grupo (un día en el colegio, el zoológico, las olimpiadas...), pero diferente entre un grupo y otro. Una vez decididas las imágenes a representar, definirán su ubicación en el espacio, orientación, posición de cada participante y puntos de referencia. Posteriormente cada grupo deberá diseñar la transición entre las formaciones mediante trayectorias divergentes, paralelas, tangentes y convergentes, en relación con la siguiente formación.

En ese momento se propondrá una música con estructura muy marcada (la cual puede ser seleccionada por los propios alumnos, aunque el profesor deberá tener alguna preparada). Se propondrá la misma música a todos los grupos para que pueda ser reproducida en bucle mientras dure el proceso de montaje y adecuación a la misma, evitando con ello la necesidad de varios equipos de música y la interferencia de unas con otras. Finalmente deberán componer un “fotomontaje” mediante las transiciones y las formaciones, manteniendo estas durante un tiempo para diferenciarlas de la transición y para que puedan ser observadas por el espectador y ajustando las poses y las transiciones a la estructura musical.

Exposición:

- f) ...**Y acción:** cada grupo expondrá ante el resto el fotomontaje para, posteriormente recibir los comentarios y propuestas de mejora y responder a las preguntas que surjan. El profesor será el encargado de poner la música y finalizarla si la presentación del grupo ha finalizado antes.



### Reflexión final del bloque.

Al finalizar el bloque se abrirá un periodo de reflexión conjunto sobre cómo han vivido el proceso de creación, si les han gustado las aportaciones de los compañeros, si ha cambiado su percepción del espacio de trabajo (sala), así de cómo poder utilizar los elementos espaciales (distancias, trayectorias, ocupación...) para transmitir agrado o rechazo, interés o indiferencia, etc.

### **Bloque 2. Creando desde el tiempo**

#### Resultados de aprendizaje:

- Tomar conciencia de las posibilidades expresivas de los elementos temporales en la realización de un proceso creativo.
- Adquirir estrategias y capacidades para establecer una *composición rítmica*.

#### Exploración:

- a) **Toma de contacto** (escucha kinestésica): los alumnos comienzan deambulando libremente por la sala hasta que uno de los participantes decida parar en seco (pausa) y el resto deben hacerlo lo antes posible. Cuando todos estén en pausa (al menos durante 10 segundos) otro alumno diferente reiniciará la marcha, debiendo ser seguido inmediatamente por el resto. No debe haber acuerdo previo sobre quien se va a parar o a reiniciar la marcha, de tal manera que todos deban mantener una escucha sobre los compañeros.

Tras varias pausas y una vez entendida la dinámica por los alumnos, podremos incluir en la dinámica las variantes de desplazarse a velocidad rápida, normal o lenta; en niveles alto, medio o bajo; andando, saltando o reptando; debiendo incluir siempre entre estas variantes una pausa de al menos 10 segundos para evitar saturar de propuestas al grupo.

- b) **¡Pide la vez, caminante!:** sobre la base de la propuesta anterior, tras la primera pausa solamente un participante podrá desplazarse, mientras el resto de compañeros mantienen la pausa o cambian lentamente de posición (sin desplazarse); Una vez que el primer caminante decida parar, tras la segunda pausa (10 seg.), se deberán desplazar dos participantes manteniendo su desplazamiento al menos durante 10 segundos más, incrementando progresivamente el número de caminantes tras cada pausa.

Si el profesor o el grupo detectan que tras unos segundos desde que se iniciara la marcha, hay desplazándose participantes de más o de menos, deberán comenzar de nuevo desde un solo caminante. Si el grupo es capaz de llegar a tener a todos sus integrantes caminando, se iniciará una cuenta regresiva, reduciendo ahora tras cada pausa el número de caminantes.

- c) **Contando ochos:** tras escuchar una música determinada (preferiblemente propuesta por los alumnos) e identificar las frases musicales en que esté estructurada (comúnmente de 8 tiempos), los alumnos deberán desplazarse por la sala, cambiando de dirección al final de cada frase musical (8 tiempos) y evitando colisionar con el resto. En una segunda reproducción de la pieza musical, deberán cambiar de dirección cada 8 tiempos en las dos primeras frases, cada 4 tiempos en la tercera y cada 2 tiempos en la cuarta, repitiendo la secuencia en bloques de 4 frases. En la tercera reproducción cada uno elige desplazarse en cada frase cambiando de dirección cada 8, 4 o 2 tiempos, o mantenerse en pausa durante una frase completa.
- d) **“Fraseando”:** de entre varias propuestas realizadas por los propios alumnos, se secuencian 8 movimientos sencillos con los brazos para constituir una *Frase de movimiento*, que todos repetirán a la vez en el sitio (obstinato). A indicación del profesor, la frase se realizará a doble tiempo (2 tiempos para cada movimiento), a mitad de tiempo (1/2 tiempo para cada movimiento), etc. Ahora cada participante se irá sumando en *canon*, comenzando a reproducir la frase un tiempo más tarde que el anterior (en el 1 en el 2, en el 3...).

Finalmente vamos a establecer un rondó, alternando una frase improvisada cada vez por un participante con la respuesta colectiva de la frase común.

Como variante podemos incluir la música de la propuesta anterior y las diferentes propuestas de desplazamiento realizadas, utilizando ahora desplazamientos por la sala cada 8, 4 o 2 tiempos conjuntamente con los movimientos de brazos en frase de estribillo o improvisación libre. Se recomienda que en este caso, ante grupos numerosos, se divida la clase en dos y mientras unos realizan la propuesta, los compañeros puedan observar la improvisación generada.

Elaboración:

- e) **Variaciones en la secuencia:** distribuidos en grupos de 5-6, cada grupo debe elegir de entre las posibilidades de una temática concreta (un sentimiento, una profesión, un pecado capital, etc.) y establecer una secuencia de movimientos con brazos representativa del tema concreto, que deberán estructurar de forma conjunta en una frase de 8 tiempos a modo de *estribillo* de la composición. Individualmente o por parejas dentro del grupo, estructurarán en frases diferentes situaciones representativas de la temática elegida.

Una vez constituidas las frases y con una base musical conjunta para todos, cada grupo secuenciará el material elaborado alternando acciones corales, pasos a dos, solos, pausas, etc. conforme les sugiera la pieza musical.

Exposición:

- f) **... Y acción:** cada grupo expondrá ante el resto el montaje para, posteriormente recibir los comentarios y propuestas de mejora y responder a las preguntas que surjan.

### Reflexión final del bloque.

Al finalizar el bloque se abrirá un periodo de reflexión conjunto sobre cómo han vivido el proceso de creación, si les han gustado las aportaciones de los compañeros, si han cambiado su percepción de las músicas que escuchan, así de cómo poder utilizar los elementos temporales (velocidad, duración, pausa ...) para transmitir diferentes sensaciones, estados de ánimo, etc.

### **Bloque 3. Creando desde el movimiento**

#### Resultados de aprendizaje:

- Tomar conciencia de las posibilidades expresivas desde las perspectivas del cuerpo emocional, del cuerpo simbólico y del cuerpo adjetivado en la realización de un proceso creativo.
- Adquirir estrategias y capacidades para establecer un *lenguaje corporal* basado en el movimiento expresivo.

#### Exploración:

- a) **Pasando lista:** tumbados en posición boca arriba y con los ojos cerrados para favorecer la concentración, cada participante irá percibiendo a través del contacto con el suelo el peso de las diferentes partes del cuerpo, mientras el profesor va realizando un recorrido desde los pies (calcáneo) hasta la cabeza (cráneo), enumerando las diferentes estructuras óseas y tanto las superficies de contacto con el suelo como los espacios vacíos.

Una vez finalizado el recorrido, el profesor invitará a los alumnos a elevar diferentes segmentos corporales, estableciendo un ritmo de tensión (elevación) y relajación (descenso), tratando de acompañar cada elevación con la respiración (respirando el movimiento). Cuando hayan elevado los diferentes segmentos, *respirando cada movimiento*, se les propondrá que lleguen a la posición de pie con esta misma dinámica y mantener el equilibrio en



bipedestación, siendo conscientes en todo momento del peso de cada parte de su cuerpo y de la tensión necesaria para movilizarlo.

- b) **Pasa el peso** (inicio al Contact): distribuidos por parejas de peso y tamaño similares, el profesor irá proponiendo diferentes composiciones en equilibrio con entrega-recepción del peso y sin acuerdo verbal previo. Cada alumno deberá *escuchar* y ser consciente del peso que le entrega su compañero (presión) o que le solicita (tracción) mediante diferentes apoyos y agarres, buscando siempre un equilibrio compartido y solidario en el que no se sobrepasen las posibilidades del compañero

Una vez exploradas las propuestas básicas indicadas por el profesor y siempre que haya sido interiorizada la *escucha* de peso en el diálogo con el compañero, las parejas explorarán libremente diferentes formas de pasarse el peso de uno a otro de forma alternativa, variando los apoyos y superficies de contacto. Deberán utilizar la *respiración del movimiento* como elemento regulador o de transición entre un equilibrio y el siguiente. Se recomienda comenzar con propuestas sencillas y con una ejecución lenta, desde las que podrá ir aumentando el grado de complejidad y/o la velocidad de ejecución.

- c) **Jugando con calidad**: tras un breve repaso dirigido por el profesor sobre el movimiento de una mano según las ocho acciones básicas de esfuerzo enunciadas por Laban, tomaremos en consideración las variables de tensión (fuerte/débil) y duración (súbito/sostenido) para que, de forma individual cada alumno realice diferentes acciones de la vida cotidiana “adjetivándolas” de manera *explosiva* (fuerte y súbito), *comprimida* (fuerte y sostenido), *eléctrica* (débil y súbito) o *fluida* (débil y sostenido), asociando un estado de ánimo a cada una de estas calidades.

Otra posibilidad es la de establecer una misma acción cotidiana (sacar la basura, ir al baño, tomarse un café) y que los alumnos vayan realizándola desde las cuatro adjetivaciones anteriores por toda la sala. Los que ejecuten la acción de la misma forma (explosiva, comprimida, eléctrica o fluida) deberán ir

Javier Gil y Evelia Franco

agrupándose. Una vez finalizados los grupos se cambiaría de acción cotidiana, siendo propuesta por uno de los alumnos.

#### Elaboración:

- d) **Dialogo de movimiento:** distribuidos los alumnos en pequeños grupos de 3-4, deberán seleccionar un tema concreto sobre el que establecer encuentros entre dos o tres participantes (saludos en la calle, coincidencia en el ascensor, cazadores y presas...).

En cada *escena* habrá una aproximación según la calidad que defina a cada personaje, un juego de equilibrios y cambios de peso con una o varias composiciones que justifique la interacción entre los personajes y una separación que dé pie a la siguiente escena entre otros participantes distintos.

#### Exposición:

- e) **... Y acción:** cada grupo expondrá ante el resto el montaje para, posteriormente recibir los comentarios y propuestas de mejora y responder a las preguntas que surjan.



### Reflexión final del bloque.

Al finalizar el bloque se abrirá un periodo de reflexión conjunto sobre cómo han vivido el proceso de creación, si les han gustado las aportaciones de los compañeros, si han sido capaces de sentir su propio peso y de escuchar el de sus compañeros, si han sido capaces de apreciar la adjetivación a través de las calidades de movimiento y de utilizar estas para transmitir diferentes estados de ánimo.

### **Montaje final**

Como ya indicamos al comienzo del capítulo, esta propuesta fue desarrollada a modo de taller en la XIII Escuela de Verano “Expresión, Creatividad y Movimiento”, la cual cuenta tradicionalmente en todas sus ediciones con un programa de espectáculo paralelo en el que hay una muestra de trabajos por parte de grupos de Expresión Corporal y danza pertenecientes a diversas universidades (Expreso-danza, Corps, Atubarukeke o UCA-danza entre otros), pero que también está abierto a la participación de los propios alumnos de la escuela. Recibiendo en esta ocasión la invitación por parte de su director Galo Sánchez, de integrar de alguna forma el trabajo realizado en el taller en un montaje para el espectáculo.

El reto consistió en coordinar el trabajo de todos los alumnos de la escuela, que voluntariamente decidieron participar en el montaje y utilizar los descansos de la escuela (unas cuatro horas aproximadamente) para, con la base del trabajo desarrollado en el taller impartido y aquí descrito, elaborar una representación compuesta por cuatro piezas y con una duración total de unos doce minutos.

La propuesta se estructura en torno a un hilo conductor, el cual recorre la vida de una pareja desde que son niños y juegan en la calle, pasando por la etapa adolescente en la que comienzan su relación y describiendo su vida adulta y la generación de una familia, para llegar finalmente a la ancianidad en la que sus recuerdos son resumidos a modo de fotografías que van acabando en el olvido.

Javier Gil y Evelia Franco

Este trabajo fue filmado con una cámara casera y subido a YouTube por uno de los participantes, permitiendo así que pueda verse el resultado final durante el espectáculo a través de los siguientes enlaces:

Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=8SOHf-c0Uko>

Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=WcybtXmMko4>

Parte 3: [https://www.youtube.com/watch?v=9VvLr-xQ\\_OM](https://www.youtube.com/watch?v=9VvLr-xQ_OM)

Parte 4: <https://www.youtube.com/watch?v=GMSZBchiOd8>



## CONCLUSIONES

Hemos pretendido abordar los elementos corporal, espacial y temporal como impulsores de un proceso creativo, siguiendo la metodología “PAR”, ya descrita. Dichos procesos se materializan en propuestas inicialmente orientadas al ámbito universitario (alumnos participantes en la Escuela de Verano), pero cuya transferencia a las etapas de Educación Secundaria e incluso en Primaria resulta fácil y accesible. Consideramos pues el módulo de trabajo presentado como una propuesta en el ámbito educativo que, sin aspiraciones artísticas elevadas, pretende acercar un trabajo expresivo y fundamentado en los ejes del lenguaje corporal, cuya única limitación para llegar a convertirse en un *espectáculo* estriba en una

planificación previa adecuada y en la dedicación de tiempo para su elaboración y ensayo.

## **REFERENCIAS**

- Berge, Y. (1977). *Vivir tu cuerpo: para una pedagogía del movimiento*. Madrid: Narcea.
- Canillas, E., Pérez, C. y Rodríguez, R. (2011). Recursos para la creación de composiciones coreográficas. En J. Coterón y G. Sánchez (Eds.), *Expresión Corporal. recursos para la práctica* (pp. 81-92). Madrid: AFYEC.
- Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A. y Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla y K. Ruano (Eds.), *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica* (pp. 145-155). Salamanca: Amarú.
- Doat, J. (1960). *La expresión corporal del comediante*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1969). The repertoire of Nonverbal Behavior: categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Gil, J. (2016). *Los contenidos de la Expresión Corporal en el título de Grado en Ciencias del Deporte*. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Laban, R. y Ullmann, L. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, G. y Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 37-47.
- Sanchez, G., Coterón, J., Padilla, C., Llopis, A. y Montávez, M. (2008). La expresión corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un proyecto de consolidación. En G. Sanchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sanchez (Eds.), *El movimiento expresivo* (pp. 17-28). Salamanca: Amarú.
- Schinca, M. (2002). *Expresión corporal: técnica y expresión del movimiento* (3ª ed.). Barcelona: Praxis.
- Torrents, C. y Castañer, M. (2009). Las consignas en la Expresión Corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 30, 111-120.



## **ENSEÑAR EXPRESIÓN CORPORAL, APRENDER PARA LA VIDA**

**Javier Coterón**

Universidad Politécnica de Madrid

**Galo Sánchez**

Universidad de Salamanca

### **INTRODUCCIÓN**

De nuestra experiencia como profesores de educación física en la enseñanza secundaria en tiempos de la LOGSE (años 90 del siglo XX), hubo un dato que permanece en la memoria con carácter trascendente: el de promover la actividad física como *hábito perdurable* entre nuestros alumnos.

Un asunto nada fácil para una asignatura con pocas horas semanales de práctica. Y, sobre todo, porque entre la edad adolescente y la futura vida adulta, queda un largo tiempo por andar. Por su parte, los estudios indican que la tendencia con la edad es la de disminuir la práctica física que estaba asegurada en la vida escolar (recreos, educación física y actividades extraescolares), paradójicamente en una sociedad cada día más necesitada de un estilo de vida activo y saludable donde la práctica del ejercicio físico adquiere un papel estelar.

Hay que reconocer que lo de incidir en esos hábitos perdurables era un aspecto de alto logro educativo, de modo que encontrarse con antiguos alumnos de secundaria que con el paso de los años siguieran haciendo actividades deportivas o de recreación, era la manera más clara de “sentir la huella” como profesor.

Por lo tanto, parece claro que los profesionales de la actividad física y el deporte necesitan trabajar en favor de la normalización del ejercicio físico y las actividades durante las clases de educación física y actividades extracurriculares, puesto que la actividad física podrá formar parte de los

Javier Coterón y Galo Sánchez

estilos de vida de estos jóvenes cuando sean adultos. (Gutiérrez, 2004, p. 113).

En este escrito pretendemos hablar del concepto de *formar para la vida*. Analizada para el caso de la enseñanza de la Expresión Corporal desde nuestro ángulo de profesores universitarios que abordamos la formación inicial de maestros y profesores de Educación Física. Desearemos saber, como un primer estudio de aproximación, si la pedagogía de la Expresión Corporal interviene en esta dirección aportando valores para la vida de las personas. Y lo haremos apoyándonos en las respuestas dadas por estudiantes y docentes.

## PREPARAR PARA LA VIDA

Las bisagras del sistema no están bien engrasadas. La más grande e importante es la que une el sistema educativo con el mundo laboral. ¿Para qué prepara realmente el sistema educativo? ¿Para el pensamiento, para el trabajo, para la vida? (Santos, 2010, p. 25).

Conviene matizar que *aprender para la vida* no es sinónimo de aprender solo conocimientos para su aplicación directa al mercado laboral, aunque se puede decir que la presión actual del mercado del trabajo está transformando el modo de vida de la sociedad. La necesidad de una constante actualización en el ámbito tecnológico, de una formación profesional permanente y la fuerza de la innovación y el cambio están penetrando de forma decisiva en la manera de afrontar la vida, puesto que toda ella gira alrededor de las garantías que ofrece tener un trabajo. Tanto dentro como fuera de la actividad laboral, aparecen nuevas competencias que aprender que nos exigen un constante reequilibrio.

La Educación debe asegurar un conjunto de conocimientos que permitan al individuo adaptarse a la sociedad y vivir en ella con ciertas garantías. Un excesivo acercamiento de la Escuela al mercado laboral puede poner en riesgo su independencia y su sentido. Pero también es arriesgado que todo cambie con rapidez y la Escuela no se haga eco de esos cambios, por lo que el debate se sitúa regularmente en qué deben ofrecer las materias escolares en torno a la preparación para la vida.



## *Enseñar Expresión Corporal, aprender para la vida*

La tarea fundamental de las instituciones educativas es enseñar a pensar, preparar para el trabajo a través del desarrollo de competencias e inculcar valores que faciliten y mejoren la convivencia (Santos, 2010, p. 24).

Un eslabón intermedio entre lo que enseña la Escuela y su aplicación directa al mercado laboral, es eso que damos en llamar la practicidad de los aprendizajes. En nuestro contexto son muchas las veces que los estudiantes critican el escaso valor práctico de aquello que se les enseña. El clásico debate sobre el equilibrio entre la teoría y la práctica.

Cuando se es estudiante, verle el sentido a las cosas que se han de estudiar y memorizar es vital. Un aspecto que puede que olvidemos cuando nos convertimos en docentes. Esa necesidad de encontrar coherencia mental es la que ayuda a justificar muchas veces aquello que se desea aprender. Y en casos extremos, se utilizarán estrategias creativas que ayudarán a darle sentido a aquello que parece carecer de él. Seguramente ese es un rasgo de practicidad del conocimiento. Lo que uno cree que le sirve, lo acepta de buen grado; lo que no, lo rechaza. Esto se ha ido imponiendo como valor educativo y en la universidad, formando profesores, muchas veces somos criticados por los alumnos como excesivamente teóricos y alejados de la realidad práctica para la que ellos creen necesitar en el futuro.

Por supuesto preparar para la vida es un objetivo destinado a “todos” y no solo a los más preparados. No hay vocación de selección sino búsqueda de una manera de enseñar general con la que cada uno sea capaz de vivir, de aplicar lo aprendido a su propia realidad, adaptando las formas y por tanto recogiendo el conocimiento no como un saber hermético y cerrado, sino como una masa dúctil y acomodable a la exigencia diaria. Hay mucho en esto de conocimiento aplicativo a la realidad de la vida.

Creemos que en este contexto de preparación para la vida es donde se acuña el término “competencia”. Como un vehículo de aproximación de la Escuela al mundo real. Con un doble sentido: acercar el conocimiento a la realidad circundante y tender puentes entre lo aprendido y lo que exige el cambiante mundo laboral.

En cierto modo es también una manera de agitar la Escuela, de dinamizar la Educación para evitar su adormecimiento, su

Javier Coterón y Galo Sánchez

autocomplacencia de saberes cerrados y estáticos. Una llamada de atención para mantenerse viva y en plena vigencia a través de valores tan importantes como la innovación y la renovación.

Entiendo la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y de saber llevar a cabo tareas diversas de manera precisa y adecuada al contexto. La acción eficaz requiere el dominio de un entramado complejo de conocimientos, actitudes, destrezas y valores (Santos, 2010, p. 31).

Situadas como un punto de llegada al que ir desde todas las áreas de conocimiento, las competencias nos obligan a todos los docentes a ser más conscientes de la necesidad del trabajo en equipo, de la búsqueda de soluciones comunes a problemas en apariencia diferentes. Como nos explica Zabala

El término “competencia”, a mi modo de ver, independientemente de su génesis y trayectoria, solo es útil si (y solo sí) nos permite identificar de forma más precisa unas finalidades educativas basadas en una formación integral para la vida, y al mismo tiempo, como instrumento conceptual para la mejora en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Porque una vez aceptado que la escuela debe contribuir, con distinto grado de responsabilidad, a la formación para la vida, lo de menos es cómo nombramos los aprendizajes que deben ser objeto de la educación. A fin de cuentas, el término “competencias” es sólo un recipiente; el problema esencial no radica en competencias sí o competencias no, sino en cuáles son los aprendizajes que situamos en este recipiente. (en Perrenoud, 2012, p. 15)

Quizá no todas las asignaturas de un currículum deban o puedan tener la misma capacidad de aproximación a las competencias buscadas. En nuestro caso, las actividades motrices en su vertiente de preparación para la vida y de constituir hábitos perdurables, son verdaderamente determinantes en la educación completa de un ser humano. Sus “rendimientos” pueden determinar la salud, la ausencia de enfermedad, el bienestar y la felicidad de las personas. Son, indudablemente, un equipaje de por vida que tiene su resonancia en la Escuela y en sus profesores, sin menoscabo de la función del seno familiar como origen y otros eslabones de la gran cadena del desarrollo humano.

La educación física se ubica claramente al lado de una preparación para la vida, sea que esté pensada como una iniciación en las actividades deportivas o que se enfatice el desarrollo equilibrado de la persona y las relaciones armoniosas entre cuerpo y mente (Perrenoud, 2012, 134).

## **APRENDER PARA LA VIDA EN LA EXPRESIÓN CORPORAL**

Analizada desde un concepto extensivo, nuestra tarea pedagógica en el marco de la formación inicial de docentes es una manera muy particular de contribuir a la función creadora de la inteligencia humana. La pedagogía expresiva y creativa se orienta a nuestros estudiantes y estos a su vez algún día la proyectarán hacia los suyos.

Cada persona ha de hacer el esfuerzo por situarse respecto de la estructura sociocultural en la que participa. Desde el seno individual, cada ser humano ha de intentar relacionarse con ese universo cargado de símbolos cuyas posibilidades para la creación son infinitas, resolviendo así su capacidad de elegir y ser finalmente quien tome la decisión última de la acción. (Sánchez, 2010, 24)

La práctica educativa de la Expresión Corporal tiene ya un tiempo de recorrido que nos permite conocer mucho mejor sus aportes. La disciplina tiene un reconocimiento de origen y valor social y educativo (Vázquez, 2012). En lo académico, ya está configurada y sustentada por una cuantiosa producción didáctica y científica (Romero, 2012). Su desarrollo disciplinar nos induce a pensar que, de su enseñanza y los valores de su práctica y su aprendizaje, aporta algo más que conocimientos o herramientas para situaciones de aprendizaje. Hablamos de aspectos que pueden colaborar de manera muy positiva en el fundamento de la personalidad del ser humano. Nos preguntaremos sobre esos elementos diferenciales o de valor añadido de esta materia educativa.

Entendida como disciplina formativa la Expresión Corporal se asienta sobre cuatro puntos de apoyo:

- **Expresividad:** Toma de conciencia y manifestación del mundo interno. Exteriorización de ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones.

Javier Coterón y Galo Sánchez

- **Comunicación:** Proceso intencional de interrelación con los demás a través del lenguaje corporal
- **Creación:** Proceso de construcción basado en el pensamiento asociativo y divergente y enfocado al logro de resultados originales y elaborados.
- **Estética:** Materialización del proceso creativo colectivo a través de un producto con rasgos reconocibles de equilibrio, composición y armonía.

Estos cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento (Coterón, Sánchez, Montávez, Llopis, y Padilla, 2008) establecen plenamente su campo disciplinar. De él nacen todas las propuestas teóricas y prácticas. En las clases de Expresión Corporal manejamos argumentos relacionados con el movimiento, con la expresividad individual y colectiva, con la estética y la creatividad.

Todos estos aspectos tienen en algún momento un nexo vital con cada persona y es parte de su riqueza. El trabajo corporal nos hace reflexionar sobre lo que somos y lo que queremos ser. Nos sitúa ante los demás con un rol de protagonista, en condiciones de superación del miedo escénico, con la exigencia de encontrar los recursos expresivos que traduzcan las emociones sentidas o los mensajes a comunicar. Pero también nos coloca en la posición del espectador, del curioso traductor de los gestos del otro, del receptor de la belleza del movimiento rítmico...y en especial nos sitúa ante un problema a resolver ya sea de forma individual o en grupo. Un asunto relacionado con dar respuesta a un reto, a una propuesta, a un proyecto que desembocará en una composición o un montaje, más o menos exigente y que comportará más o menos elementos.

Nuestro trabajo educativo supone muchas horas de actividad práctica. De modo regular estamos acostumbrados a salir del aula. Algunas veces muy cerca, otras más lejos. La necesidad de “vivenciar” las actividades nos lleva de forma habitual al gimnasio o la sala de danza. En algunos casos el pasillo, los alrededores del campus, otros espacios como escaleras, anfiteatros, salones de actos, salas de exposiciones. Cualquier espacio arquitectónico es para nuestras clases un entorno provocador: los bancos de una plaza, los árboles, la calle misma y la gente que cruza.

Cuando nuestros alumnos sienten ese espacio como una novedad que entra a formar parte de su visión vital, se conecta su cuerpo con una libertad de movimiento buscada, objeto de su investigación personal, que puede desembocar en sensaciones en cierto modo terapéuticas: “Pero sobre todo porque creemos que son una buena medicina para curar, en parte, alguna de las dificultades propias del mundo actual” (Sánchez, 2010, 22).

Un apartado que busca alimentar la sensibilidad de nuestros alumnos, aprender a ver más allá de lo obvio, de lo evidente. Buscar lo esencial, aun siendo invisible para los ojos. Y lo esencial se nos aparece a veces en una sesión de relajación y de trabajo propioceptivo. Sentir el cuerpo y conectarse con el propio yo a través de la respiración, de las sensaciones que se perciben en el contacto con la esterilla.

La didáctica de la Expresión Corporal aporta situaciones de acción dramática que exigen depurar mucho el personaje, encontrar las herramientas con las que mostrar mejor sus cualidades. Esos aprendizajes dan recursos para la vida, pues encarnar personajes es parte de la vida real, materializados a veces en seres que interpretan un rol ante los demás.

Los sistemas simbólicos han sido reconocidos por Howard Gardner (1997) como un aspecto especial de la mente humana, siendo identificados por su capacidad de crear y fomentar el intercambio y por ser los vehículos a través de los cuales se produce el pensamiento: por su propia naturaleza, son sistemas abiertos y creativos.

Estos sistemas se convierten en verdaderos canales por los que discurren los mundos significativos en las artes, en las ciencias, y de hecho en todos los dominios de la actividad humana. Un proceso esencialmente comunicativo que desencadena una fuerte presencia de valores culturales en las sociedades occidentales, pero asimismo la necesidad de una educación de la ciudadanía que consume cultura (Sánchez, 2010, 2).

Desde la Expresión Corporal nos movemos en el mundo simbólico, en la intencionalidad expresiva, aquella que muestra algo, pero no todo, la que hace imaginar, la que permite volar la fantasía. Y lo hacemos desde todos los ángulos posibles: el del decorado, los vestuarios, los recursos escénicos, siempre austeros y minimalistas. Desde el diálogo y la palabra, siempre breve, en favor de la gestualidad y de la expresividad abstracta que va más allá de lo evidente, y alude a la libertad creadora del espectador.

Javier Coterón y Galo Sánchez

De lo que deducimos que la cultura estética del ser humano es el conjunto de estímulos que le mueven a la emoción, que le conmueven en su interior en un proceso personal de objetivación del estímulo” (Sánchez, 2010, 25).

Movemos a la emoción porque cada acción consciente y comprometida del ser humano ante los demás, conmueve. Y acrecentar la sensibilidad artística de nuestros estudiantes es también una manera de hacer mejores a las personas: ver espectáculos, hacer espectáculos.

Por último, no debemos olvidar que hoy día la imaginación humana es un vector fuerza de construcción del conocimiento. No solo entendida como saberes sino como punta de lanza del emprendimiento y el desarrollo tecnológico.

## **PREGUNTAMOS A LOS PROTAGONISTAS**

### **Planteamiento y objetivo del estudio**

Hemos comentado con anterioridad la importancia que el aprendizaje centrado en el logro de competencias está adquiriendo en el sistema educativo en los últimos tiempos y la posible controversia que plantea con las metodologías tradicionales en uso. Desde esta perspectiva, y con el ánimo de aportar nuevas pistas que permitan comprender mejor la situación y las posibles líneas de trabajo futuro, nos hemos planteado un estudio prospectivo con la finalidad de conocer la opinión de aquellos que deben ser los interlocutores que validen el planteamiento propuesto a priori por los docentes: los alumnos, aquellos que han recibido la formación y que deben reflexionar, discernir y comprobar si el trabajo llevado a cabo en las sesiones recibidas ha tenido reflejo real en sus vidas, en su práctica cotidiana.

El estudio se enmarca dentro del paradigma constructivista, naturalista o hermenéutico, fundamentado en el principio de que las generalizaciones no son posibles; y que se propone aportar conocimiento ideográfico fundamentado tanto en las diferencias como en las similitudes entre los objetos analizado (Guba, 1989).

Hemos utilizado una metodología cualitativa, que pretende abordar un problema de investigación bajo los diversos puntos de vista de los implicados. No se buscan verdades últimas, sino relatos. Esta metodología “produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002, pp. 11-12).

Nos fundamentamos en el planteamiento de que todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social y, por tanto, en cuanto registran o reflejan ésta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente (Sierra, 2001, p. 284). El diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación (Valles, 1997, p. 56).

Como técnica de investigación utilizamos, en su variante cualitativa, el análisis de contenido, definida por Bardin (2002) como

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicación tendente a obtener indicadores (cualitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (p. 32).

Para contrastar de algún modo aquello que creemos ver en el proceso de nuestra práctica, nos planteamos como objetivo conocer qué balance personal hacen de sus experiencias de aprendizaje en Expresión Corporal alumnos y profesores y la transferencia de estos aprendizajes a su vida, en el ámbito personal y profesional.

### **Participantes**

Se definió como población de estudio aquellos alumnos a los que habíamos impartido docencia en Expresión Corporal en los últimos 5 años, en los grados de Magisterio –especialidad Educación Física– y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. De forma aleatoria, se seleccionó una muestra de 38 exalumnos a los que se contactó vía WhatsApp y/o correo electrónico, invitándoles a participar en el estudio respondiendo a la siguiente propuesta:

Javier Coterón y Galo Sánchez

*Te pedimos que hagas una reflexión sobre tu experiencia de la formación y práctica docente relacionada con la Expresión Corporal. Si consideras que estas prácticas te han aportados recursos reales y prácticos para tu vida diaria: la de las relaciones, la sensibilidad artística, la de...*

De los 38 sujetos, 12 respondieron a la propuesta, enviando por escrito sus respuestas. El estudio se realizó durante el mes de diciembre de 2016.

### **Procedimiento**

Partiendo de la estructura propuesta por Bardin (2002) y teniendo en cuenta recomendaciones de otros autores (Flick, 2004; Sierra, 2001; Strauss y Corbin, 2002; Valles, 1997), se procedió a la preparación del material. Para garantizar el anonimato, se asignó a cada participante un código numérico y se agruparon todas las respuestas en un documento Word para su posterior análisis.

Se realizó una lectura inicial o flotante del material y un primer etiquetado que permitiese organizar la información en las posibles áreas de análisis. Tras ello, se procedió a la codificación de los datos en tres pasos: eliminando las partes no pertinentes; definiendo y asignando los criterios de codificación; y, por último, localizando, homogeneizando y estableciendo las diferentes unidades de registro.

Siguiendo un proceso inductivo, se procedió a la clasificación de las 86 unidades de registro codificadas, asignándolas a un sistema inicial de categorías que fue progresivamente debatido, reformulado y estructurado respetando las reglas de exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia. Se procuró que las características de cada categoría y las reglas para la asignación de las unidades de registro a las mismas resultaran claras y ecuanímes para garantizar la confirmabilidad del análisis.

El procedimiento descrito se llevó a cabo de forma sistemática y consensuada entre los dos autores del estudio en un proceso de análisis, reflexión y sucesivas propuestas que fueron puestas sucesivamente en común hasta llegar al consenso.



## **LOS PROTAGONISTAS RESPONDEN**

Los protagonistas del estudio perciben su experiencia en relación a la Expresión Corporal como muy positiva, encontrando transferencia entre lo propuesto y practicado en clase y cambios observados en su trayectoria personal, profesional y social. Desde esta triple perspectiva o ámbitos, pasamos a exponer los principales hallazgos, identificando entre paréntesis en los verbatim el código asignado a cada uno de los participantes.

### **Mejora de las posibilidades y capacidades personales**

De forma generalizada, se manifiesta un crecimiento personal enriquecido con las experiencias vividas.

*La EC y la danza me han ayudado al reconocimiento de las posibilidades y limitaciones de mi propio cuerpo. (4)*

*Soy una persona muy perfeccionista y al principio de las clases me daba vergüenza no saber moverme o desplazarme bien con el cuerpo cuando escuchaba música. Después de muchas sesiones fui capaz de sentir la música y expresar sentimientos con el cuerpo a través de ella. También, las fases de exposición cuando teníamos que simular como pequeñas actuaciones han sido fundamentales para ayudarme a expresar. (10)*

Este cambio se inicia con la constatación de las limitaciones de partida:

*lo primero que pensé es que no me conocía en absoluto, y que tenía un potencial interior totalmente por descubrir, como así fue realmente. (8)*

Cabe destacar que este crecimiento personal se manifiesta en un doble sentido: por un lado, crecen los rasgos positivos para la personalidad; y, por otro, disminuyen los lastres inhibidores que limitan la expresión individual.

Si bien nombran aspectos de trabajos concretos realizados en el aula (ritmo, danza, conciencia corporal, posturas, gestualidad), todos ellos son utilizados como ejemplificación para expresar cambios personales relacionados con tres categorías:

### Autoconocimiento

Las prácticas realizadas han permitido una mayor conciencia sobre las posibilidades y limitaciones, del individuo.

*La EC me ha servido para hacerme más consciente de mi cuerpo en cada momento. Desde posturas y movimientos mucho más ergonómicos, con menos desgaste de energía, hasta la sensación de que estoy más viva. Siento cada estímulo mucho más que antes, desde un olor o un paisaje, hasta un sonido, una caricia... (4)*

Estos cambios se asocian a una mayor sensibilización, capacidad de autoescucha corporal, reconocimiento de inseguridades y complejos, interpretación de los mensajes corporales, mejora de la memoria corporal o la concentración.

Cabe destacar también el valor otorgado por varios participantes a una de las técnicas de trabajo más utilizadas en clase: la improvisación. Esta situación de aprendizaje parece ser la que más propicia que emerja la conciencia de lo personal, de las limitaciones y posibilidades.

### Autoconfianza

La mejora de las capacidades expresivas y la pérdida al “miedo escénico” son manifestadas como la llave para ganar confianza en las propias posibilidades y mejorar la seguridad a la hora de expresarse. Lo aprendido a través de la experiencia motriz tiene una clara transferencia a la vivencia emocional de dicha experiencia. A medida que se adquiere conocimiento y repertorio motriz, aumenta la sensación de seguridad en uno mismo y disminuyen las inhibiciones. Este proceso, claramente manifestado por todos los individuos, desemboca en una mayor confianza con uno mismo y ante los demás, y en un mayor dominio y uso de las emociones en diversas circunstancias.

*La EC me ha ayudado mucho. A expresarme mejor, a exteriorizar las emociones, tanto buenas como malas, a escuchar mi cuerpo, a tener muy presente todo lo aprendido cada vez que trabajo o estoy con niños, y a ponerlo en práctica.” (3)*

## *Enseñar Expresión Corporal, aprender para la vida*

*Me he liberado de muchos complejos corporales e inseguridades. Acepto mucho más mi cuerpo, no me da vergüenza exponerme ante un público y hacer lo que sea. Antes lo pasaba muy mal. (7)*

### Sensibilización estética y creativa

El trabajo de clase ayuda a descubrir el potencial creativo personal, progresando en la creación corporal y la libertad de los movimientos. A buscar respuestas, soluciones creativas a problemas, sin conformarse, aprendiendo a encontrar caminos en lo original y lo genuino.

*Sesiones como la de crear música con “instrumentos” domésticos como arroz o botellas, o actividades como la de seguir una historia diciendo cada uno una cosa, son un ejemplo de los muchos que me sirvieron a mí para ser capaz de CREAR. (10)*

Si en las dos categorías anteriores las mejoras personales son concretadas en elementos o conductas específicas (conciencia, escucha, interpretación), en este caso, la vivencia de la sensibilización estética y creativa adquiere un tono diferente en cada caso, aunque presente en casi todas las respuestas. Referido al componente específico de la creatividad (imaginación, originalidad, elaboración) que cada uno ha vivenciado.

*Mi imaginación también se ha enriquecido y hasta sueño con coreografías que despierta no hubiera imaginado que se me ocurrieran a mí. (7)*

*Creo que me ha ayudado a desarrollar una sensibilidad artística, a valorar el trabajo que hay detrás, a disfrutar con ciertos espectáculos que antes ni me plantearía, y me ha empujado a desarrollar alguna parte de mi creatividad. (5)*

*Todas y cada una de las prácticas que hicimos en clase me sirvieron y me sirven a día de hoy para ver que hay mil formas de hacer las cosas y descubrir los distintos caminos que existen para conseguir lo que quieras. (10)*

Y, de nuevo, aparece la improvisación como la estructura de trabajo idónea, en este caso facilitadora de emergencia de respuestas originales y creativas y la vivencia del factor estético:

Javier Coterón y Galo Sánchez

*Y a nivel creativo, el trabajo con la improvisación lo supuso todo. Pasas de ser un intérprete con partitura a implicarte y crear, a escuchar, sentir a las otras personas. Es una sensación de libertad indescriptible. La verdad es que te aporta alegría, desarrollo personal, sensación de libertad, de autorrealización. (8)*

### **Transferencia al ámbito profesional**

Todos los participantes manifiestan la importancia que han tenido las experiencias vividas en el aula de Expresión Corporal en la mejora de sus habilidades de relación interpersonal. Dado el carácter de los estudios que han cursado, la mayoría de los participantes tienen experiencia en el ámbito educativo. Su labor profesional se desarrolla en contacto con grupos, comunicando, dinamizando e interactuando.

*la asignatura de Expresión Corporal, gracias a los compañeros y profesor, fue el detonante para que acabara amando cada día más mis labores como docente porque, gracias a ella, soy capaz de empatizar más con los alumnos, ser capaz de entenderles antes sus problemas, expresar con mi cuerpo ante ellos situaciones de agrado y desagrado, ser capaz de crear mil actividades para ellos y proponerles situaciones, saber escuchar sus miles de soluciones a las cosas... (10)*

Y, concretamente, emergen dos categorías en las que esta mejora de interrelación está claramente vinculada a la experiencia profesional: la metodología de trabajo y la comunicación.

#### Metodología de enseñanza

El proceso metodológico y la organización de la enseñanza empleada en las clases de Expresión Corporal adquieren relevancia como herramientas para el desarrollo de sus labores profesionales. Si en la enseñanza tradicional se aboga por la importancia de la transmisión de contenidos, en este caso el “qué” da paso al “cómo”. Lo que realmente sienten como válido para su actividad profesional es la estructura de trabajo aprendida en las clases de Expresión Corporal; que comprueban que es reflejo práctico de las nuevas tendencias en didáctica.

## *Enseñar Expresión Corporal, aprender para la vida*

*En este sentido la expresión corporal para mí ha sido un punto importantísimo, ya que las metodologías de enseñanza están en continuo cambio y actualmente son la creatividad, la libre enseñanza y la motricidad las que están tomando las riendas en el mundo educativo. (9)*

*La EC no solo me ha aportado un repertorio casi infinito de contenidos y estilos de enseñanza dentro de mi vida profesional de la EF y la danza, hoy en día se introduce como innovador y revolucionario el aprendizaje basado en proyectos y algunos no vemos en ellos nada nuevo ya que nuestros procesos creativos de proyectos escénicos o composiciones lúdico-expresivas son verdaderos ABP. (6)*

Una de las consecuencias del planteamiento metodológico utilizado en las clases, y sistematizado por los autores en distintos escritos, es la creación de vínculos afectivos y de confianza interpersonal. Aunque tratamos la comunicación interpersonal como una categoría aparte, consideramos que parte de las manifestaciones expresadas por los participantes tienen más que ver con un efecto del planteamiento metodológico.

*La EC me ha permitido forjar estrechas y muy especiales relaciones profesionales y de amistad que tienen un código y un lenguaje común gracias a que se establecieron bajo una disciplina que deja ver más allá de la piel a la persona. (6)*

*A disminuir tabús sociales siendo más naturales los contactos físicos a nivel social, como abrazarnos, etc. (4)*

### Comunicación interpersonal

Aparte de una manifestación generalizada de la mejora experimentada en la capacidad de comunicarse con los otros, esta se vincula a la práctica profesional.

*Asociado a ello desde una perspectiva más funcional o comunicativa, de una manera indirecta, cada vez es un aspecto que tengo más presente cuando trato de transmitir: a mis alumnos, a la hora de hablar en público, en tutorías con padres...con el tiempo es algo que tengo más en cuenta de manera consciente cuando quiero o no quiero transmitir algo: mirada, postura, gestos... (5)*

Javier Coterón y Galo Sánchez

Las relaciones interpersonales mejoran por un mayor desenvolvimiento al ganar en nuevos recursos de interacción, ampliándose la capacidad de percibir a los demás. Se mejora en las exposiciones ante un público y se tiene más presente el valor expresivo y comunicativo cuando se trata de transmitir. Se aprende a leer mejor la comunicación no verbal y ello produce un mayor dominio de la comunicación corporal, siendo más natural en las relaciones y mejorando la dirección y gestión de grupos.

*En mi caso creo que me ayudó mucho a amplificar la capacidad de percibir a los demás, los estados de ánimo, necesidades, inquietudes...etc. Eso que a veces se confunde con la intuición y que en realidad son mensajes que has recibido y codificado. (8)*

*Perder el miedo al ridículo, al público, a leer ante de la gente, a expresarme delante de mis alumnos, a dar a conocer mis sentimientos... (2)*

## **Aprendizaje para la vida**

Si las anteriores categorías responden a constructos reconocidos histórica y socialmente, definimos esta última intencionalmente de forma genérica (“para la vida”), aunque con claras intuiciones de su concreción. Lo hacemos al tiempo como un juego y un reto. Consideramos que, lo que es percibido de forma difusa y no puede ser clasificado por los sujetos al expresarlo, responde a los nuevos planteamientos sobre aprendizaje que desde diversos campos vienen apareciendo en los últimos tiempos.

En muchos casos se identifican genéricamente con la “Expresión Corporal”. Y creemos que esta categoría recoge lo que, en futuros estudios, debería ser definido y sistematizado a la luz de los nuevos planteamientos; que tienen que ver con el concepto y componentes de aprendizaje para la vida, crecimiento y desarrollo personal, factores motivacionales o desarrollo de las distintas inteligencias. Exponemos a continuación, a modo de ejemplo, algunos verbatims del amplio catálogo de respuestas categorizadas en este apartado. Cabe destacar que la mayor parte de ellas se hacían a modo de resumen final.

*Quizá lo más grande es esa parte humana que se desarrolla cuando trabajas de manera tan profunda con otras personas, si tuviera que*

## *Enseñar Expresión Corporal, aprender para la vida*

*matizar u objetividad más lo que aprendes con la Expresión Corporal diría que te hace consciente de cómo te muestras al mundo, te da herramientas para entender el entorno y desenvolverse mejor en él, hace florecer tu verdadera persona con sus fortalezas y debilidades reconociéndose uno a si mismo tal y como es. (12)*

*La verdad es que, ahora que lo pienso, supuso un gran cambio, ya que a partir de ahí dejé de conformarme y empecé a buscar, tanto en mí como en los demás, lo original y genuino (entonces cambié de amigos, je, je, es verdad) Es lógico, lo que se desarrolla y crece en el contexto del aula la trasciende, y lo que aprendiste y experimentaste allí, lo llevas contigo. (8)*

*Pero sobre todo me ha aportado en mi proceso de formación académica, y con el paso del tiempo, es sin duda una forma de ser y estar ante la vida; hablamos de un enriquecimiento personal, de confianza en uno mismo, desarrollo de la inteligencia emocional, gusto por la Estética, por las artes plástica y escénicas como vehículos de expresión y disfrute. (6)*

*Quiero concluir diciendo claramente, que la expresión corporal SI que ha tenido un aporte vital en mí, y no solo para conmigo, sino para todo tipo de relaciones que haya podido tener. Podría decir que ha sido 1 de las 5 mejores asignaturas que he tenido en mi carrera. (9)*

*La Expresión Corporal me ha abierto un mundo de posibilidades a partir de algo que antes obviaba y no le daba importancia. (10)*

## **CONCLUSIONES**

El trabajo que hemos presentado pretende abrir un nuevo espacio de investigación y reflexión en el camino que, desde hace años, nos venimos planteando por establecer de forma fundamentada y sistemática los principios metodológicos en los que se asienta la enseñanza de la Expresión Corporal (Coterón y Sánchez, 2010, 2013; Sánchez y Coterón, 2012). Este camino se inició ante la constatación, desde la experiencia en nuestras prácticas docentes, de que esta asignatura, más allá de los contenidos característicos que abordaba, reunía una serie de valores pedagógicos que se evidenciaban en los numerosos testimonios que recibíamos por parte de nuestros exalumnos sobre el impacto que habían tenido las prácticas de la asignatura en distintos aspectos de su trayectoria personal y profesional.

Javier Coterón y Galo Sánchez

Queremos destacar en primer lugar, como se refleja en las opiniones expuestas por los participantes en este estudio, la conciencia de haber experimentado cambios valiosos – más allá del mero aprendizaje académico – para la propia vida personal. También la diversidad y utilidad de estos aprendizajes en distintos ámbitos de la realidad de cada uno de los individuos.

Existen cambios asociados a la “forma de actuar”. Pero la mayor parte de ellos se fundamentan en un cambio en la “forma de ser”. Se evidencia que el aprendizaje no está vinculado al “qué” sino al “cómo” de lo trabajado en el aula. Desde esta perspectiva, nos resulta alentador el trabajo realizado, ya que invita a reflexionar sobre cuáles son realmente los tipos de aprendizaje que debemos priorizar en el diseño de nuestra docencia (teniendo a estas alturas claro que el de “contenidos”, base del modelo curricular durante décadas, está ya superado).

La improvisación emerge como principal técnica facilitadora de este tipo de aprendizajes. Es valorada como aquella situación que permite poner en juego todas las capacidades personales explorando, a través del reto personal y grupal, las posibilidades de alcanzar lo nuevo, lo diferente. Bajo nuestra perspectiva, esta estructura de trabajo, con sus diversas adaptaciones a las distintas situaciones de enseñanza, resume lo que las últimas tendencias pedagógicas apuntan como futura vía de evolución: el mayor protagonismo del discente, como protagonista indiscutible, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Reflejado en una mayor capacidad de decisión, autonomía en el aprendizaje, trabajo colaborativo y selección de aprendizajes vinculados a los intereses personales.

La Expresión Corporal, como disciplina joven e innovadora, se nutre con mayor facilidad de los nuevos planteamientos; y esa evidencia es percibida por los propios alumnos, identificándose con las nuevas formas de construir el aprendizaje. Nos queda un interesante camino por seguir explorando, y creemos que vamos en la buena línea.



## REFERENCIAS

- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenidos* (3ª ed.). Madrid: Akal ediciones.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*(16), 113-134.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2013). Expresión corporal en educación física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(24), 117-122.
- Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A. y Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla y K. Ruano (Eds.), *Expresión corporal: investigación y acción pedagógica* (pp. 145-155). Salamanca: Amarú
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación* 335, 105-126.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.
- Romero, R. (2012). La investigación en Expresión Corporal: pasado reciente y actualidad. En G. Sánchez, y J. Coterón (Eds.), *La Expresión Corporal en la enseñanza universitaria* (pp. 59-79). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sánchez, G. (2010) Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa, *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*(16), pp- 21-32.
- Sánchez, G. y Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Tándem. Didáctica de la educación física*(39), 37-47.
- Santos, M. Á. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*(351), 23-47.
- Sierra, M. Á. (2001). *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. (Tesis), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Javier Coterón y Galo Sánchez

- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa : técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional* (1ª ed.). Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. (2012) Prólogo. En G. Sánchez, y J. Coterón (Eds.), *La Expresión Corporal en la enseñanza universitaria* (pp. 11-13). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

## **DANCE IS MEDICINE**

**Padilla-Moledo, Carmen**

Universidad de Cádiz

### **INTRODUCCIÓN**

La Danza es una práctica de tipo holístico que puede ser definida como actividad sensomotriz de carácter rítmico y que implica factores físicos, psíquicos y sociales (Merom et al., 2013). Ello le ha permitido participar en diferentes esferas de intervención o dimensiones. Entre ellas destacaríamos 4 dimensiones: ocio-recreación, artística, pedagógico-educativa y terapéutica-salud. (Batalha, 1983; Xarez, 1992) De entre todas ellas, las más conocidas son las tres primeras. Sin embargo, hoy en día la dimensión terapéutica-salud está cobrando un creciente interés y abriendo nuevas formas de trabajo y de oportunidades dentro de la Danza.

Centrándonos en el componente físico de la danza. Encontramos numerosos estudios que han demostrado los beneficios de la práctica de actividad física de forma regular sobre la salud psicológica y física (Blair et al., 1989; Tremblay et al., 2007). De hecho, un estilo de vida que incluya actividad física continuada, está asociado a numerosos beneficios saludables como la reducción del riesgo de padecer enfermedad cardíaca coronaria, diabetes tipo 2, obesidad, cáncer, artritis, disfunción sexual, depresión, ansiedad, trastornos del estado de ánimo, y deterioro cognitivo (Pate RR, O'Neill JR, & Lobelo F, 2008; Penedo & Dahn, 2005). De hecho, la inactividad física está considerada como uno de los principales, sino el mayor, de los problemas de salud pública del siglo XXI (US Department of Health and Human Services. (2010). *Healthy People 2020*. Washington).

Si partimos de la consideración de la Danza como actividad física, podemos comprobar que a través de ella podemos contribuir a elevar los niveles de actividad física (O'Neill, Pate, & Beets, 2012; O'Neill, Pate, & Hooker, 2011; O'Neill, Pate, & Liese, 2011), así como también a la mejora de la condición física y de factores cardiovasculares saludables (Higueras-Fresnillo, Esteban-Cornejo, Gonzalez-Galo, Bellvis-Guerra, & Martinez-

Carmen Padilla

Gomez, 2015; Oliveira et al., 2010) y de forma consecuente, se estará contribuyendo a la mejora de la salud de los individuos.

Sin embargo, comparada con otros tipos de actividad física estructurada, la danza recibe una menor promoción como actividad física saludable (Fensham, 2005), a pesar de estar considerada como una de las señas de identidad de la cultura contemporánea, especialmente entre nuestros jóvenes (Fensham, 2005).

Hoy en día existe un creciente interés en conocer el efecto de la actividad física en el tratamiento y mejora de diferentes patologías físicas y psíquicas tales como fibromialgia, cáncer, Parkinson, Alzheimer, ansiedad, stress etc. Buscando con todo ello mejorar la calidad de vida de estos pacientes, así como una disminución de los gastos farmacológicos que ello conlleva. Como enfermedad o patología se entiende aquella alteración leve o grave del funcionamiento normal de un organismo o de alguna de sus partes debida a una causa interna o externa. Desde el ámbito de la medicina se intenta dar solución o mejoría a estas alteraciones a través de diferentes tratamientos, bien sea farmacológicos, a través de intervenciones quirúrgicas, practicas terapéuticas, recomendaciones para un estilo de vida saludable etc.

Recientemente se han incorporado al ámbito de la investigación en actividad física y salud importantes aportaciones en las que se utiliza la danza como forma de actividad física y como terapia complementaria para la salud en el tratamiento de algunas patologías como algunas de las mencionadas anteriormente. A continuación, mostramos algunas de las patologías físicas y mentales sobre las existe evidencia científica del efecto positivo que sobre ellas tiene la práctica de la Danza.

## **DANZA Y PATOLOGÍAS FÍSICAS**

### **Cáncer**

Se trata de una de las enfermedades con mayor incidencia a nivel mundial. El tratamiento se basa en intervenciones quirúrgicas, radioterapia y quimioterapia, los cuales suelen estar asociados a efectos secundarios como trastornos del sueño, fatiga, depresión, ansiedad y dolor entre otros

(Knobf & Sun, 2005). Como consecuencia de ello un gran porcentaje de pacientes necesitan durante este tratamiento de apoyo psicosocial para una mejora de su calidad de vida (Brix et al., 2008). Además, suele ser frecuente que durante el tratamiento y/o a la finalización del mismo, la mayoría de los pacientes tiendan a ser menos activos (Ferriolli et al., 2012). Sin embargo, muchos de estos problemas pueden prevenirse, tratarse, atenuarse o rehabilitarse a través de la actividad física (Schmitz et al., 2010). En este sentido existen recientes estudios sobre los beneficios de la práctica de danza en pacientes y supervivientes de cáncer.

Así en 2014 se llevó a cabo una revisión sistemática y meta-análisis en la que se incluyeron 17 artículos (periodo 2005-2011) sobre la influencia de las terapias artísticas (música, arte y danza) en pacientes con cáncer de pecho, obteniendo una evidencia contrastada sobre los beneficios de la práctica de la danza sobre la ansiedad en este tipo de pacientes (Boehm, Cramer, Staroszynski, & Ostermann, 2014).

También hemos encontrado una investigación con adultos enfermos de cáncer que fueron sometidos a sesiones de danza, donde se obtiene que el nivel de preocupación disminuye, pero no se obtienen mejoras en los niveles autopercebidos de bienestar (Selman, Williams, & Simms, 2012).

Además, un reciente estudio realizado sobre los efectos de la danza en pacientes con cáncer de mama durante y post al tratamiento de radioterapia, obtuvo que las pacientes mejoraban notablemente su calidad de vida produciéndose mejoras en: los síntomas físicos asociados al cáncer y al tratamiento (fatiga, sueño, dolor, vitalidad, etc.), mejora del bienestar mental y autoconcepto, compartir experiencias positivas, así como favorecía el regreso a una vida normal y mejor (Ho, Lo, & Luk, 2016). Para ello se llevaron a cabo un total de 6 sesiones con una frecuencia de 2 sesiones semanales y una duración de 90 minutos. Durante las mismas se siguió el siguiente esquema de trabajo:

- Calentamiento.
- Juegos, movimientos y danzas de grupo con soporte rítmico.
- Improvisaciones sobre valores positivos (cuidado, fortaleza, esperanza, amor etc.)
- Improvisaciones e interacciones grupales.

Carmen Padilla

- Ejercicios de relajación.
- Momento para compartir, charlar, escuchar etc.

Si trasladamos la danza al ámbito de la prescripción de ejercicio físico en pacientes con cáncer, encontramos que la mayoría de los estudios siguen las normas tradicionales de prescripción del ejercicio físico para adultos sanos del Colegio Americano de Medicina Deportiva (ACSM) y la American Heart Association (AHA) (A.C.S.M., 1998) en lo que se refiere a frecuencia, intensidad, duración y progresión. En 2010 la ACSM publicó la primera guía de ejercicio para supervivientes de cáncer adultos (Schmitz et al., 2010). A este respecto las recomendaciones son las siguientes (Casajus & Vicente Rodriguez, 2011):

- Tipo de ejercicio: se recomienda fundamentalmente el ejercicio aeróbico, combinado también con el trabajo de fuerza y flexibilidad. A este respecto la danza nos ofrece una amplia gama de posibilidades sobre todo para el trabajo aeróbico y de flexibilidad.
- Frecuencia: dos posibilidades a) 5 sesiones semana b) 3 sesiones semana
- Duración: dos posibilidades a) 30 minutos al día (o fracciones de 10 min acumuladas) b) 20 minutos al día
- Intensidad: dos posibilidades a) Moderada b) Vigorosa

No obstante, a pesar de estas indicaciones es necesario realizar una evaluación previa de la persona y posterior seguimiento con una adaptación personal del programa. Ya que para lo que para una persona puede resultar de intensidad moderada para otra puede resultar intenso.

## **Fibromialgia**

La fibromialgia es una forma de reumatismo no articular de origen desconocido, caracterizada por un estado de dolor crónico y generalizado, que presenta una elevada comorbilidad y afecta a la calidad de vida de la persona ya que suele ir asociada a síntomas como fatiga, rigidez matutina, trastornos del sueño, intolerancia al ejercicio físico, ansiedad y alteraciones cognitivas (Munguia-Izquierdo, Legaz-Arrese, Moliner-Urdiales, & Reverter-Masia, 2008). Esta enfermedad tiene sobre todo una mayor incidencia en mujeres. Al ser de etiología desconocida, el tratamiento de la misma también es complejo, siendo los más comunes el farmacológico y el no farmacológico. Dentro de este último, las terapias más utilizadas son la

actividad física, educacional, psicológica y terapéutica. En este sentido muchos estudios abogan por la inclusión del ejercicio físico como una alternativa óptima para reducir los efectos secundarios del tratamiento farmacológico y sus costes económicos (Carbonell-Baeza et al., 2010; Mannerkorpi & Henriksson, 2007; Sarzi-Puttini, Buskila, Carrabba, Doria, & Atzeni, 2008). Respecto a los efectos del ejercicio físico sobre los síntomas propios de la enfermedad, la Sociedad Española de Reumatología afirma que el ejercicio físico aeróbico produce mejorías en el dolor, la salud mental en términos generales, el grado de ansiedad y el impacto global de la fibromialgia en la vida de la enferma. Siendo además el programa multidisciplinar el más aconsejable, incluyendo fundamentalmente el trabajo de capacidad aeróbica, fortalecimiento muscular, flexibilidad y equilibrio.

A este respecto varios autores llevaron a cabo una revisión en 2014 (Cadenas-Sanchez & Ruiz-Ruiz, 2014) sobre un total de 33 artículos que incluían la actividad física como tratamiento en fibromialgia, entre los cuales, 3 incluían actividades de danza (Baptista, Villela, Jones, & Natour, 2012; Carbonell-Baeza et al., 2012; Lopez-Rodriguez, Castro-Sanchez, Fernandez-Martinez, Mataran-Penarrocha, & Rodriguez-Ferrer, 2012). En estas 3 investigaciones se obtuvo que los pacientes mejoraron su calidad de vida reduciendo los niveles de dolor, de impacto de la enfermedad y de depresión. Todas estas mejoras pueden explicarse por la acción vasodilatadora, la analgesia por liberación de endorfinas, el aumento de la capilarización, el trofismo muscular y el consumo de oxígeno que la danza reportan a estos pacientes. Además, el trabajo con la música incide positivamente en la desinhibición e interacción social, lo que hace que se mejoren factores psicológicos tales como la ansiedad y la depresión. En los 3 estudios se combinaba el trabajo coreográfico con el de expresión corporal e interacción grupal, con una frecuencia que oscilaba entre 1 y 3 veces a la semana. Utilizándose la Biodanza y la Danza Oriental.

No obstante, a pesar de las mejoras que se pueden obtener a través de la danza en pacientes con fibromialgia, las investigaciones llevadas a cabo recomiendan una intervención multidisciplinar donde se combinen programas de ejercicio físico estructurado multidisciplinar con otros como Danza, Taichí, yoga y programas educacionales (Cadenas-Sanchez & Ruiz-Ruiz, 2014). Es extremadamente importante en este caso de patología

Carmen Padilla

planificar correctamente nuestra intervención, dosificando de forma adecuada la intensidad y duración de las sesiones de danza. Ya que un exceso de carga podría producir en las pacientes el efecto inverso al que estamos buscando, provocando cotas elevadas de dolor debido a la aparición de “agujetas”. Por ello, como indicación para estos valores nos puede servir de referencia el texto Programa de Ejercicio físico en fibromialgia (Carbonell-Baeza, Aparicio Garcia-Molina, Alvarez-Gallardo, & Delgado-Fernandez, 2014).

### **Parkinson**

El Parkinson es una enfermedad crónica y degenerativa del sistema nervioso que se caracteriza por falta de coordinación, trastornos de la marcha y del equilibrio, rigidez muscular y temblores (Valverde Guijarro & Florez García, 2012). Las alteraciones de la marcha en estos enfermos se caracterizan por su lentitud y la realización de pasos cortos, arrastrándolos por el suelo con una postura flexionada. Y presentar dificultades de equilibrio al realizar giros y caminar hacia atrás (Hackney & Earhart, 2010a; Horak, Dimitrova, & Nutt, 2005), lo que contribuye a una mayor incidencia de caídas. Además, entre un 25-40% de los enfermos de Parkinson experimentan trastornos emocionales como consecuencia de estas alteraciones motoras (Park & Stacy, 2009).

El tratamiento de esta enfermedad es fundamentalmente farmacológico y quirúrgico. Es por tanto importante encontrar una alternativa que permita mejoras motoras, emocionales y cognitivas.

Existen diferentes estudios que demuestran que el trabajo de la capacidad aeróbica y de la flexibilidad mejora el equilibrio y la velocidad de la marcha en personas con Parkinson (Gobbi et al., 2009; Shulman et al., 2013). Pero a pesar de estos beneficios los enfermos de Parkinson no suelen ser muy activos (Ellis et al., 2011). Sin embargo, en los últimos años la Danza está alcanzando gran popularidad entre este grupo de enfermos (Westheimer et al., 2015). De hecho, existen compañías profesionales que imparten y dirigen clases y grupos de pacientes con Parkinson en Europa y América con gran éxito (<http://danceforparkinsons.org>).



A este respecto existen varios estudios que confirman que la práctica de Danza en enfermos de Parkinson mejora la velocidad de la marcha, el equilibrio, reduce el número de caídas, el estado de ánimo, así como las redes sociales (Valverde Guijarro & Florez García, 2012; Ventura et al., 2016) y la salud auto-percibida (Heiberger et al., 2011).

Una revisión sistemática sobre los efectos de la Danza en enfermos de Parkinson analizó los resultados obtenidos por diferentes estudios que utilizaron varios estilos de danza (Ventura et al., 2016). Este estudio reveló que:

- El tango es la danza más estudiada hasta la actualidad en este tipo de enfermos. Es una danza de salón en pareja, donde a diferencia con otras danzas de este tipo como la salsa o el swing, la posición básica se basa en el agarre o abrazo entre los dos componentes. Este tipo de apoyo puede proporcionar una base sustancial para personas con problemas de equilibrio. Por otro lado, los movimientos del tango están compuestos por pasos que inducen a la inestabilidad, lo que puede llevar a la mejora del equilibrio y de la marcha (Hackney & Earhart, 2010a).
- La Danza contacto (Contact-Improvisation) puede presentarse como alternativa al tango, como técnica de danza basada en la libre improvisación y que no requiere la memorización de secuencias de movimiento. El tipo de movimientos nos permite un rico trabajo espacial y control corporal que activa el lóbulo parietal superior medial, lo que refleja las contribuciones propioceptiva y somatosensorial a la cognición espacial en la danza (Brown, Martinez, & Parsons, 2006). La improvisación se utiliza frecuentemente entre los bailarines con discapacidad y también en compañías profesionales de danza integrada (Marchant, Sylvester, & Earhart, 2010).
- La Danzaterapia. La Asociación Americana de Danza Terapéutica define esta como el uso terapéutico de la danza y el movimiento, a través de un proceso creativo, que favorece el desarrollo integral de los aspectos físicos, emocionales, cognitivos y sociales del individuo (A.D.T., 2013). Es una técnica que invita al individuo a descubrir y aprender sobre sí mismos y el mundo que les rodea a

través del movimiento. Las exploraciones sensorio-motoras son la base para la formación de la imagen corporal, es decir, el mapa interno formado por cada individuo en relación con el cuerpo y sus partes, y las percepciones personales, y los sentimientos asociados con ellos. Mientras que la imagen corporal se forma por el movimiento. Además, los cambios en el cuerpo causan alteraciones en la actitud de la imagen psíquica que, a su vez, inducen cambios en la tensión muscular (Brown et al., 2006).

Por otro lado, en todos los estudios analizados en esta revisión se menciona la influencia de la música y el ritmo en el tratamiento. Así estudios realizados a través de técnicas de neuroimagen en individuos sanos realizando actividades de danza han revelado cambios en la activación cortical y neuroplasticidad inducida por el baile (Brown et al., 2006; Calvo-Merino, Glaser, Grezes, Passingham, & Haggard, 2005). Además, McIntosh et al. (1997) sugieren que el uso de música estimula positivamente las respuestas motoras, incluso en personas con alteraciones neurológicas como el Parkinson (McIntosh, Brown, Rice, & Thaut, 1997).

Dados los beneficios potenciales del ejercicio para las personas con Parkinson, se han formulado recomendaciones sobre los componentes clave de un programa de ejercicios que podríamos aplicar a la danza (Earhart, 2009).

- a) Estrategias de pre escucha para mejorar la marcha;
- b) Estrategias cognitivas de movimiento para mejorar las transferencias;
- c) Ejercicios para mejorar el equilibrio,
- d) Actividades para aumentar el rango articular y la fuerza muscular

La danza puede abordar cada una de las áreas clave que han sido identificadas como importantes para un programa de ejercicio diseñado para personas con Parkinson.

En cuanto a la estructura de la clase se recomienda (Ventura et al., 2016):

**Parte I:** Calentamiento en posición de sentado con ejercicios respiratorios y de movilidad articular.

**Parte II:** Ejercicios de equilibrio, pasos o movimientos danzados o improvisados con apoyo. El apoyo puede ser el respaldo de una silla, un bastón, una barra de ballet etc.

**Parte III:** Se realizarán movimientos coreografiados y trabajo de improvisación en el centro de la sala sin apoyo y basándonos en los movimientos y pasos trabajados en la parte II.

**Parte IV:** Tiempo en común para intercambiar y conocer mejor a los compañeros del grupo. Se puede hacer en contacto con otro compañero o compañeros, o todo el grupo junto en círculo.

Durante las sesiones se debe hacer hincapié sobre la amplitud de los movimientos.

Además, debe predominar el objetivo de disfrutar, experimentar, compartir, y arriesgar dentro de las posibilidades de cada uno, sobre el de conseguir la perfección técnica. Es importante favorecer el desarrollo de sentido de la comunidad dentro de las clases, ya que ello favorecerá la adherencia a la actividad de danza (Earhart, 2009). De hecho, diferentes estudios han demostrado que los pacientes de Parkinson manifiestan tener mejor humor (Shanahan, Morris, Bhriain, Saunders, & Clifford, 2015; Sharp & Hewitt, 2014) y sentirse más aceptados y entendidos después de participar en una clase grupal de danza (Westheimer et al., 2015).

## **DANZA Y PATOLOGÍAS PSIQUICAS**

¿Puede la danza como actividad física contribuir a mejorar la salud mental? Algunos autores indican que los movimientos rítmicos de la danza, así como el canto o la música pueden ser utilizados como herramientas terapéuticas en salud mental (Berrol, Ooi, & Katz, 1997; Boughton, 2002). El mecanismo que podría explicar los posibles beneficios de la Danza sobre la salud mental está relacionado con la concentración de serotonina y dopamina (Jeong et al., 2005). Jeong et al. (2005) encontraron que después de 12 semanas de sesiones de Danza con chicas adolescentes los niveles de serotonina aumentaron y decrecieron los de dopamina, produciendo mejoras en los síntomas depresivos (Jeong et al., 2005). Además, la Asociación Americana de Neurología recomienda la Danza como tratamiento no farmacológico de enfermedades mentales como la demencia (Doody et al., 2001).

En 2013 varios autores (Padilla-Moledo & Coteron López, 2013) llevaron a cabo una revisión sistemática sobre los efectos de la Danza sobre la salud mental. En este estudio se seleccionaron un total de 15 artículos, de los cuales 12, hallaron que a través de un programa de intervención en danza los sujetos mejoraban los niveles de diferentes indicadores de salud mental tales como: depresión, niveles de energía, stress, ansiedad, angustia, preocupación, relaciones sociales y con los padres, autoestima, emociones negativas, bienestar, salud autopercebida, confianza en sí mismo, autoimágen corporal y calidad de vida.

Además, los autores dividieron estos estudios por grupos de población obteniendo los siguientes resultados:

- **Niños:** se halló que la Danza favorecía la mejora de los niveles de stress y emociones negativas (West, Otte, Geher, Johnson, & Mohr, 2004), así como mejoraba la autoestima y la confianza (South, 2005). Sin embargo, otros autores encontraron que las mejoras con respecto a la autoestima en niños no eran estadísticamente significativas (Quin, Frazer, & Redding, 2007).
- **Adolescentes:** solo existen tres estudios sobre chicas con problemas psicológicos: stress, depresión y alteraciones psicósomáticas. En ellos se observa que la Danza mejora la calidad de vida (salud, capacidad funcional, relaciones sociales, bienestar material, bienestar personal, bienestar social) (Philipsson, Duberg, Moller, & Hagberg, 2013), la salud autopercebida (Duberg, Hagberg, Sunvisson, & Moller, 2013) y también los niveles de emociones negativas (depresión, ansiedad, hostilidad, obsesión, ideas paranoicas e ideas psicóticas) (Jeong et al., 2005). No se han encontrado estudios realizados con adolescentes sanos psicológicamente. También se encontró un estudio realizado con adolescentes obesos en el que se obtuvo que la danza mejora las relaciones con los padres (Wagener, Fedele, Mignogna, Hester, & Gillaspy, 2012).
- **Adultos:** Berrol et al. (1997) observaron que la danza mejora el estado de ánimo, las relaciones sociales y los niveles de energía en adultos sanos (Berrol et al., 1997). Además, en otro estudio realizado con mujeres adultas obesas, se observó que través de la danza estas mujeres mejoraban su autoimagen corporal y su calidad de vida (Muller-Pinget, Carrard, Ybarra, & Golay, 2012). Por otro lado, otros autores

encontraron solo mejoras de carácter leve en los niveles de ansiedad en adultos con enfermedades mentales como depresión, enfermedades bipolares, esquizofrenia y ansiedad. (Hackney & Earhart, 2010b)

- **Ancianos:** en varios estudios con ancianos sanos se observó que a través de un programa de intervención en danza estos mejoraban sus niveles de ansiedad, angustia, bienestar (Mavrovouniotis, Argiriadou, & Papaioannou, 2010) y calidad de vida (Studenski et al., 2010). También encontramos una investigación con ancianos con demencia, donde los autores hallaron que a través de la práctica de la danza estos manifestaban una mejora en sus relaciones sociales (Palo-Bengtsson & Ekman, 2002).

Casi el 100% de estos estudios revisados por estos autores utilizaron programas de intervención con una duración que oscilo entre las cuatro semanas y los ocho meses, lo que dificulta nuestro trabajo a la hora de aunar criterios o extraer conclusiones (Padilla-Moledo & Coteron López, 2013). En estos programas de intervención se utilizaron diferentes estilos de Danza, siendo la Danza terapéutica el más usado.

Con esta revisión creemos que se abre una posibilidad para la consideración de la Danza, como estrategia de intervención válida para la mejora de la salud mental. No obstante, se trata de un área poco explorada que necesita de un mayor número de estudios.

## **CONCLUSIÓN**

Con este capítulo hemos querido abrir una nueva vertiente en la investigación sobre la dimensión positiva de la danza y la salud. Ya que hasta la fecha la mayor parte de los estudios que se han sido realizados sobre danza están relacionados con trastornos alimenticios (Hincapie & Cassidy, 2010; Torres-McGehee et al., 2011; Tseng, Fang, Chang, & Lee, 2013; Zulawa & Pilch, 2012), lesiones (Jacobs, Hincapie, & Cassidy, 2012; Wanke, Mill, & Groneberg, 2012) o problemas menstruales (Hincapie & Cassidy, 2010). Sin embargo, a la vista de los trabajos expuestos, podríamos sugerir que la danza puede ser un recurso o terapia positiva complementaria en el tratamiento de las patologías mencionadas. “Dance is medicine”.

Carmen Padilla

Por tanto, utilizando la Danza nos podemos plantear los siguientes objetivos relacionados con la salud:

- Ayudar a las personas que la practican a mejorar su estado de salud a nivel físico, psíquico, y social.
- Mejorar la calidad de vida.
- Reducir el riesgo futuro de padecer determinadas enfermedades o de atenuar sus síntomas.
- Provocar adherencia al ejercicio a través de nuevas formas de movimiento en forma de danza.

Dentro de nuestro trabajo a través de la danza, debemos tener en cuenta como ya comentábamos anteriormente, que aún a pesar de trabajar con un grupo de personas que padecen la misma patología, no todas responderán por igual, de ahí la necesidad de realizar una planificación que permita adaptaciones a la edad, condición física, estado de su enfermedad, historial de actividad física (estructurada y danzada) etc. Por ello, si bien la danza no es una forma de trabajo con una estructura cerrada, ya que la intensidad y la destreza requeridas es altamente variable. Si es conveniente que cuando tratemos con personas que padecen alguna patología se realice una valoración previa y valoraciones progresivas durante su práctica para controlar las mejoras. Para ello nos podremos valer de pruebas de valoración que reúnan los requisitos de fiabilidad y validez sobre las que existen suficientes referencias bibliográficas. Además, es importante que dentro del grupo de pruebas que apliquemos incluyamos aquellas que valoren los indicadores que queremos mejorar. Por ejemplo: Test de equilibrio en enfermos de Parkinson, valoración de calidad de vida (calidad del sueño, dolor, bienestar) en enfermos con cáncer o pruebas de valoración de la salud mental (stress, ansiedad) entre otras.

Por otro lado, en cuanto al estilo de danza a escoger la danza nos ofrece muchas posibilidades para utilizar la que más de adapte al paciente y patología. De hecho, en este capítulo ya se han comentado los estilos más utilizadas en los diferentes estudios y patologías.

Pero de forma complementaria a toda esta sistematización, no debemos olvidar nunca que la danza está enfocada no únicamente a la mera ejecución física, sino que busca también que los participantes escuchen su

cuerpo, se muevan utilizando sus sensaciones, sus vivencias, sus impulsos internos, sus recuerdos (Adler, 2002). Se pretende así estimular sensorialmente al individuo, a que este contacte con la parte consciente e inconsciente de su personalidad (A.D.T., 2013). De ahí probablemente la razón por la que sus practicantes manifiesten mejorar especialmente aspectos emocionales y sociales. En otras palabras, sentirse mejor, más positivos, a pesar de que los síntomas físicos de su patología no hayan mejorado. “Dance is medicine”.

Nota: El término “Dance is medicine” es una adaptación del término “Exercise is medicine” publicado como iniciativa del Congreso de la American College of Sport Medicine (2010)

## REFERENCIAS

- A.C.S.M. (1998). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in health adults. *Medicine Science Sports Exercise*, 30(976-91).
- A.D.T. (2013). Recuperado de: [http://www.adta.org/About\\_DMT](http://www.adta.org/About_DMT).
- Adler, J. (2002). *Offering From the Conscious Body: The Discipline of Authentic Movement*. Rochester,VT: Inner Traditions.
- Baptista, A. S., Villela, A. L., Jones, A., & Natour, J. (2012). Effectiveness of dance in patients with fibromyalgia: a randomized, single-blind, controlled study. *Clin Exp Rheumatol*, 30(6 Suppl 74), 18-23.
- Batalha, A. P. (1983). Elemento de estudo para un movimento dançado *Dança na educação*. Gabinete de Dança Lisboa: UTL.ISEF.
- Berrol, C. F., Ooi, W. L., & Katz, S. S. (1997). Dance/movement therapy with older adults who have sustained neurological insult: a demonstration project. *Am J Dance Therapy*(19), 135-160.
- Blair, S. N., Kohl, H. W., Paffenbarger, R. S., Clark, D. G., Cooper, K. H., & Gibbons, L. W. (1989). Physical fitness and all-cause mortality. A prospective study of healthy men and women. *JAMA*, 262(17), 2395-2401.
- Boehm, K., Cramer, H., Staroszyński, T., & Ostermann, T. (2014). Arts therapies for anxiety, depression, and quality of life in breast cancer patients: a systematic review and meta-analysis. *Evid Based Complement Alternat Med*, 2014, 103297. doi: 10.1155/2014/103297

Carmen Padilla

- Boughton, B. (2002). Dance therapy, Encyclopaedia of Nursing and Allied Health. Recuperado de: <http://www.findarticles.com>.
- Brix, C., Schleussner, C., Fuller, J., Roehrig, B., Wendt, T. G., & Strauss, B. (2008). The need for psychosocial support and its determinants in a sample of patients undergoing radiooncological treatment of cancer. *J Psychosom Res*, 65(6), 541-548. doi: 10.1016/j.jpsychores.2008.05.010
- Brown, S., Martinez, M. J., & Parsons, L. M. (2006). The neural basis of human dance. *Cereb Cortex*, 16(8), 1157-1167. doi: 10.1093/cercor/bhj057
- Cadenas-Sanchez, C., & Ruiz-Ruiz, J. (2014). [Effect of a physical activity programme in patients with fibromyalgia: a systematic review]. *Med Clin (Barc)*, 143(12), 548-553. doi: 10.1016/j.medcli.2013.12.010
- Calvo-Merino, B., Glaser, D. E., Grezes, J., Passingham, R. E., & Haggard, P. (2005). Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers. *Cereb Cortex*, 15(8), 1243-1249. doi: 10.1093/cercor/bhi007
- Carbonell-Baeza, A., Aparicio Garcia-Molina, V., Alvarez-Gallardo, I. C., & Delgado-Fernandez, M. (2014). *Programa de ejercicio fisico en fibromialgia*.
- Carbonell-Baeza, A., Aparicio, V. A., Martins-Pereira, C. M., Gatto-Cardia, C. M., Ortega, F. B., Huertas, F. J., . . . Delgado-Fernandez, M. (2010). Efficacy of Biodanza for treating women with fibromyalgia. *J Altern Complement Med*, 16(11), 1191-1200. doi: 10.1089/acm.2010-0039 10.1089/acm.2010.0039
- Carbonell-Baeza, A., Ruiz, J. R., Aparicio, V. A., Martins-Pereira, C. M., Gatto-Cardia, M. C., Martinez, J. M., . . . Delgado-Fernandez, M. (2012). Multidisciplinary and biodanza intervention for the management of fibromyalgia. *Acta Reumatol Port*, 37(3), 240-250.
- Casajus, J. A., & Vicente Rodriguez, G. (2011). Actividad fisica y cancer *Ejercicio fisico y salud en poblaciones especiales*. Exernet: Consejo Superior de Deportes.
- Doody, R. S., Stevens, J. C., Beck, C., Dubinsky, R. M., Kaye, J. A., Gwyther, L., . . . Cummings, J. L. (2001). Practice parameter: management of dementia (an evidence-based review). Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology. *Neurology*, 56(9), 1154-1166.
- Duberg, A., Hagberg, L., Sunvisson, H., & Moller, M. (2013). Influencing self-rated health among adolescent girls with dance intervention: a randomized controlled trial. *JAMA Pediatr*, 167(1), 27-31. doi: 1390784 [pii] 10.1001/jamapediatrics.2013.421 [doi]
- Earhart, G. M. (2009). Dance as therapy for individuals with Parkinson disease. *Eur J Phys Rehabil Med*, 45(2), 231-238.



- Ellis, T., Cavanaugh, J. T., Earhart, G. M., Ford, M. P., Foreman, K. B., Fredman, L., . . . Dibble, L. E. (2011). Factors associated with exercise behavior in people with Parkinson disease. *Phys Ther*, *91*(12), 1838-1848. doi: 10.2522/ptj.20100390
- Fensham, R. G., S. (2005). Dance classe, youth culture and public health. *Youth studies australia*, *24*(4), 14-20.
- Ferriolli, E., Skipworth, R. J., Hendry, P., Scott, A., Stensteth, J., Dahele, M., . . . Fearon, K. C. (2012). Physical activity monitoring: a responsive and meaningful patient-centered outcome for surgery, chemotherapy, or radiotherapy? *J Pain Symptom Manage*, *43*(6), 1025-1035. doi: 10.1016/j.jpainsymman.2011.06.013
- Gobbi, L. T., Oliveira-Ferreira, M. D., Caetano, M. J., Lirani-Silva, E., Barbieri, F. A., Stella, F., & Gobbi, S. (2009). Exercise programs improve mobility and balance in people with Parkinson's disease. *Parkinsonism Relat Disord*, *15 Suppl 3*, S49-52. doi: 10.1016/s1353-8020(09)70780-1
- Hackney, M. E., & Earhart, G. M. (2010a). Effects of dance on balance and gait in severe Parkinson disease: a case study. *Disabil Rehabil*, *32*(8), 679-684. doi: 10.3109/09638280903247905
- Hackney, M. E., & Earhart, G. M. (2010b). Social partnered dance for people with serious and persistent mental illness: a pilot study. *J Nerv Ment Dis*, *198*(1), 76-78. doi: 10.1097/NMD.0b013e3181c81f7c [doi] 00005053-201001000-00014 [pii]
- Heiberger, L., Maurer, C., Amtage, F., Mendez-Balbuena, I., Schulte-Monting, J., Hepp-Reymond, M. C., & Kristeva, R. (2011). Impact of a weekly dance class on the functional mobility and on the quality of life of individuals with Parkinson's disease. *Front Aging Neurosci*, *3*, 14. doi: 10.3389/fnagi.2011.00014 [doi]
- Higuera-Fresnillo, S., Esteban-Cornejo, I., Gonzalez-Galo, A., Bellvis-Guerra, G., & Martinez-Gomez, D. (2015). THE ASSOCIATION OF DANCE PARTICIPATION WITH BODY FAT AND PHYSICAL FITNESS AMONG YOUTH GIRLS. *Nutr Hosp*, *32*(3), 1396-1397. doi: 10.3305/nh.2015.32.3.8693
- Hincapie, C. A., & Cassidy, J. D. (2010). Disordered eating, menstrual disturbances, and low bone mineral density in dancers: a systematic review. *Arch Phys Med Rehabil*, *91*(11), 1777-1789 e1771. doi: S0003-9993(10)00648-9 [pii] 10.1016/j.apmr.2010.07.230 [doi]
- Ho, R. T., Lo, P. H., & Luk, M. Y. (2016). A Good Time to Dance? A Mixed-Methods Approach of the Effects of Dance Movement Therapy for Breast Cancer Patients During and After Radiotherapy. *Cancer Nurs*, *39*(1), 32-41. doi: 10.1097/ncc.0000000000000237

Carmen Padilla

- Horak, F. B., Dimitrova, D., & Nutt, J. G. (2005). Direction-specific postural instability in subjects with Parkinson's disease. *Exp Neurol*, *193*(2), 504-521. doi: 10.1016/j.expneurol.2004.12.008
- Jacobs, C. L., Hincapie, C. A., & Cassidy, J. D. (2012). Musculoskeletal injuries and pain in dancers: a systematic review update. *J Dance Med Sci*, *16*(2), 74-84.
- Jeong, Y.-J., Hong, S.-C., Lee, M. S., Park, M.-C., Kim, Y.-K., & Suh, C.-M. (2005). Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression. *International Journal of Neuroscience*, *115*(12), 1711-1720.
- Knobf, M. T., & Sun, Y. (2005). A longitudinal study of symptoms and self-care activities in women treated with primary radiotherapy for breast cancer. *Cancer Nurs*, *28*(3), 210-218.
- Lopez-Rodriguez, M. M., Castro-Sanchez, A. M., Fernandez-Martinez, M., Mataran-Penarrocha, G. A., & Rodriguez-Ferrer, M. E. (2012). [Comparison between aquatic-biodanza and stretching for improving quality of life and pain in patients with fibromyalgia]. *Aten Primaria*, *44*(11), 641-649. doi: 10.1016/j.aprim.2012.03.002
- Mannerkorpi, K., & Henriksson, C. (2007). Non-pharmacological treatment of chronic widespread musculoskeletal pain. *Best Pract Res Clin Rheumatol*, *21*(3), 513-534. doi: 10.1016/j.berh.2007.04.001
- Marchant, D., Sylvester, J. L., & Earhart, G. M. (2010). Effects of a short duration, high dose contact improvisation dance workshop on Parkinson disease: a pilot study. *Complement Ther Med*, *18*(5), 184-190. doi: 10.1016/j.ctim.2010.07.004
- Mavrovouniotis, F. H., Argiriadou, E. A., & Papaioannou, C. S. (2010). Greek traditional dances and quality of old people's life. *J Bodyw Mov Ther*, *14*(3), 209-218. doi: S1360-8592(08)00202-7 [pii] 10.1016/j.jbmt.2008.11.005 [doi]
- McIntosh, G. C., Brown, S. H., Rice, R. R., & Thaut, M. H. (1997). Rhythmic auditory-motor facilitation of gait patterns in patients with Parkinson's disease. *J Neurol Neurosurg Psychiatry*, *62*(1), 22-26.
- Merom, D., Cumming, R., Mathieu, E., Anstey, K. J., Rissel, C., Simpson, J. M., . . . Lord, S. R. (2013). Can social dancing prevent falls in older adults? a protocol of the Dance, Aging, Cognition, Economics (DAnCE) fall prevention randomised controlled trial. *BMC Public Health*, *13*(1), 477. doi: 1471-2458-13-477 [pii] 10.1186/1471-2458-13-477 [doi]
- Muller-Pinget, S., Carrard, I., Ybarra, J., & Golay, A. (2012). Dance therapy improves self-body image among obese patients. *Patient Educ Couns*, *89*(3), 525-528. doi: S0738-3991(12)00297-2 [pii] 10.1016/j.pec.2012.07.008 [doi]

- Munguia-Izquierdo, D., Legaz-Arrese, A., Moliner-Urdiales, D., & Reverter-Masia, J. (2008). [Neuropsychological performance in patients with fibromyalgia syndrome: relation to pain and anxiety]. *Psicothema*, 20(3), 427-431.
- O'Neill, J. R., Pate, R. R., & Beets, M. W. (2012). Physical activity levels of adolescent girls during dance classes. *J Phys Act Health*, 9(3), 382-388. doi: 2010-0229 [pii]
- O'Neill, J. R., Pate, R. R., & Hooker, S. P. (2011). The contribution of dance to daily physical activity among adolescent girls. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 8, 87. doi: 1479-5868-8-87 [pii] 10.1186/1479-5868-8-87 [doi]
- O'Neill, J. R., Pate, R. R., & Liese, A. D. (2011). Descriptive epidemiology of dance participation in adolescents. *Res Q Exerc Sport*, 82(3), 373-380.
- Oliveira, S. M., Simoes, H. G., Moreira, S. R., Lima, R. M., Almeida, J. A., Ribeiro, F. M., . . . Campbell, C. S. (2010). Physiological responses to a tap dance choreography: comparisons with graded exercise test and prescription recommendations. *J Strength Cond Res*, 24(7), 1954-1959. doi: 10.1519/JSC.0b013e3181ddae99 [doi]
- Padilla-Moledo, C., & Coteron López, J. (2013). ¿Podemos mejorar nuestra salud mental a través de la Danza?: una revisión sistemática. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 167-170.
- Palo-Bengtsson, L., & Ekman, S. L. (2002). Emotional response to social dancing and walks in persons with dementia. *Am J Alzheimers Dis Other Demen*, 17(3), 149-153.
- Park, A., & Stacy, M. (2009). Non-motor symptoms in Parkinson's disease. *J Neurol*, 256 Suppl 3, 293-298. doi: 10.1007/s00415-009-5240-1
- Pate RR, O'Neill JR, & Lobelo F. (2008). The evolving definition of "sedentary". *Exerc Sport Sci Rev*, 36, 173-178.
- Penedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Curr Opin Psychiatry*, 18(2), 189-193. doi: 00001504-200503000-00013 [pii]
- Philipsson, A., Duberg, A., Moller, M., & Hagberg, L. (2013). Cost-utility analysis of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems. *Cost Eff Resour Alloc*, 11(1), 4. doi: 1478-7547-11-4 [pii] 10.1186/1478-7547-11-4 [doi]
- Quin, E., Frazer, L., & Redding, E. (2007). The Health Benefits of Creative Dance: improving children's physical and psychological wellbeing. *Education and health*, 25(2), 31-33.
- Sarzi-Puttini, P., Buskila, D., Carrabba, M., Doria, A., & Atzeni, F. (2008). Treatment strategy in fibromyalgia syndrome: where are we now? *Semin Arthritis Rheum*, 37(6), 353-365. doi: 10.1016/j.semarthrit.2007.08.008

Carmen Padilla

- Schmitz, K. H., Courneya, K. S., Matthews, C., Demark-Wahnefried, W., Galvao, D. A., Pinto, B. M., . . . Schwartz, A. L. (2010). American College of Sports Medicine roundtable on exercise guidelines for cancer survivors. *Med Sci Sports Exerc*, *42*(7), 1409-1426. doi: 10.1249/MSS.0b013e3181e0c112
- Selman, L. E., Williams, J., & Simms, V. (2012). A mixed-methods evaluation of complementary therapy services in palliative care: yoga and dance therapy. *Eur J Cancer Care (Engl)*, *21*(1), 87-97. doi: 10.1111/j.1365-2354.2011.01285.x [doi]
- Shanahan, J., Morris, M. E., Bhriain, O. N., Saunders, J., & Clifford, A. M. (2015). Dance for people with Parkinson disease: what is the evidence telling us? *Arch Phys Med Rehabil*, *96*(1), 141-153. doi: 10.1016/j.apmr.2014.08.017
- Sharp, K., & Hewitt, J. (2014). Dance as an intervention for people with Parkinson's disease: a systematic review and meta-analysis. *Neurosci Biobehav Rev*, *47*, 445-456. doi: 10.1016/j.neubiorev.2014.09.009
- Shulman, L. M., Katzell, L. I., Ivey, F. M., Sorkin, J. D., Favors, K., Anderson, K. E., . . . Macko, R. F. (2013). Randomized clinical trial of 3 types of physical exercise for patients with Parkinson disease. *JAMA Neurol*, *70*(2), 183-190. doi: 10.1001/jamaneurol.2013.646
- South, J. (2005). Community arts for health: An evaluation of a district programme. *Health and education*(106), 155-168.
- Studenski, S., Perera, S., Hile, E., Keller, V., Spadola-Bogard, J., & Garcia, J. (2010). Interactive video dance games for healthy older adults. *J Nutr Health Aging*, *14*(10), 850-852.
- Torres-McGehee, T. M., Leaver-Dunn, D., Green, J. M., Bishop, P. A., Leeper, J. D., & Richardson, M. T. (2011). Knowledge of eating disorders among collegiate administrators, coaches, and auxiliary dancers. *Percept Mot Skills*, *112*(3), 951-958.
- Tremblay, M. S., Shephard, R. J., Brawley, L. R., Cameron, C., Craig, C. L., Duggan, M., . . . Zehr, L. (2007). Physical activity guidelines and guides for Canadians: facts and future. *Can J Public Health*, *98 Suppl 2*, S218-224.
- Tseng, M. C., Fang, D., Chang, C. H., & Lee, M. B. (2013). Identifying high-school dance students who will develop an eating disorder: A 1-year prospective study. *Psychiatry Res*. doi: S0165-1781(13)00196-0 [pii] 10.1016/j.psychres.2013.04.008 [doi]
- US Department of Health and Human Services. (2010). Healthy People 2020. Washington, D., US: Government Printing Office.
- Valverde Guijarro, E., & Florez García, M. (2012). Efecto de la danza en los enfermos de Parkinson. Revisión. *Fisioterapia*, *34*(5), 216-224.

- Ventura, M. I., Barnes, D. E., Ross, J. M., Lanni, K. E., Sigvardt, K. A., & Disbrow, E. A. (2016). A pilot study to evaluate multi-dimensional effects of dance for people with Parkinson's disease. *Contemp Clin Trials*, *51*, 50-55. doi: 10.1016/j.cct.2016.10.001
- Wagener, T. L., Fedele, D. A., Mignogna, M. R., Hester, C. N., & Gillaspay, S. R. (2012). Psychological effects of dance-based group exergaming in obese adolescents. *Pediatr Obes*, *7*(5), e68-74. doi: 10.1111/j.2047-6310.2012.00065.x [doi]
- Wanke, E. M., Mill, H., & Groneberg, D. A. (2012). Ballet as high-performance activity: health risks exemplified by acute injuries in dance students. *Sportverletz Sportschaden*, *26*(3), 164-170. doi: 10.1055/s-0032-1312947 [doi]
- West, J., Otte, C., Geher, K., Johnson, J., & Mohr, D. (2004). Effects of hatha yoga and african dance on perceived stress, affect, and salivary cortisol. *Annals of Behavioral Medicine*, *28*(2), 114-118.
- Westheimer, O., McRae, C., Henchcliffe, C., Fesharaki, A., Glazman, S., Ene, H., & Bodis-Wollner, I. (2015). Dance for PD: a preliminary investigation of effects on motor function and quality of life among persons with Parkinson's disease (PD). *J Neural Transm (Vienna)*, *122*(9), 1263-1270. doi: 10.1007/s00702-015-1380-x
- Xarez, P. (1992). A Dança no 1º ciclo do Ensino Basico. *Boletim de Educação Física*(515), 97-106.
- Zulawa, G., & Pileh, W. (2012). The estimation of nutrition habit of ballet school students in Krakow. *Rocz Panstw Zakl Hig*, *63*(1), 105-110.



*Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

## **AMPLIAR EL REPERTORIO DIDÁCTICO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL CON CONTENIDOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO**

**Raúl Morales López<sup>1</sup>**

Profesor funcionario de Dibujo. Viladecans, Institut de Sales

**Carlota Torrents Martín<sup>2</sup>**

Profesora de EC y danza del INEFC-Universidad de Lleida

### **AMPLIAR EL REPERTORIO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA EC**

La propuesta que presentamos intenta trabajar conjuntamente el arte contemporáneo y la expresión corporal desde las áreas de Educación Plástica y Visual y Educación Física. La búsqueda de la expresión individual, el desarrollo de la creatividad, la experimentación con diferentes lenguajes o la manifestación motriz concreta de la danza contemporánea son algunos ejemplos del vínculo que existe entre los contenidos de estas dos áreas curriculares. En la escuela, la educación artística suele referirse exclusivamente a la expresión plástica, y a veces se incluye la música, pero en raras ocasiones se relaciona con la Educación Física (Coterón y Sánchez, 2010). No es común considerar el encuentro de los contenidos de la educación física con los de la educación artística, pero la expresión corporal facilita esta aproximación. Nos va a permitir promover el desarrollo de la creatividad individual de nuestro alumnado a partir de la práctica y la reflexión grupal.

Nuestra intención en este texto es ofrecer pistas y sugerencias, sin demasiadas complicaciones, para que cada profesional pueda adaptarlas a su práctica. Es en este sentido en el que hablamos de *ampliar el repertorio didáctico*. Ofrecer un conocimiento pedagógico que «proporcione ideas con las que experimentar, para probar su auténtico valor en los casos prácticos a los que se enfrentan [...] No le dicen al profesor qué tiene que hacer

---

<sup>1</sup> [rmorale7@xtec.cat](mailto:rmorale7@xtec.cat)

<sup>2</sup> [ctorrents@inefc.es](mailto:ctorrents@inefc.es)

exactamente, sino que proporcionan una orientación general» (Contreras, 2001:84,89). Una ampliación del repertorio didáctico supone una ampliación de las experiencias de nuestro alumnado, una posibilidad de aprendizajes nuevos. A menudo, los contenidos relacionados con la expresión corporal suponen un reto para los docentes, que sienten que no tienen recursos suficientes para desarrollarlos. No obstante, creemos que la propuesta de un tipo de tareas abiertas, en las que se favorezca la creatividad y la iniciativa expresiva, así como la posibilidad de desarrollar los contenidos de forma interdisciplinar con otra área puede favorecer esta aplicación, dando más confianza al profesorado.

La flexibilidad de los contenidos permitirá adaptar las actividades a la situación de cada centro y a las necesidades educativas de cada grupo. Proponemos un proceso de enseñanza-aprendizaje basado principalmente en metodologías activas relacionadas con una concepción global y compleja del alumnado y con propuestas pedagógicas próximas al constructivismo. El alumno será, en todo momento, el protagonista del hecho educativo y la significatividad del aprendizaje estará directamente ligada a la necesidad de relacionar los nuevos conocimientos con los ya aprendidos (Novack, 1982:71). Hay que salvar los prejuicios, ideas preconcebidas y bloqueos que pueda presentar el alumnado, normalmente relacionados con la inseguridad por extrañamiento que produce el arte contemporáneo: «No lo entiendo, no me gusta, es una tontería...». El profesor guiará el proceso utilizando principalmente consignas abiertas para favorecer las respuestas divergentes del alumnado y para romper con los estereotipos que pueden coartar la creatividad. Éste, no sabrá de antemano la respuesta «correcta», ya que habrá muchas posibles y dependerán del momento, de la individualidad de cada alumno y del contexto en el que emerjan. Se dejará tiempo después de cada consigna o propuesta de tarea para poder explorar el máximo número de respuestas posibles, y se crearán contextos de aprendizaje adecuados para favorecer la creatividad. El planteamiento divertido y una evaluación formativa sin sanciones promoverán la participación y generarán el clima de seguridad imprescindible para incentivar el trabajo expresivo. Para ello, es importante que el docente cree un clima de respeto y confianza hacia la diversidad de respuestas que darán los alumnos, que se favorezca la participación activa en la clase y que se reflexione sobre los resultados.



## **PERTINENCIA PEDAGÓGICA DE LAS ACTIVIDADES**

En lugar de hablar de competencias, de detallar los objetivos específicos y tratar el resto de cuestiones relacionadas con la planificación docente, queremos señalar la pertinencia de este enfoque para las dos didácticas específicas que se ponen en juego. En un texto como éste, de carácter divulgativo, cuya aspiración es contribuir a la ampliación de recursos a disposición del resto de profesorado, la cuestión de la pertinencia nos parece más relevante que la de la concreción de objetivos. Los verdaderos objetivos pedagógicos surgen después, en la situación práctica de los educadores. Una misma actividad escolar puede ser utilizada con diferentes intenciones y debe, por lo tanto, ser *vivida* (y no tanto *ejecutada*) por quienes la vayan a llevar a la práctica. A continuación, exponemos brevemente los argumentos que fundamentan la pertinencia de la propuesta.

<p><b>1. Posición corporal en el discurso contemporáneo de la forma escultórica</b></p> <p>Copiar la postura dada Trabajo escultórico con materiales que desaparecen Simbolizar las posturas</p> <p><b>2. Movimiento y gestualidad en el discurso contemporáneo de la encarnación</b></p> <p>El tema eres tú Una manera de moverse Tiempo en movimiento</p> <p><b>3. Composición y coreografía en el discurso contemporáneo de la creatividad y la subversión</b></p> <p>Poner en marcha la creatividad Composiciones originales Voz y expresión facial en escena Coreografía subversiva</p>
--

Cuadro 1. Bloques de contenido y actividades propuestas.

En cuanto a la Educación Física, esta propuesta pretende ejemplificar como el estudio de la expresividad corporal está presente tanto en las artes escénicas como en las artes plásticas, y vivenciarlo mediante el desarrollo de la Expresión Corporal. La danza contemporánea puede utilizarse como contenido que sirva de núcleo de trabajo para las tres áreas de expresión presentes en el currículum de Secundaria (educación física, música y educación visual), pero como se verá más adelante, pretendemos que el profesorado sea capaz de introducir el arte contemporáneo en el

currículum desde la exploración de aspectos básicos de la Expresión Corporal como son el estudio de la postura, de la expresión facial, del gesto, de la ocupación del espacio o del ritmo. Somos conscientes que todas las propuestas que se presentan en este capítulo no son adecuadas para llevarlas a cabo exclusivamente desde el área de educación física, puesto que muchas de ellas tienen poco compromiso motor. El repertorio que aquí se describe debería de llevarse a cabo de forma interdisciplinar, sin fragmentar el conocimiento y con un enfoque integrador.

En cuanto a la educación artística, creemos que es necesario complementar la aproximación historiográfica al arte contemporáneo, que es la habitual, con una aproximación más práctica. La metodología que proponemos es vivencial, basada en la experiencia personal que proporcionan las diferentes actividades. Optamos por un tratamiento aparentemente lúdico que tiene la intención de favorecer la implicación de los estudiantes. Es así como se hace efectiva la mediación docente entre los contenidos seleccionados y el alumnado. Creemos que de esta forma se puede empezar a disfrutar el arte contemporáneo, dando lugar a una mayor integración, participación y renovación cultural. Muchas de las actividades abordan el trabajo del artista contemporáneo como algo cercano y accesible a cualquiera. Las instrucciones que dan forma a los ejercicios se obtienen a través de lo que podríamos llamar *tratamiento de inversión del proceso creativo* –más académicamente, *detección de los elementos discursivos* (Miyares, 2013)–, que ha sido desarrollado por algunos artistas dedicados a la docencia, entre los que cabe destacar a Luis Camnitzer (2000; 2014) y Harrell Fletcher (2015).

Por otro lado, las actividades no están pensadas para presentar el trabajo de ciertos artistas como producto para la contemplación, admiración y consumo cultural. Tampoco se pretende «hacer artistas», una formación artística entendida como introducción técnica profesional. La posición que se sustenta es más bien la que media entre *arte y vida*, que por ello está permanentemente instalada entre las ideas de experiencia propia y de crisis, en un proceso de emancipación intelectual (Rancière, 2009; 2010).

Pero en un teatro, ante una performance, como en un museo, una escuela o una calle, jamás hay otra cosa que individuos que trazan su propio camino en la selva de las cosas (...) No tenemos que transformar a los

### *Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

espectadores en actores ni a los ignorantes en doctos. Lo que tenemos que hacer es reconocer el saber que obra en el ignorante y la actividad propia del espectador. Todo espectador es de por sí actor de su historia. (Rancière, 2010:22,23)

Las actividades están organizadas en tres bloques de contenido que corresponden a tres grandes discursos de la cultura contemporánea: la crisis formal del objeto, la crisis del sujeto y la crisis de la idea de progreso (ver cuadro 1). Han sido seleccionados y construidos pensando en un alumnado adolescente, en pleno proceso de formación de su personalidad. En cada uno de los bloques de contenido se trabajan algunos autores clave, que pueden servir de punto de partida para posteriores trabajos. Todos los ejemplos propuestos son fácilmente accesibles en la red. Se pueden desarrollar las actividades en otro orden o sólo parcialmente. Además, es posible trabajar con otras asignaturas, especialmente con Literatura y con Música. Los tres ejes de contenido permiten abordar algunos de los trabajos y autores más interesantes del arte contemporáneo y darles un sentido cercano a las cuestiones que suelen preocupar a los adolescentes en sus procesos de emancipación. Ideas como creatividad, identidad, cuerpo, presencia, subversión y autor están muy presentes en el discurso contemporáneo (también el pedagógico) pero no suelen ser el objeto propio de trabajos escolares. La educación artística puede ocuparse de ellos con propiedad, como veremos en la presentación de cada uno de los tres apartados siguientes.

No obstante, antes de entrar en materia, y pensando en el profesorado novel que puede no estar habituado al ejercicio de concreción que supone la redacción de objetivos pedagógicos, exponemos algunos, a modo de ejemplo:

- Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.
- Expresarse con creatividad mediante las herramientas del lenguaje plástico y visual y saber relacionarlas con otros ámbitos de conocimiento.

Raúl Morales y Carlota Torrents

- Expresar ideas y emociones mediante el cuerpo, ya sea mediante fotografías o posiciones estáticas o mediante el movimiento y la danza.
- Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.
- Diseñar y practicar en grupo escenas o trabajos coreográficos que representen ideas, sentimientos o emociones.
- Utilizar el lenguaje plástico para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.
- Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros, específicamente en los campos de la danza y el arte contemporáneo.
- Reflexionar sobre las diferentes formas de comunicación y expresión que utilizan el cuerpo como forma de expresión.

### **POSICIÓN CORPORAL EN EL DISCURSO CONTEMPORÁNEO DE LA FORMA ESCULTÓRICA**

El cuerpo y el lenguaje corporal es un contenido básico de la Educación Física. Pero, ¿cómo se trata esta temática en el arte contemporáneo? ¿Qué puntos de conexión tiene con la danza, y más concretamente con la danza contemporánea? En muchos lenguajes artísticos, el cuerpo también se utiliza como medio de expresión y comunicación, y el alumnado podrá realizar tareas en las que vivencie este hecho.

El cuerpo en movimiento es el medio de expresión en la danza. Podemos quitar cualquier otro elemento, como su relación con el espacio más allá del espacio personal, o con un ritmo externo, o podemos utilizar partes concretas del cuerpo, pero sin cuerpo no hay danza. El movimiento modificará las formas que el cuerpo adopta y éstas definirán los estilos de danza. La danza contemporánea es seguramente el tipo de danza que más investiga sobre las posibilidades del cuerpo para crear formas en el espacio, aunque muchas veces la forma no es más que la consecuencia de otro tipo de búsqueda creativa.

### *Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

La noción de forma se ha desarrollado en el arte contemporáneo esencialmente en el campo de la escultura. Las cuestiones esenciales, a nivel plástico, han sido la progresiva desmaterialización de la obra de arte y la inclusión de parámetros que inicialmente no se consideraban artísticos. Se pueden presentar los trabajos clásicos de Kazimir Malevich (orientados al trabajo de la abstracción formal) y Lucio Fontana (orientados al trabajo de superación de límites entre disciplinas artísticas clásicas desde la reflexión espacial). En cuanto a artistas nacionales clásicos, se puede mostrar el de Pau Gargallo y el de Jorge Oteiza.

Para los artistas más actuales, es especialmente adecuado mostrar el trabajo grupal de Peter Fischli y David Weiss *Der Lauf der Dinge* (1987), y relacionarlo con el trabajo de los catalanes David Bestué y Marc Vives *Acciones en casa* (2006). Son a la vez accesibles y profundos, de tal manera que permiten desarrollar el discurso de las actividades hacia los objetivos concretos del docente.

Para esta serie de actividades, es preciso decidir si se quiere como resultado un registro fotográfico o si se prefiere trabajar en clase, de manera más espontánea y prestando más atención al proceso que al producto formalizado. En caso de trabajar con fotografía, se requiere establecer las condiciones técnicas mínimas y aprovechar para enseñarlas, si fuera necesario.

#### **ACTIVIDAD: Copiar la postura dada**

La actividad parte de una misma fotografía para todo el grupo: una figura cualquiera en un espacio<sup>3</sup>. Es un ejercicio excelente de observación, análisis y de introducción a la conciencia postural. Lo que se pretende conseguir es que cada alumno sea capaz de reproducir los detalles físicos

---

<sup>3</sup> Esta actividad, como otras de nuestro texto, está inspirada en el proyecto artístico en línea *Learning To Love You More* (2002-2009), de Miranda July y Harrell Fletcher, que desde 2010 forma parte de la colección del San Francisco Museum of Modern Art. Utilizar la misma fotografía de la tarea original (ver *Assignment 23*, en <http://www.learningtoloveyoumore.com/reports/23/23.php>) nos permite poder mostrar las más de 500 fotografías presentadas por los participantes del proyecto, accesibles desde la web. La lista completa de actividades propuestas por estos artistas se puede consultar en <http://www.learningtoloveyoumore.com/>

de la postura: la posición de la cabeza, de las manos, de cada uno de sus dedos, la inclinación de la espalda y el movimiento del pelo. La elección de la fotografía original puede formar parte de la actividad inicial, aunque prácticamente toda imagen servirá de modelo.

Se puede aprovechar para relacionar este ejercicio tan sencillo con el trabajo diario de los bailarines profesionales y hacer algún visionado de una pieza de danza en clase. Es un buen momento para ver con una mirada más sensibilizada hacia la precisión de las posturas alguna pieza o, mejor aún, algún ensayo con repeticiones. Sería adecuado empezar con alguna sencilla, bien estructurada y muy fácil de seguir. Sugerimos algunas compañías que basan sus espectáculos en la búsqueda de imágenes estéticas, muy geométricas, en las que predomina el uso de posturas corporales y figuras grupales como Momix o Pilóbolus, o algunas obras de compañías estatales, como Flexelf de la compañía Mudances.

Si se opta por pedir una fotografía en que aparezca el alumno en la misma posición que la figura original, éste debe conseguir reproducir el máximo número de detalles: el ángulo y punto de vista del fotógrafo, la distancia, el encuadre, el tipo de luz y los colores, la imagen de fondo... Como hemos dicho antes, hay que diferenciar dos cuestiones que pueden practicarse por separado: la de la técnica corporal, el control de la postura, y la de la técnica fotográfica, el control de la composición y el encuadre. Es muy interesante dar una segunda oportunidad para intentar mejorar los resultados, después de ver lo que han conseguido el resto de compañeros de clase. Poder repetir todos la misma fotografía, o bien negociar una segunda imagen como modelo, va a facilitar la asimilación de las cuestiones técnicas.

### **ACTIVIDAD: Trabajo escultórico con materiales que desaparecen**

En esta serie de actividades se pretende ofrecer un recorrido por la experiencia de la forma contemporánea en su lenta deriva histórica: del *objeto escultórico de bulto exento* hacia la consideración del hueco, del vacío y del *espacio de instalación* hasta llegar a considerar incluso el tiempo del *proceso de formación*.

### *Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

**1.** Dibujar una constelación a bolígrafo, uniendo algunas pecas en la piel de otra persona<sup>4</sup>. Es una actividad muy rápida y siempre les parece divertida, por lo que es una buena introducción a la cuestión. Permite el trabajo en el aula o en casa, en parejas o con ayuda de la familia. Es necesario conservar el trabajo haciendo una fotografía del dibujo.

**2.** Con la fotografía de la actividad anterior, hacer una escultura que siga la forma de la constelación dibujada. Pueden añadirse dos condiciones que hacen la actividad muy interesante. La primera es que debe usarse como materia prima elementos blandos que se encuentren en casa: papel, tejidos, ropa... La segunda es que hay que evitar realizar esculturas planas, desarrolladas sólo en dos dimensiones, utilizando sólo el suelo o la pared como soporte. Hay que ocupar el espacio en sus tres dimensiones, utilizando estrategias «caseras» para sostener los elementos blandos en el lugar que corresponda. El espacio de instalación es libre, pero lo más cómodo sería dejarles hacerlo en casa y que presenten algunas fotografías para mostrarlo.

A la hora de comentar los resultados presentados, es bueno señalar algunas cuestiones formales básicas, como la de *soporte* (¿cómo se aguanta?), la de *escala* (¿sería mejor haberlo hecho a otro tamaño?) o la de *ocupación del espacio* (¿es una forma «llena», se han utilizado sólo líneas o, sólo puntos?).

**3a.** Hacer una escultura usando agua como materia prima. Para orientar la actividad se muestran algunas fotografías de ejemplo: *Wasserstiefel* (Botas de agua, 1986), de Roman Signer, y *Milk* (1984), de Jeff Wall. Es un ejercicio muy interesante si se limitan las soluciones más evidentes, que tienen que ver con utilizar el grifo de casa y un vaso o una cuchara. Además del reto fotográfico que supone, promueve la reflexión sobre la relación entre forma y energía.

### **ACTIVIDAD: Simbolizar las posturas**

**1.** En parejas, A será el escultor y B hará de material moldeable, dejando que A le coloque en la posición que desee e intentando mantener la postura.

---

<sup>4</sup> *Assignment #9. Draw a constellation from someone's freckles.*  
[<http://www.learningtoloveyoumore.com/reports/9/9.php>]

Se buscará el contraste entre posturas cerradas (cruzando brazos, encorvando el torso, bajando la cabeza...) y abiertas (abriendo las extremidades, extendiendo el tronco...) y se observará qué sensaciones o emociones provocan cada una de ellas. La tarea puede finalizar realizando una exposición de las mejores esculturas o proponiendo un tema y hacer un video tipo *mannequin challenge*. El reto de mantener una posición inmóvil durante un tiempo puede ayudar a tomar conciencia de la postura de los diferentes segmentos corporales y también puede servir para aprender a controlar las emociones, en la vida o en escena.

2. En grupos, realizar posturas colectivas, ya sea con significado reconocible o con un fin meramente estético. Se puede aprovechar esta tarea para introducir el concepto de improvisación en la danza: se puede pensar previamente una imagen para luego traducirla corporalmente, o bien dejar que las formas emerjan a partir de la improvisación colectiva. En esta tarea los alumnos deberán fijarse en todos los detalles que anteriormente se han desarrollado con las fotografías, en la posición de los diferentes segmentos corporales, pero también en la expresión facial.

3. La actividad anterior puede continuar seleccionando diversos cuadros o posturas colectivas y enlazándolos para explicar una historia, un concepto... Con esta actividad se puede introducir el concepto de transición en la coreografía o discutir si el resultado puede definirse ya como danza o incluso como coreografía. ¿Qué es una coreografía? ¿Se necesita música para que una serie de movimientos pueda considerarse una coreografía? ¿Puede realizarse una coreografía a partir de la improvisación? También se podrían utilizar las esculturas trabajadas en el bloque anterior para convertirlas en una sucesión de posturas, un trabajo coreográfico con materiales.

## **MOVIMIENTO Y GESTUALIDAD EN EL DISCURSO CONTEMPORÁNEO DE LA ENCARNACIÓN**

Este bloque de contenido se plantea como una introducción a la presencia central del autor en la práctica contemporánea, tanto en danza como en el resto de artes: la influencia de la biografía, la cuestión del yo, los procesos de construcción de la identidad y la cuestión de la memoria. Estos aspectos biográficos en torno a la autoría del discurso contemporáneo,



### *Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

desde la perspectiva del movimiento y la gestualidad, nos llevan a la idea de *encarnación*. Hemos utilizado este término para relacionar la noción de cuerpo en movimiento con la idea de *performatividad* del movimiento (Fisher y Katsouraki, 2017; Macintyre y Buck, 2008; McKenzie, 2001; Springgay, 2008; Taylor, 2011). El discurso teórico de la encarnación y la performatividad va más allá de la idea romántica de autor como individuo que necesita expresarse. Trata de poner en evidencia las tensiones dinámicas que existen entre la expresión individual y la construcción social que enmarca nuestras interacciones cotidianas, en las que son asignadas marcas identitarias. El cuerpo ya no es una materia prima neutra, sujeta a la técnica artística. El cuerpo en movimiento pasa a ser el campo de fuerzas en el que se da forma, a veces sin que lo notemos, a las nociones sociales de género, sexualidad, clase, etnia... Para subrayar esta idea, puede utilizarse como ejemplo la propuesta CROTCH de la compañía BAAL, que mediante el lenguaje performático propone que el espectador reflexione sobre la identidad, el género, el feminismo o el transfeminismo.

Caminar en la vía pública se puede entender como un performance de género, por ejemplo, ya que los seres humanos internalizan modelos de comportamientos socialmente apropiados y los reproducen de muchas maneras. (...) Podemos decir que una danza es un performance o que un ritual o un deporte son un performance. Estas prácticas implican comportamientos predeterminados que cuentan con reglas o normas; el romper las normas *es* la norma del arte del performance. (Taylor, 2011:20)

Efectivamente, un cierto tipo de expresión artística contemporánea se ha propuesto hacer visibles estos modos de encarnación cotidianos (véase el explícito *Your body is a battleground* (1989), de Barbara Kruger). Con esta misma intención, las ideas de control del movimiento, de repetición y de cotidianidad que vamos a utilizar en estas actividades están orientadas a subrayar –a intentar hacer evidente– cómo estamos siendo movidos cuando nos movemos (Ramírez, 2003).

También relacionaremos estas actividades con el concepto de tiempo, de ritmo interno o externo, y de cómo el tiempo que se emplea para realizar el movimiento será también un medio de expresión. La creación coreográfica en muchos estilos de danza sigue ritmos muy definidos, por lo que el tiempo siempre estará tratado de forma similar. La danza contemporánea, en cambio, permite seguir o no el ritmo de la música, bailar

sin música, ralentizar el movimiento, acelerarlo... jugar con esos conceptos ayudará al alumnado a enriquecer su registro motriz y creativo.

### **ACTIVIDAD: El tema eres tú**

En estas primeras actividades se trabaja el lugar que ocupa el alumnado como autor de sus trabajos, a partir de algunos ejemplos del proyecto *Learning to Love You More* (ver nota 3). Las obras fotográficas de Nancy "Nan" Goldin, *The Ballad of Sexual Dependency* (1986), y de Richard Billingham, *Ray's A Laugh* (1996), nos pueden ayudar a hacer comprender la fuerza de las implicaciones autobiográficas en las imágenes. De cualquier forma, hay una cuestión ética a considerar en el momento de convertir la intimidad del alumnado en materia de ejercicio escolar. Las propuestas deben resultar divertidas e interesantes, pero a la vez no violentar el derecho a la privacidad de cada uno, por lo que hay que ser muy flexibles con las diferentes maneras de resolverlas.

**1a.** Hacer una fotografía de lo que hay debajo de tu cama<sup>5</sup>. **1b.** Fotografiar una cicatriz y hablar sobre ella<sup>6</sup>. Son dos propuestas que nos permiten introducir la cuestión de la intimidad y la corporeidad con cierta sensibilidad. Se pueden desarrollar libremente para adaptarlas al contexto de cada uno.

**2a.** Pedir a mi familia que escoja dos momentos significativos de mi vida y los intente ilustrar con alguna imagen del álbum familiar. **2b.** Recrear en forma de réplicas escritas una discusión personal reciente<sup>7</sup>. Estas dos propuestas introducen la cuestión de la sociabilidad en la construcción de las historias de cada uno: cómo la familia, pero también el resto de relaciones, conforman lentamente nuestra identidad. Y también, cómo esa identidad se va negociando a medida que crecemos, muchas veces a través de conflictos relacionales. Es un proceso que, en sí mismo, define la situación vital del adolescente como tal.

---

<sup>5</sup> *Assignment #50. Take a flash photo under your bed.*  
[<http://www.learningtoloveyoumore.com/reports/50/50.php>]

<sup>6</sup> *Assignment #11. Photograph a scar and write about it.*  
[<http://www.learningtoloveyoumore.com/reports/11/11.php>]

<sup>7</sup> *Assignment #37. Write down a recent argument.*  
[<http://www.learningtoloveyoumore.com/reports/37/37.php>]

### **ACTIVIDAD: Una manera de moverse**

Para entrar en la cuestión del movimiento cotidiano, su reproducción y su extrañamiento, tal como explicábamos en la introducción del bloque, se pueden mostrar los trabajos *One Minute Sculptures* (1997–2017) de Erwin Wurm, y *Janfamily: Plans for Other Days* (2005) del colectivo JanFamily. En cuanto a ejemplos de danza, se pueden visionar fragmentos de *Kontakthof*<sup>8</sup> (1978) de Pina Bausch, y *The cost of living* (2004) de la compañía DV8 Physical Theatre. Ambas obras pertenecen a dos de las mejores compañías de Danza-teatro del mundo. La primera está basada en el juego con los gestos cotidianos y la segunda es un ejemplo de danza integrada, en la que una persona con una gran discapacidad puede bailar de forma espectacular. Algunas sugerencias para empezar un debate en clase pueden ser: ¿todas las personas pueden bailar?, ¿qué cualidades se requieren para bailar, ya sea de forma amateur o profesional?, ¿para bailar, se deben de realizar unos pasos en concreto o se pueden crear a partir de movimientos que a priori nada tienen que ver con la danza?, ¿qué diferencias veis entre estos ejemplos y la danza clásica?

Hay que insistir en que la idea central de este grupo de actividades es la del movimiento cotidiano. De esta manera estamos trabajando la noción de performatividad de la que hablamos anteriormente. El siguiente grupo de actividades trabaja ya más profundamente la cuestión temporal del movimiento y su relación con la tecnología de la imagen.

**1.** Retomando la idea del trabajo de copia de postura inicial, pensaremos en una postura que se dé cotidianamente, como puede ser esperar al autobús, aburrirse en clase... En grupos de 4 o 6 personas, uno propondrá una postura inicial y otro colocará al resto de compañeros del grupo exactamente en la misma postura. Se puede fotografiar el resultado para comprobar si, efectivamente, todos están exactamente en la misma posición. Se pueden trabajar diferentes posturas cambiando de rol de cada alumno.

**2a.** Secuenciación de un gesto sencillo. Se trata de analizar un gesto cotidiano y descomponerlo en una serie de posiciones estáticas, con las que

---

<sup>8</sup> Hay tres versiones de esta interesante pieza, que se reinterpretó primero con personas ancianas (*Kontakthof – Mit Damen und Herren ab 65*, en el año 2000) y después con adolescentes (*Kontakthof – Mit Teenagern ab 14*, en 2008).

recompondrán el movimiento. Por ejemplo, «sacar las llaves del bolsillo para abrir o cerrar la puerta de casa» va a convertirse en una secuencia de cinco posturas fijas, como si hubiéramos hecho fotografías a alguien mientras realizaba la acción.

**2b.** Secuenciación de movimientos cotidianos. Una vez asimilado el funcionamiento de esta técnica, podemos pedir lo mismo, pero con movimientos cotidianos más significativos: comer en familia, tomar un café con un amigo, vestirse por la mañana, ver la televisión, resistir el aburrimiento durante toda una mañana de clase...

La idea central de esta actividad es la de *momento significativo*. ¿Cuál es el mejor momento para detener el tiempo y representar lo que queremos; el mejor momento para congelar la acción en una postura y hacer esa especie de fotografía? Podemos empezar por una secuenciación de tipo cronológico y, si los resultados son buenos, ir avanzando hacia otras posibilidades de composición de la escena. Durante este trabajo es muy probable que aparezca, de manera natural, la necesidad de componer también las transiciones entre diferentes posturas. Ya no nos parecerá natural cambiar de postura sin tener en cuenta los movimientos que hacemos entre una y otra.

**3a.** Exagerando la postura. Con los ojos cerrados, en grupos de 6 a 8 alumnos. Los dos primeros tendrán los ojos abiertos. El primero realizará una secuencia de posturas de un gesto cotidiano tal y como se ha practicado en la tarea anterior. El segundo intentará realizar la misma secuencia, pero exagerando cada posición y se lo mostrará al tercero y así hasta llegar al final de la fila. La exageración puede conseguirse al ampliar el movimiento, al incluir otras partes del cuerpo (imaginad que alguien que está muy lejos tiene que ver qué gesto es y tenéis que amplificarlo). Cuando lleguen al final de la fila, el primero repetirá su secuencia para que poder compararla con la ejecución del último. ¿Qué ha sucedido con la serie de posturas inicial? ¿Es todavía identificable el movimiento que representaban?

**3b.** Exagerando el movimiento. La tarea anterior se puede realizar también en movimiento. El primero de la fila caminará de forma natural, pero añadirá un pequeño movimiento de un gesto cotidiano (tocarse el pelo,

### *Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

sacar algo del bolsillo, rascarse...). El siguiente de la fila exagerará el gesto y los siguientes harán lo mismo fijándose en el compañero anterior.

**3c.** Bailando en gran grupo. Después de seleccionar tres de los movimientos que hayan aparecido en la tarea anterior, caminar todos a la vez y realizar el movimiento de forma sincronizada. ¿Os dais cuenta de que una actividad cotidiana puede transformarse en una coreografía? Si se combinan y se consigue cierta sincronía, se puede ver cómo un simple gesto se convierte en danza, tal y como hemos visto en *Kontakthof*.

#### **ACTIVIDAD: Tiempo en movimiento**

Para ofrecer una orientación más precisa sobre el trabajo de secuenciación, vemos el trabajo *The Human Figure in Motion* (1901), de Eadweard Muybridge, el inventor de la cronofotografía y el zoopraxiscopio, aparatos que desencadenaron la aparición del cinematógrafo. Su trabajo se centró en la secuenciación del movimiento del cuerpo humano y de los animales, gracias a su manipulación de las primeras cámaras fotográficas. El visionado de sus series de imágenes ayudará al alumnado a comprender que cada movimiento puede descomponerse en una sucesión de posturas.

Desde la educación artística es importante dar una idea de la transformación provocada por las aportaciones de la técnica a nuestra cultura en los últimos años. A los alumnos no les resulta fácil asimilar que hace poco tiempo no había luz eléctrica, ni agua corriente en las casas; que no había teléfono, televisión, música grabada ni internet. Si lo consideramos adecuado, podemos centrar el tema en la representación del tiempo y el movimiento y hacer un repaso de los diferentes momentos que han marcado la evolución de los medios audiovisuales (Martínez y Vila, 2004).

También es importante dar una idea de la relevancia del tema de la fugacidad del tiempo y de la memoria en la creación artística. Para ejemplificarlo, creemos que el trabajo *Cronos* (1990-2011) de Pere Formiguera, es ideal. El artista fotografió a las mismas personas desnudas durante diez años, una vez al mes. La contemplación de su trabajo hace evidente el paso del tiempo a través de los cuerpos, unos en crecimiento y maduración, otros envejeciendo. Otro trabajo interesante es el de Douglas Gordon en *24 Hour Psycho* (1993), conocido por sus instalaciones, en las

que se proyectan películas de cine a una velocidad tan lenta (unos cuatro segundos de película por minuto) que no se consigue apreciar el movimiento.

En cuanto a los ejemplos de danza contemporánea, se puede comparar el trabajo *Abracadabra* (1998) de Philippe Decoufflé con el original, *Alarde equilibrista* (1908), del español Segundo de Chomón. Como ejemplo de compañías que utilizan los medios audiovisuales se puede comentar la obra de La Fura dels Baus, el uso de tecnología relacionada con captores de movimiento por Merce Cunningham, o la interacción con el video por Jan Fabre, Nats Nus... En cuanto a la videodanza, también tenemos infinitas propuestas. Algunas de las más conocidas son la ya comentada DV8, Wim Vandekeybus o William Forsythe.

**1. A cámara lenta.** La actividad se centra en utilizar la técnica de análisis del movimiento a través de sus momentos significativos para realizar una representación ralentizada. Como hacen los animadores de dibujos, identificaremos las posiciones clave del movimiento (entenderemos que el resto son intercalaciones, transiciones entre momentos significativos). La característica de este trabajo es que los movimientos serán tan ralentizados como se pueda. El movimiento que representemos tiene que ser, por lo tanto, complejo pero breve. Podemos reutilizar los trabajos realizados en actividades anteriores. Se trata de representar una secuencia de movimientos clave, pero sin detenernos en la posición estática, es decir, pasando por las mismas posturas que en la actividad anterior pero ahora sin detener el movimiento en ningún momento y con un ritmo mucho más lento que el habitual.

**2. Cambios de ritmo.** Realizar la misma escena, pero buscando el efecto contrario, es decir, que el ritmo de transición sea más rápido de lo normal. ¿Sois capaces de reconocer todas las posturas? ¿Sois capaces de sincronizaros a este ritmo? Un alumno del grupo puede actuar como observador y corregir a los compañeros, a la vez que puede proponer paradas en algún determinado momento para comprobar si realmente son conscientes de las posturas por las cuales están transitando.

**3a. Composición jugando con el ritmo.** A partir de las variaciones de la escena practicadas (posturas, ralentización del movimiento, aceleración del

### *Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

movimiento, movimiento a ritmo normal), se trata de componer una pequeña coreografía en la que aparezcan las cuatro velocidades. No es necesario unir las de forma secuencial, una detrás de la otra (por ejemplo, podéis modificar el ritmo a mitad de escena), o que todos los miembros del grupo lo hagan de forma simultánea (quizás tres utilicen las posturas mientras que el resto juegan con variaciones de ritmo). Cabe señalar la importancia del espacio escénico en este tipo de trabajos, promoviendo formaciones espaciales claras y variadas.

**3b.** Posibles variaciones. Esta misma secuencia de actividades se puede realizar utilizando cualquier otro tipo de movimiento. Por ejemplo, con un fragmento de una coreografía de danza o de gimnasia, con escenas de películas, con secuencias de movimientos específicos para esta práctica... Las posibilidades son infinitas así que intentad divertirlos.

## **COMPOSICIÓN Y COREOGRAFÍA EN EL DISCURSO CONTEMPORÁNEO DE LA CREATIVIDAD Y LA SUBVERSIÓN**

La creatividad planteada como técnica de resolución de problemas, desvinculada de la plástica y de lo artístico, es una idea que se está imponiendo como algo cada vez más adecuado y necesario en la nueva perspectiva de la formación inicial básica. La iniciativa y la capacidad de resolución de problemas son unas de las competencias más valoradas. Los gobiernos promueven a los jóvenes emprendedores y creativos. Las empresas buscan empleados flexibles y creativos. En los últimos años, se han impulsado varios planes a nivel europeo para promover la creatividad como valor central de la educación, relacionada con la capacidad de iniciativa económica<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, la *Propuesta de decisión del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación* de la COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2009). [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0159:FIN:ES:PDF>]. Y, en relación a la evaluación de la creatividad en PISA, vease Lucas, B., Claxton G. y Spencer, E. (2013), *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments*. *OECD Education Working Papers*, 86. Paris: Éditions OCDE. [dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en](https://doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en)

Sin embargo, no queremos trabajar la creatividad desde el enfoque de la eficacia resolutoria y la iniciativa empresarial. Desde la educación artística, podemos desarrollar las aportaciones de la vanguardia clásica de principios del siglo XX, una nebulosa de ideas que componen la noción de *vanguardismo*, de donde nacen las prácticas del arte contemporáneo (González, Calvo y Marchán, 1999). El enfoque desde el que queremos trabajar la creatividad pertenece a esta nebulosa: es el de la *subversión*. La subversión es una fuerza creadora muy cercana al espíritu adolescente, asociada a su vez con la capacidad crítica. Artistas ya clásicos, de principio del siglo pasado, como Marcel Duchamp y Kurt Schwitters pueden servirnos de modelo. De ellos tomaremos ejemplos de actitudes de revisión crítica, oposición, negación, extremismo, burla y reducción al absurdo como motores creativos.

En cuanto a la cuestión de la composición coreográfica relacionada con la creatividad, el inicio del siglo XX marcó la ruptura con las coreografías rígidas definidas por el ballet clásico. Algunas bailarinas como Isadora Duncan o Loie Fuller buscaron una forma de moverse individual y en libertad. Rompieron con las restricciones del ballet de la época, que no se concebía de otra forma que no fuese con las zapatillas adecuadas, con ropas lujosas, al ritmo de músicas creadas especialmente para ser bailadas, con movimientos rígidos y estereotipados y siguiendo una coreografía completamente pautada. La danza contemporánea representa la libertad absoluta frente al reto de la composición, en el que los coreógrafos centran su búsqueda en el desarrollo de aspectos concretos de la expresión. En la educación, la danza contemporánea permite potenciar la improvisación, la creatividad y la comunicación y expresión de conceptos, ideas y sentimientos. La definición tan amplia de este tipo de danza permite adaptarla a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas, y relacionarla también con cualquier otro lenguaje artístico.

### **ACTIVIDAD: Poner en marcha la creatividad**

Promover el trabajo creativo requiere crear un ambiente lúdico y no sancionador para que se dé la fluidez, una de sus características principales. Por ello, es necesario explicar y justificar bien nuestra intención. Así conseguimos que los alumnos se lo tomen en serio y a la vez se diviertan. Podemos hacer una introducción sobre los aspectos teóricos de la



### *Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

creatividad y también podemos pasar a la acción con algunas de las actividades que proponemos a continuación. En cualquier caso, es imprescindible alejar nuestra idea de creatividad de la idea romántica de *genio artístico*, con su carácter innato y su exclusividad artística.

Hay que situarla entre las capacidades susceptibles de mejorar con entrenamiento y diferenciar entre la denominada gran-C de la creatividad, que se refiere a talentos o soluciones que contribuyen al avance de la humanidad, de la pequeña-C de la creatividad, que todo el mundo puede desarrollar y no depende de la consecución de un producto concreto como resultado final (Craft, 2003; Kauffman & Beghetto, 2008). La creatividad, tal como la entendemos, puede desarrollarse mediante el diseño de contextos adecuados de aprendizaje. Recomendamos la obra de Howard Gardner (1994) como introducción a la cuestión de la creatividad desde una perspectiva psicológica amplia y las de Fernando Hernández (2000) y María Acaso (2009) para una visión general actualizada de la educación artística.

**1.** Identificar una cara en el entorno<sup>10</sup>. Para empezar con este tema vamos a utilizar la cualidad icónica del sistema perceptivo humano, que tiende a «ver» caras en prácticamente cualquier disposición visual –la misma cualidad que se pone en juego cuando «vemos» los emoticonos tipográficos [:)]. Unas veces el reconocimiento se produce de manera más evidente que otras. Se puede practicar en clase, aunque es más divertido dejarles que busquen fuera del centro y que vayan haciendo fotografías de las «caras» que vayan encontrando. Se puede complicar el ejercicio si les pedimos que las caras tengan alguna expresión reconocible.

**2a.** Hacer una lista con cien maneras de conseguir algo, sin detenerse a considerarlas. Los ejercicios clásicos de desbloqueo de ideas (*brainstorming*) y de entrenamiento creativo insisten en la dimensión cuantitativa, una característica que denominan *productividad*. En este caso, la cantidad va antes que la calidad. Hay que suspender el juicio y permitir que la lista crezca sin pararse a considerar el sentido de cada propuesta. Este tipo de ejercicios resultan muy divertidos si se hacen en clase, en «directo», porque nos muestran inequívocamente las pausas involuntarias que

---

<sup>10</sup> Esta idea está desarrollada en el proyecto en línea *Faces in Places*, en <http://facesinplaces.blogspot.com.es/>

provocan los bloqueos creativos, la falta de fluidez de la acción prudente. Este tipo de actividades, por lo tanto, tienen algo de insensatas.

**2b.** Se puede proponer todo tipo de variantes de este ejercicio. Otra de las propuestas clásicas es encontrar múltiples usos a un objeto cualquiera, como una aguja o un zapato. La estructura sería algo así como «Un zapato sirve para: 1) caminar, 2) matar un bicho, 3) ... (aquí empezaría lo interesante). La actividad adquiere dimensión lúdica si les hacemos competir, limitando el tiempo disponible para «pensar».

**2c.** Otro ejemplo de este tipo es el de las asociaciones de ideas distantes. Se trata de una lista fija de estímulos visuales o palabras a los que hay que ir asociando, por orden, una palabra cualquiera. El alumno tiene que ir construyendo a toda velocidad una situación para cada par de ideas o palabras. Así, por ejemplo, a la lista «Caracol, Fucsia, Amistad, Tokio...», un alumno podría asociarle una palabra cualquiera, como «Danza». Y a partir de ahí, hacer las asociaciones Danza-Caracol, Danza-Fucsia, etc. y, para cada una de ellas, ir produciendo una imagen o evocado una situación.

**3.** Otra actividad creativa tradicional es proponer una nueva actividad. Corresponde al *pensamiento lateral* proponer un cambio de situación como solución a un problema aparentemente irresoluble. Es el *Thinking outside the box*, cortar el nudo gordiano. En este caso, los alumnos tendrían que inventarse una actividad como las que se han trabajado en el curso. Se puede escoger alguna de las propuestas para realizarla a continuación, si lo consideramos oportuno.

### **ACTIVIDAD: Composiciones originales**

Hay un rechazo o una cierta torpeza, en la adolescencia, en la experiencia de la proximidad física con los otros. Es interesante, por ello, no forzar las situaciones y empezar con actividades poco comprometidas. No obstante, la danza puede ser un medio excelente para romper barreras e introducir el contacto corporal. Por ejemplo, con alumnos que ya hayan experimentado actividades jugadas con contacto corporal, se puede introducir danzas que requieran de contacto explícito, como es el caso de la danza Contact Improvisation.

### *Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

**1a.** Esculturas de un minuto en clase. Con diferentes objetos que habremos llevado a clase en una caja, podemos pedir que preparen una composición libre sobre su cuerpo. Para empezar, hay que observar los objetos atentamente. Después, tienen unos minutos para pensar y escribir sus ideas en un papel. A continuación, se iniciará una ronda de demostraciones en que cada compañero tendrá un minuto para organizar los objetos en la manera que haya ideado. Uno de los objetivos de esta actividad es darse cuenta de lo poco original de sus resultados. Entendemos por *original* lo que es extraño, poco común, lo que está estadísticamente fuera de lo habitual –la moda. Si aparecen resultados originales, estaría bien señalar que muchas veces esto es gracias a la *elaboración*, que definimos como el tiempo dedicado a desarrollar una idea. La experiencia nos dice que la creatividad necesita tiempo.

**1b.** Esculturas de un minuto en el exterior. Una vez comprendido el mecanismo y señalados los conceptos clave, podemos volver a mostrar los ejemplos de *One Minute Sculptures* (1997–2017), de Erwin Wurm, y *Janfamily: Plans for Other Days* (2005) del colectivo JanFamily. Ahora vamos a repetir el ejercicio, pero esta vez buscando un espacio diferente, fuera de clase. Los objetos pueden ser los mismos o dejar que los escojan ellos.

Teniendo en cuenta la fuerza de los ejemplos propuestos podemos pedirles: ¡Sed más originales! Para potenciar la creatividad es bueno establecer límites claros. Podemos añadir algunas condiciones extra en esta actividad. Cuantas más añadamos, más divertido será: que sea un espacio que cumpla una condición (al sol, elevado...); que los materiales sean de un tipo determinado (al alcance de la mano, blandos, verdes...); que la composición sobre el cuerpo cumpla alguna condición; y que sea tan original que nadie más haya pensado en ello.

**2.** Improvisaciones colectivas. Vamos a realizar composiciones a partir de la improvisación y la interacción con objetos cotidianos un poco más grandes que en las tareas anteriores: con sillas.

**2a.** Para empezar, colocaremos una silla en el centro de la clase y todo el alumnado caminará intentando ocupar los espacios libres. Si alguien se sienta en la silla, se tendrán que detener con la mirada puesta en esa persona.

cuando se levante, volverán a caminar hasta que otra persona vuelva a sentarse. Es importante que la inmovilidad, la precisión en la posición en la que se paren y la fijación de la mirada estén bien ejecutadas. Se puede probar andar a ritmos distintos. Para todos y sólo para algunos. Cuando la tarea se realice con suficiente fluidez, se pueden añadir nuevas condiciones.

**2b.** Aquel o aquella que se dirija a la silla, deberá buscar una posición original, poco ortodoxa, no necesariamente sentada y que incluya una expresión facial que considere coherente con dicha posición.

**2c.** Todos los demás compañeros, imitarán la expresión facial y la mantendrán inmóvil hasta que se levante de la silla.

**2d.** En lugar de ocupar la silla, quien quiera puede cogerla y situarla en otro lugar del espacio. Mientras la mueve, esa misma persona debe incluir la voz en su improvisación. Aquí será importante que quien realice esta acción lo haga desde el convencimiento, con un tono elevado y una entonación clara.

**2e.** Cuando alguien desplace la silla, todos los demás se apartarán como si se quisiera formar un círculo alrededor. Como cada uno puede ir a un ritmo distinto, es posible que unos lleguen a los extremos del espacio y otros no, ya que en cuanto la silla vuelva a estar en el sitio, se seguirá con la dinámica anterior.

**2f.** Combinaremos todas las consignas, la ocupación de la silla con la parada de todos los demás y el desplazamiento del objeto con el movimiento de apartarse.

A partir de estas consignas, buscad otras propuestas de interacción con la silla que favorezcan la variación y enriquecimiento de la improvisación. De nuevo, esta tarea se convierte en una coreografía que, además, está basada en la improvisación.

### **ACTIVIDAD: Voz y expresión facial en escena**

Para esta actividad, el profesorado puede empezar con el trabajo de Kurt Schwitters *Ursonate*<sup>11</sup> (1921–1932), que es una poesía concreta y un ejemplo ya clásico del nuevo concepto de performance. La exageración de la emotividad, el uso de la voz y la expresión facial serán las dimensiones que trabajaremos en las actividades siguientes. El alumnado experimentará la relación entre entonación, intensidad de la voz y movimiento. Servirá principalmente para desinhibirse, ya que es habitual que, en el caso de introducir la voz en los trabajos corporales, ésta se exprese con un volumen muy bajo, sin expresividad ni coherencia con el movimiento corporal.

**1.** Tu movimiento inspira los sonidos. Agrupados en parejas, un alumno A realiza movimientos con todo su cuerpo mientras otro B le acompaña con sonidos producidos por su voz. Es mejor no utilizar recursos evidentes (por ejemplo, simular que estás cantando y que el otro añada la canción, representar a una avioneta mientras B reproduce el sonido de los motores...), sino buscar que la entonación y la intensidad de la voz sea aquello que posibilite la coordinación entre el movimiento de uno y la voz del otro.

**2.** Traducir la voz en movimiento. En esta ocasión buscaremos el efecto contrario. A lee las partituras de *Ursonate* dándoles la entonación que crea conveniente, mientras B traduce el sonido con movimiento de todo su cuerpo. La sensación de ridículo es una barrera que el profesorado tiene que ayudar a superar creando el clima adecuado. Para empezar, puede ayudar hacer una demostración expresiva de lo que estamos pidiendo para conseguir un ambiente divertido o utilizar las lecturas de intérpretes profesionales que se encuentran por la red.

**3.** Expresión facial por imitación lúdica. Vamos a experimentar las diferentes expresiones faciales y a tratar de conseguir un cierto dominio de la musculatura implicada. Para ello, trabajaremos primero la imitación de

---

<sup>11</sup> Nos parece especialmente adecuada la versión de Jaap Blonk (2005). La experiencia nos ha demostrado que esta lectura tiene un impacto profundo en los estudiantes y les transmite la pieza como algo vivo, algo actual. Disponible en <http://www.flong.com/projects/ursonography/>. A su vez, existe una grabación original del autor, el texto escrito y anotaciones sobre cómo debe interpretarse en <http://www.merzmail.net/110.htm>

modelos, de manera lúdica, y para ello utilizaremos los trabajos en internet de moymoypalaboy *The ordertaker* (2007) y *Marimar* (2008). Podemos utilizar también las múltiples y muy malas imitaciones que hay de estos trabajos, que nos permitirán hablar de las deficiencias de la actuación.

**3a.** Después, se trata de preparar una canción en los mismos términos que los ejemplos presentados. Se puede supervisar su desarrollo y dar tiempo de ensayo en clase o sencillamente prepararla en casa y el día de las actuaciones representarla para el grupo.

**3b.** También se puede hacer una secuencia de fotografías imitando las expresiones. Las dos vías de trabajo funcionan muy bien en pareja o pequeños grupos. Hay que recordar la conveniencia de conseguir un registro de los ensayos y de los resultados de los trabajos presentados en clase, que permita enriquecer visualmente los comentarios posteriores.

### **ACTIVIDAD: Coreografía subversiva**

Los artistas de principios de siglo utilizaron la negación y la ruptura con lo clásico como forma de creación. El vanguardismo subvirtió la representación figurativa, de lo que resultó una línea de trabajo muy fructífera; no pintar «nada» (abstracción) o pintar «mal» (expresionismo). El decoro en los contenidos, el respeto a los procedimientos tradicionales también se subvirtió: decir lo que no se podía decir, molestar, gritar, insultar, romper tabús, ser grotesco... en definitiva, provocar (futurismo, dada).

Los materiales usados ya no se limitarían a los considerados «nobles» o «buenos» por la tradición: cualquier material podría valer (*collage* cubista). La intencionalidad del acto poético ya no estaría dirigida por la moral y la estética tradicional: la búsqueda del absurdo como negación de la intención y el automatismo como negación de las represiones internas (dada, surrealismo).

La idea de autoría individual también se pondría en tela de juicio: se promovió la acción artística colectiva, se trabajó con nombres ridículos, pseudónimos y también desde el anonimato. El contexto de recepción fue la subversión más importante, seguramente, junto con la crisis de la

### *Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

figuración. Se trataba de presentar las obras fuera de su espacio tradicional, para poner de manifiesto sus contradicciones o, sencillamente, para sorprender al espectador. Toda esta actividad subversiva de las instituciones artísticas iba a permitir una revisión de los vínculos entre arte y vida que todavía está en el centro de la creación contemporánea.

1. Transformación subversiva de la danza en alguno de sus aspectos. Vamos a pedir al alumnado que invente una versión vanguardista a partir de un fragmento de ballet clásico o de danza tradicional. Podemos presentarles uno o dos ejemplos de danza clásica o tradicional: *El Lago de los Cisnes* (obra original de Marius Petipa y Lev Ivanov, pero de la que se pueden encontrar cientos de versiones actuales) o una danza tradicional como puede ser una sardana o el flamenco.

El momento crítico para la comprensión de esta actividad lo vamos a encontrar en el hecho de que las dimensiones que pueden ser revisadas, negadas o alteradas de alguna manera, son abstractas. No son fácilmente identificadas por el alumnado. Para ayudarles, habrá que poner ejemplos y hacer representaciones claras de las ideas con las que tienen que trabajar. Sería mejor poder centrar su atención en los aspectos compositivos y no tanto en los técnicos, que ya se trabajaron en las actividades del bloque anterior: representación y narratividad, expresión y emotividad, ocupación del espacio, ritmo, calidad de movimiento, partes del cuerpo utilizadas o gestualidad...

Una vez identificada la dimensión que se va a subvertir, hay que imaginar el resultado: la misma pieza, pero cambiando algo. Puede que al pensar en ello surjan dudas que habrá que solucionar poco a poco. «¡Sed creativos! Estos eran los problemas que les surgían a los vanguardistas del siglo pasado». Exponer sus ideas y debatirlas les ayudará a empezar a ensayar. Antes del final de la actividad ¡habrá que hacer una pequeña representación!

2. Representación delante del resto de compañeros. Para la representación de la obra modificada hay que tener en cuenta diversos aspectos que variarán en función del tiempo del que dispongamos para su preparación. Si disponéis de unos días de preparación previa, podemos hacerles buscar una indumentaria adecuada, un vestuario que esté en

consonancia con el estilo de la obra. Un consejo que podemos darles para la ejecución es estar concentrados y dirigir la mirada hacia donde marque su composición (a veces será necesario mirar al público, otras no). Les dará presencia escénica y disminuirá sus nervios. Las distracciones, las risas, las miradas al suelo... sólo conseguirán que se conviertan en el centro de atención y el público no se fije en la composición.

Lo más importante es el ensayo. El tiempo que le dediquéis lo veréis reflejado en el resultado, y, sobre todo, en los aplausos de los compañeros. Durante los ensayos, pueden turnarse para que alguno de ellos haga de observador y pueda indicar al resto cómo mejorar. Algunos de los aspectos a tener en cuenta serían: si se mantienen claramente elementos de la obra original, si se ha subvertido una dimensión compositiva con radicalidad y con coherencia, si la pieza se ejecuta sin interrupciones, si el espacio escénico se ocupa adecuadamente, si los intérpretes están concentrados en su papel, si sus expresiones faciales acompañan la acción corporal, si el resultado es emocionante...

Y sobre todo, ¡disfrutad con ellos de la actuación!

Para finalizar, queremos insistir de nuevo en que el repertorio de actividades aquí descritas no son más que ejemplos que pueden ser modificados y adaptados en función de las necesidades del contexto en el cual se desarrollen. Nos parece que relacionar el arte contemporáneo con la Expresión Corporal es una propuesta muy innovadora pero pertinente, en la línea del enfoque integrador e interdisciplinar a la cual debería dirigirse la educación del presente.

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Camnitzer, L. (2000). *Arte y Enseñanza: La ética del Poder*. Madrid: Casa de América.
- Camnitzer, L. (2014). *Bajo el mismo sol: Arte de América Latina hoy. Guía para maestros*. New York: Guggenheim Museum Publications.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.



*Ampliar el repertorio de la EC con contenidos de arte contemporáneo*

- Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula. revista de pedagogía de la universidad de salamanca*, 16, 113-134.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 143–154.
- Escudero, M. C. (2009). La práctica artística como generadora de sujetos políticos. Una lectura de Jacques Rancière. *Argumentos*, 22 (60). 27–38.
- Fisher, T. y Katsouraki, E. (Eds.). (2017). *Performing Antagonism: Theatre, Performance & Radical Democracy*. London: Springer.
- Fletcher, H. (2017). *Some Thoughts*. Proyecto de escritura en línea: <http://www.harrellfletcher.com/?cat=33>
- Fletcher, H. (2015). Some thoughts on agency and activity outside of the commercial system. En VV.AA., *Akademie X: Lessons in Art + Life*, 90–97. London: Phaidon.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- González, Á., Calvo, F. y Marchán, S. (1999). *Escritos de arte de vanguardia, 1900/1945*. Madrid: Istmo.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Kauffman, J. C., & Beghetto, R. A. (2008). Exploring “mini-c:” Creativity across cultures. In R. L. DeHaan & K. M. Narayan (Eds.), *Education for innovation in India, China and America*. Netherlands: Sense Publishers.
- Macintyre, M. y Buck, G. (2008). Enfleshing Embodiment: ‘Falling into trust’ with the body’s role in teaching and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (2), 315–329. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00333.x
- Martínez, J. y Vila, P. (2004). *Manual técnico de tecnología audiovisual y técnicas de creación, emisión y difusión de contenidos*. Barcelona: Paidós.
- McKenzie, J. (2001). *Perform or else. From discipline to performance*. London: Routledge.
- Miyares, B. J. (2013). *Elementos discursivos. El problema de la idea de obra como «objeto de saber» en relación al proyecto artístico*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Escultura, Universidad Politécnica de Valencia. doi:10.4995/Thesis/10251/31635
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.

Raúl Morales y Carlota Torrents

- Springgay, S. (2008). *Body knowledge and curriculum: Pedagogies of touch in youth and visual culture*. New York: Peter Lang.
- Ramírez, J. A. (2003). *Corpus solus: para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid: Siruela.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: LOM.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Taylor, D. (2011) Introducción. Performance, teoría y práctica. En D. Taylor y M. Fuentes (Eds.). *Estudios avanzados de performance*, 7–30. México: Fondo de Cultura Económica.

## **UN PINTOR EN EL AULA DE EXPRESIÓN CORPORAL**

**Beatriz Fernández Díez.**

**Santiago Bellido Blanco.**

Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid)

### **INTRODUCCIÓN**

Con la realización de este proyecto se ha pretendido relacionar distintos lenguajes artísticos como la expresión corporal y la pintura. No sólo se ha buscado desarrollar el sentido estético, sino aprender sobre el cuerpo en el espacio a través del arte, descodificando cognitivamente imágenes y volviéndolas a codificar corporalmente en un proyecto creativo.

Además de diversas tareas relacionadas con el espacio, complementarias y preparativas, el proyecto principal consistió en la imitación corporal real, por parte de los alumnos, de diversos cuadros de pintores famosos, presentados a través de unas láminas. Esas recreaciones estáticas en vivo fueron plasmadas, a su vez, en bocetos dibujados *in situ* por un dibujante situado en frente de la ejecución. El objetivo que se perseguía consistía en que, tras mostrárselas a los alumnos, estos pudieran tener un feedback muy preciso, establecieran una comparación entre el cuadro verdadero y la recreación corporal estática realizada por ellos mismos y, así, pudieran mejorarla en una tarea posterior.

Para ello, contamos con la presencia de Santiago Bellido, arquitecto y pintor vallisoletano, especializado tanto en la representación del espacio arquitectónico como en la figura humana. Con él, el cuadro volvía a ser cuadro después de su reinterpretación y los alumnos participantes pasaban a formar parte de este último resultado, haciendo eco de los modelos originales de los cuadros y cerrando el ciclo propuesto por el ejercicio.

Siempre ha existido una estrecha relación entre cuerpo y pintura. Son muchos los estudios que abordan la fusión de la danza y la pintura haciendo un recorrido histórico por las representaciones artísticas que en distintas épocas se han hecho del cuerpo humano en su dimensión

dancística. En este proyecto se ha procedido de manera inversa: partiendo de una obra pictórica histórica se construyó una acción corporal expresiva en estático y en movimiento. La importancia reside sobre todo en el trabajo espacial. Learreta y Ruano (2006, pp. 125-135), en un taller monográfico titulado “Arte y Creación” ya habían planteado el uso de la pintura como punto de partida para tratar de representar la acción del cuadro. Como pretensión, señalaban el acercar los ámbitos del Arte y de la Expresión Corporal, para su mejor conocimiento, comprensión y valoración, al mismo tiempo que desarrollar la creatividad y la improvisación corporal empleando el cuerpo para construir dichas representaciones en vivo.

Desde hace ya algún tiempo, se viene resaltando la importancia de trabajar con imágenes en educación. Más recientemente, las tecnologías pedagógicas hacen uso de las imágenes para enseñar y aprender, porque las imágenes no son elementos abstractos sino concretos y estimulan el proceso de pensamiento. A nivel espacial, una imagen visual es la forma más perfecta de representación mental en relación a cómo es la forma, y cuál es su posición y relación con otros elementos del espacio (Mesquida, P. & Inocêncio, K.C.M., 2016, p. 1220).

Apoyando el planteamiento de Hernández y Moreno (2010, p. 20), toda obra de arte hace más penetrante nuestra propia mirada y, por ende, el uso del arte en relación al cuerpo es un conjunto global de experiencias que estimulan los sentidos artísticos y llevan al alumnado a vivir experiencias que desarrollan su formación personal y social. Por otro lado, al estar plasmándolo en una escena real corporal, así como en un movimiento por el espacio total, se trabaja en favor de la estimulación del dominio espacial en su conjunto (percepción y representación).

La imagen como alternativa al lenguaje verbal es un recurso muy utilizado en algunas modalidades teatrales, tales como el Teatro Imagen. Esta técnica utiliza el moldeado del cuerpo de los participantes para esculpir un conjunto de estatuas relacionadas entre sí configurando una imagen fija. Se construye así una imagen congelada, sin movimiento, aunque éste esté implícito en el mensaje que se quiere transmitir. Para construir y analizar las imágenes se tienen en cuenta tres aspectos: los elementos del lenguaje corporal, entre los que se incluyen las posturas, la focalización, y los

procedimientos de dinamización de imágenes. (Para ampliar información sobre este tema ver Motos Teruel, 2010, pp. 49-73).

Son también muchos los autores que desde las artes del movimiento y la expresión corporal han investigado el desarrollo espacial. Desde el conocido Rudolf Von Laban, hasta investigadores actuales de la expresión corporal, tales como Tomás Motos, Deborah Kalmar, Herminia García Ruso, Kiki Ruano, Marta Schinca o Paloma Santiago, han dedicado parte de su esfuerzo al tratamiento espacial a través del movimiento y la expresión corporal. (Ver Fernández, B. y Arias, J.R., 2013, pp. 158-164).

El espacio no debe de ser vivido de manera fría y racional únicamente, sino que la finalidad última del dominio espacial es la de manejarlo para llegar a provocar las sensaciones esperadas en un observador externo. Como ya decía Kalmar,

El cuerpo genera espacios; el movimiento es generador de imágenes; el arte del actor y del bailarín es hacer emerger imágenes emocionadas y emocionantes, creando situaciones que, efectivamente, provoquen esos estados, y no sólo los ilustren o nombren; para esto necesitamos transitar por muchísimas experiencias espacio-temporales que agudicen nuestra percepción, que provoquen todo tipo de situaciones y emociones en estado “puro” o directo (2005, p. 47).

El hecho de contar en la clase con un verdadero pintor profesional, provoca una estimulación de los lenguajes artísticos y anima a que los alumnos se esfuercen más a la hora de ubicar sus posiciones y posturas dirigidas al foco, incrementando así su sentido de la percepción espacial. El pintor no sólo es un espectador directo del trabajo desarrollado externamente al ámbito normal del aula, lo que ya crearía unas expectativas en el esfuerzo de los alumnos, sino que, además, su propia participación está condicionada por el buen resultado del ejercicio de éstos. De esta manera se produce una tensión creativa entre todos los agentes participantes, que trabajan de forma subordinada.

Nuestra propuesta está relacionada con:

- El modelado del cuerpo.

Beatriz Fernández y Santiago Bellido

- La organización espacial: tanto en la imagen estática (foco, niveles, proporciones, distancias, etc.) como en la composición en movimiento (direcciones y trayectorias a través del espacio).
- Relaciones interpersonales (ajustes en la configuración corporal entre bailarines, ajustes espacio-temporales, ajustes en relación a la intensidad y calidades de movimiento).

## **LA COMUNICACIÓN ENTRE EL ACTOR Y EL ESPECTADOR**

Los canales de comunicación que se establecen entre el artista corporal y el espectador dependen principalmente del mensaje que se pretende transmitir, pero también en gran medida del espacio en el que se produce esa transmisión. De esa forma, hay espacios adecuados para determinados mensajes, que no podrían ser recibidos en circunstancias ambientales diferentes. Esta reflexión forma parte del ejercicio propuesto, en la medida en que se condiciona la presentación a un espectador determinado.

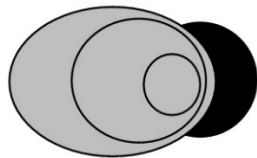
Si tomamos como origen referente del espacio interpretativo el del teatro griego, nos estamos refiriendo a una construcción semicircular, principalmente ocupada por el público, que observa un punto casi equivalente al centro de ese semicírculo. Su atención está focalizada hacia la escena, resaltada sobre un podio que, sin embargo, queda por debajo del graderío elevado. La atención generada es focal.

Una evolución de esta forma arquitectónica es el anfiteatro romano, en el que la forma circular se cierra de manera que el público envuelve el espectáculo, que pasa a ser percibido desde todos los puntos de vista. La atención sigue siendo focal, sobre el centro, pero la transmisión de información evoluciona de una forma determinante: ya no existe un frente que el artista deba mantener hacia su público. Si bien eso permite una mayor percepción del fenómeno, limita el control escenográfico y tiene una consecuencia muy directa sobre la difusión de la voz, en el caso de que ésta forme parte del espectáculo.

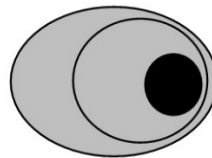
Junto a estos dos esquemas históricos, el arquitecto Walter Gropius (1883-1969) propone en su “Teatro total” una disposición escénica

adicional: la del espectáculo separado del público. En ella, el escenario se presenta adyacente, como la pantalla de un cine, de manera que el público se ordena de una manera más direccional que focal sobre un frente fijo.

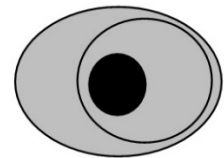
De hecho, el teatro de Walter Gropius (1931) es un proyecto mutable que ofrece diferentes configuraciones dependiendo del espectáculo, de manera que la escena se desplaza sobre la planta del edificio haciendo que el público rodee en mayor o menor grado el espectáculo, o quede alejado de él. Las repercusiones de este desplazamiento sobre la percepción del espectáculo son determinantes, y pretenden responder a las características de las mismas propuestas escénicas que pudieran llevarse a cabo en este proyecto irrealizado.



Escena adyacente



Escena focalizada



Escena central

No parece casualidad que Walter Gropius coincidiera en la escuela de la Bauhaus alemana con el artista Oskar Schlemmer (1888-1943), profesor del taller de danza de la misma. Los espectáculos de danza y teatro llevados a cabo en la Bauhaus de la mano de este profesor indagaban de forma específica en la relación entre el artista y la caja escénica (Droste, M, 2006).

Algunos de los más famosos diagramas del Schlemmer inciden en esta situación, representando la figura humana inmersa en un espacio triangulado por líneas de relación que cosen al sujeto en una materialización del espacio. El artista se ve inscrito en un espacio cartesiano del que debe tener control total. Entre sus numerosas escenografías destaca en este aspecto la “Danza de los palos”, en la que el artista extiende su ámbito personal a través de las extremidades mediante la sujeción de largas varas que proyectan sus líneas físicas hasta los extremos del escenario, con los que se relaciona provocando dibujos tensionales. Un estudio de estas fuerzas generadas podría seguir los razonamientos plásticos desarrollados por otro profesor de la Bauhaus, Wassily Kandinsky (1866-1944), aunque este último, padre del arte abstracto, circunscribe sus análisis al plano. Tema para otro estudio.

Beatriz Fernández y Santiago Bellido

Junto a los factores perceptivos, los diferentes modelos de teatro presentan idiosincrasias funcionales. En determinados espectáculos, la importancia de las tramoyas y los espacios de servicio a la escena puede ser tan importante como el espacio representativo, lo que provoca que la escena deba alejarse del público, compartiendo una sola cara visible mientras una o varias quedan ocultas más allá del acto artístico. En estos casos, la escena es el punto de contacto entre dos mundos que requieren funcionamientos y espacios irreconciliables: el del público ilusionado y el de los recursos físicos que provocan la ilusión gracias a que se mantienen invisibles.

Las formas artísticas performáticas desarrolladas a mediados del siglo XX han propiciado la experimentación de determinados arquitectos en lo concerniente a la construcción de espacios de exhibición artística en los que se buscaba la “obra de arte total” mediante la inmersión completa del espectador en el hecho representado. A este objetivo responden espacios como el erigido por Le Corbusier (1887-1965) para la Exposición de Bruselas de 1958, con el patrocinio de la empresa electrónica Philips y la colaboración del compositor experimental Iannis Xenakis. El pabellón Philips toma la forma de una composición de paraboloides hiperbólicos en cuyo interior se proyecta sobre el espacio envolvente de las paredes una serie de imágenes a la vez que se escucha el “Poema Electrónico” del compositor Edgar Varèse (Zephir, 2006). La experiencia del espectáculo envolvente rompe con los espacios escénicos tradicionales, haciendo al espectador partícipe activo mediante su propia decisión de contemplación entre múltiples opciones simultáneas.

Cada vez más, de hecho, la experiencia artística se convierte en una experiencia interactiva, en la que el espectador forma parte necesaria del acto creativo. De hecho, su papel pasivo se convierte en el de actor en representaciones plásticas que trascienden el ámbito teatral y se manifiestan en otras artes plásticas tradicionalmente estáticas. Principalmente en escultura, fenómenos como el Minimalismo se apropian de la lectura del público para construir una narrativa abierta que concreta la obra de arte sólo a partir de su interpretación intelectual.

Con estos presupuestos, se exige del artista corporal que sea consciente del espacio en el que debe transmitir su propuesta, y a qué público debe llegar ésta. Habitualmente, el espectador será estático. Pero la



posición que adopte el público como conjunto, la distancia en la que la escena se sitúe y la entidad y características de la zona definida como escenario, condicionan de manera determinante el buen resultado de la interpretación artística.

Tomando el ejemplo del Arte más tradicional, específicamente la Pintura, se ha realizado una experiencia educativa que conlleva una reflexión sobre el espacio interpretativo y la creación del escenario narrativo propio del espacio pictórico. El planteamiento del ejercicio pedagógico nace del estudio de determinadas obras pictóricas en las que varios personajes interactúan creando una escena necesariamente estática debido al formato del cuadro. El uso de obras pictóricas no es una elección casual, ya que una pintura es, en su formato tradicional, una representación bidimensional.

Desde la época clásica, el objetivo de la Pintura ha sido la recreación realista de determinadas escenas u objetos, buscando una imitación fiel de la realidad que pudiera confundir la percepción. (Gombrich, 2000). Era la lucha por la percepción tridimensional a partir de la representación bidimensional. Un objetivo que en el Renacimiento se convierte en el sustrato técnico e intelectual con el que la Pintura pretendía erigirse como el Arte supremo (Leonardo da Vinci), por encima de la escultura, que imitaba el volumen natural a través de la presentación, más que de la representación. El pintor era un artista superior, ya que conseguía reflejar el espacio allí donde no lo había.

La invención del método de dibujo perspectivo en el Renacimiento italiano por parte de Filippo Brunelleschi (1377-1446) supone un adelanto inconmensurable en la representación del espacio (Gärtner, 2000). Según su constructo, el espacio tridimensional se puede recrear sobre un plano consiguiendo una ilusión perfecta de realidad, siempre y cuando el espectador se mantenga estático frente a la representación. En esta perspectiva se establece un punto de vista único, en el que el dibujo adopta de una manera aceptable las deformaciones propias de nuestra visión óptica natural del espacio. Dado que distintos espectadores de un mismo fenómeno perciben diferencias en la visión del espacio dependiendo de su posición, altura, distancia, etc. –de la manera en que dos fotografías sacadas desde diferentes puntos presentan diferencias-, el dibujo creado con la perspectiva sería sólo válido para una de esas posibles ubicaciones.

Beatriz Fernández y Santiago Bellido

La perspectiva renacentista se convertirá en el método de representación de la realidad por excelencia durante los siguientes 500 años, siendo desplazado tan solo por las vanguardias artísticas del siglo XX, y sigue vigente en la actualidad.

De esta forma, cuando contemplamos un cuadro frontalmente, tenemos del mismo una visión privilegiada, la buscada por el autor, que pretende poner ante nosotros una escena que recrea un espacio real en tres dimensiones buscando el ilusionismo más perfecto. Otro espectador que contemple la pintura desde otro ángulo la verá deformada e irreal.

La experiencia de un profesor de dibujo con sus propios alumnos permite ser muy consciente de la dificultad de crear un dibujo del espacio. A menudo, nuestra interpretación de la realidad por medio de un dibujo revela prejuicios, ideas y representaciones que tienen más que ver con nuestro conocimiento del mundo que con nuestra visión del mismo. En una perspectiva tradicional, lo que se pretende es representar lo visible, de manera que el mensaje gráfico sea identificable de forma natural por el receptor de la imagen creada. Es un ejercicio de mucha menor dificultad, por ejemplo, la copia de una fotografía, ya de por sí bidimensional, en la que no es necesario que el dibujante ejerza el esfuerzo mental de transformar lo volumétrico, la realidad, en un plano, el del dibujo.

Por lo tanto, la interpretación de las tres dimensiones para traducirlas en dos, así como la lectura de las dos dimensiones para captar el espacio tridimensional representado, es un ejercicio que requiere de cierta capacidad de análisis y abstracción.

Los alumnos de Expresión Corporal interpretan primero la imagen para convertirse en protagonistas de la misma, en un espacio real tridimensional. Pero, simultáneamente, deben focalizar su presentación hacia el punto desde el que el dibujante presente, que espera su trabajo, recoge la impresión de su construcción. Para ello, deben recrear en su mente la visión “que tendrían” desde el punto de vista del dibujante, jugando a verse desde un punto exterior, confiando en que la visión inducida por ellos tendrá una interpretación bidimensional adecuada. Deben salir de sí mismos para observarse mentalmente desde otro lugar.

Este problema de control del espacio escenográfico es complejo. Habitualmente, el artista corporal se orienta hacia un público enmarcado en una construcción escénica premeditada y hacia la que ya se ha orientado la escenificación. En el caso del espacio del teatro griego, se ofrece un frente hacia los puntos de vista múltiples de la cávea. Aunque la atención es focal, la representación no necesita de un punto de vista único, ya que tanto la visión como el sonido se lanzan hacia el frente y tienen una recepción generalmente uniforme.

En el caso del anfiteatro romano, el artista es rodeado por el público, lo que permite aumentar el número de espectadores, en detrimento de la focalidad de la representación. En este caso, el espectáculo debe ser capaz de servir a diferentes puntos de vista organizados circularmente. Más sencilla es la representación hacia un público dispuesto de forma frontal en un espacio longitudinal frente al escenario plano. A éstos se ofrece un frente casi cinematográfico, con una más fácil discriminación de las vistas y los mensajes emitidos.

En el ejercicio propuesto, la corta distancia entre los actores de la escena y el dibujante, establece un condicionante difícil de superar porque, dependiendo de la amplitud del cuadro propuesto, es posible que los alumnos deban rodear parcialmente al dibujante para crear una escena que, desde su percepción estática puntual, se interprete como plana. La distancia entre ambos agentes es muy importante para la percepción, ya que la perspectiva presenta mayores deformaciones con la cercanía al objeto representado.

El ejercicio propuesto tiene sustanciosas aplicaciones para el control del espacio escénico, y para el conocimiento de la imagen generada para el espectador. La reflexión sobre el objetivo de la representación permite distinguir entre grupos y personas individuales, y cómo debería actuarse para facilitar la recepción de la idea transmitida.

Como contrapunto, existen espectáculos específicos creados para un grupo numeroso de espectadores, que necesitan sin embargo para su interpretación de la singularidad de un punto de vista fijo e inmóvil. Para que el público no reciba la imagen que se quiere transmitir de manera deformada, los artistas utilizan el recurso de transformar el espectáculo

Beatriz Fernández y Santiago Bellido

coral en una imagen bidimensional. Es el caso de las representaciones de sombras en las que los actores adoptan posiciones para crear una imagen compuesta en la que, por medio de la superposición de sombras individuales, se consigue la silueta de una forma ajena a la de las personas, evocadora de otros elementos complejos como animales, vehículos o configuraciones más o menos inhumanas.

Para ello, se sirven de una proyección luminosa que arroja sus sombras sobre un plano, que es lo que realmente perciben los espectadores. En este recuso, la lectura necesaria desde un punto de vista fijo, que es el que permite la mutación ilusionista de la forma, está marcada por la posición del foco luminoso. La lectura deseada desde ese punto se traslada al plano por proyección –siguiendo el recurso de algunos sistemas de representación de la geometría descriptiva-, plasmando la silueta deseada. Y ese plano es el que, ya sin deformación perspectiva posible por diferencia en las posiciones del espectador, transmite de forma controlada el mensaje ilusionista.

Para recrear las figuras de una pintura, se podría actuar igual: los actores adoptarían sus posiciones, y su silueta podría proyectarse sobre un plano, de manera que ésta fuese coincidente con la del cuadro inicial. En este supuesto, la lona que recogiese la imagen trasladaría a todo el público la misma composición, siempre que se sitúen delante de ella. Se habría perdido el espacio del conjunto, que sería, nuevamente, plano como una pintura. Si no existiese esa lona y el recurso de la proyección, cada persona del público podría entender la escena, e incluso reconocer su origen pictórico, pero tendrían que reconocerla a partir de sus diferentes visiones, añadiendo un trabajo interpretativo personal. En el ejercicio propuesto, los alumnos sirven a un único espectador, y a él ofrecen una escena que no debe admitir esa interpretación, sino una lectura idéntica.

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

La experiencia fue llevada a cabo en la asignatura de expresión corporal y danza, con un grupo de 40 alumnos de 2º de Ciencias de la

Actividad Física y del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Europea Miguel de Cervantes.

### **Estructura organizativa**

El trabajo propuesto se distribuyó en dos sesiones contiguas de dos horas cada una.

**Tabla 1: Estructuración de la práctica. Fuente: Elaboración propia.**

<b>Sesiones</b>	<b>1ª parte</b>	<b>2ª parte</b>
<b>1ª Sesión</b>	Toma de contacto con el trabajo espacial (explicada más abajo como trabajo introductorio).	Proyecto propiamente dicho: museo, imitación estática de los cuadros por grupos, fase de corrección de las posiciones de cada grupo, fase de creación dinámica, fase de exposición al público y pintor pintando.
<b>2ª Sesión</b>	Fase de reflexión y mejora	Nueva creación

### **Recursos utilizados:**

#### Cuadros elegidos

Se eligieron cinco cuadros. Tres fueron las razones de su elección: la variedad de las posturas que en ellos aparecen, su complejidad espacial (tanto en relación a los niveles como a la profundidad), y la intensidad gestual y trasfondo emocional. Los cuerpos en todos los cuadros nos dan información de las vivencias, de las formas de actuar y de sentir, de los comportamientos, hábitos y costumbres. Se trata, por lo tanto, de cuerpos multidimensionales, donde el alumno tiene que hacer interpretaciones de éstos en varios sentidos: cuerpo anatómico (formas y proporciones); cuerpo dinámico (acción y movimientos pretendidos); cuerpo simbólico (pensamientos, sensaciones o sentimientos que evocan); cuerpo gestual (plasticidad de expresiones).

**1<sup>er</sup> cuadro:** también conocido como *Los Borrachos*. El cuadro describe una



*Figura 1: El Triunfo de Baco (Velázquez 1626/28). Museo Nacional del Prado*

escena donde aparece el dios Baco coronando con un ramo de hojas de vid a uno de los siete borrachos que lo rodean, mientras otros personajes miran al espectador sonriendo. Baco aparece como el dios que regala el vino a los hombres, liberándolos así de sus problemas, y de la esclavitud de la vida diaria.

**2<sup>o</sup> cuadro:** representa una especie de operación quirúrgica que se realizaba en la Edad Media, en la que se extirpaba una piedra considerada la causante de la locura y necedad del hombre. En la obra aparece un falso doctor con un embudo en la cabeza (símbolo de la estupidez) extrayendo una flor en vez de una piedra de la cabeza de un paciente estafado. Un fraile y una monja están presentes también en la escena.



*Figura 2: La piedra de la locura (El Bosco, 1475-1480). Museo Nacional del Prado, Fragmento.*

La religiosa lleva un libro cerrado en la cabeza, como símbolo de ignorancia y el fraile sostiene un cántaro de vino, representado así como un borracho. Bosco pretende mostrar una crítica contra los que creen estar en posesión del saber pero que, en definitiva, son más ignorantes que aquellos a los que pretenden sanar de su “locura”.



**3<sup>er</sup> cuadro:** se refiere a lo efímero de los placeres mundanos y a la presencia constante de la muerte. Se hacen evidentes tanto la belleza de la juventud, como su final inevitable en la fealdad y la muerte. La Muerte, calva y desdentada, agarra por el brazo a una vieja para llevársela, al tiempo que la vieja arrastra consigo a la joven. A los pies de estas mujeres hay un bebé dormido bajo la lanza rota de la Muerte.

*Figura 3: Las tres edades de la mujer y la muerte (H. B. Grien, 1539). M° del Prado*

**4<sup>o</sup> cuadro:** en una noche cerrada, se ve el contraste entre el grupo de los que van a ser ejecutados y el pelotón de fusilamiento anónimo y deshumanizante. Hay un protagonista destacado, que viste de blanco y amarillo y alza los brazos en cruz. No hay héroes, sólo víctimas, unos de la represión y otros de la formación soldadesca. Refleja la brutal injusticia de la masacre.



*Figura 4: Fusilamientos del 3 de mayo (Goya, 1814). M° del Prado*



*Figura 5: Parábola de la ceguera (Pieter Brueghel, 1568). M° de Capodimonte, Nápoles*

**5<sup>o</sup> cuadro:** en él se ilustra una hilera de ciegos que se siguen unos a otros. El primero ya ha caído al río, mientras el segundo está a punto de seguirlo. La ceguera humana a la que se refiere el pintor es de naturaleza moral. Es una visión crítica, burlesca, en la que sólo cabe esperar la desgracia, cuando un ciego guía a otro ciego. Las expresiones de las caras varían desde la confianza hasta la sorpresa y el shock.

Beatriz Fernández y Santiago Bellido

### La presencia de un pintor

En un primer momento, puede parecer suficiente que los alumnos comprueben la corrección de su interpretación a partir de un documento fotográfico, que puedan comparar con la imagen del cuadro que se les ha suministrado. Lo es. Pero en esta ocasión se ha pretendido incrementar el interés de la experiencia educativa, y su alcance, con la inclusión del dibujante activo.

La sensibilización de los alumnos intervinientes con la acción creativa es la primera de las razones que han impulsado a preparar esta iniciativa. No sólo reaccionan a una obra creada que llega a ellos como una referencia histórica. Se les hace formar parte de un acto que se hace eco del de la creación de la pintura original. En su situación, son parte imprescindible de una nueva actividad pictórica, aunque ésta se produzca en una escala mínima e inmediata. Además, su responsabilidad hacia el resultado se extiende a un agente que no forma parte habitual de su entorno educativo y que se les presenta como excepcional. Siendo una clase más, se encuentran expuestos a una evaluación ajena a su calificación, pero en cierto modo más comprometida.

Se aprovecha, por fin, la capacidad evocadora del dibujo sobre la fotografía. El medio fotográfico se ha trivializado de tal manera que incluso las imágenes fotográficas artísticas pierden parte de su capacidad narrativa frente a un dibujo directo y físicamente real, cada día más extraño. La máquina, por otra parte, no exigirá responsabilidades al alumno, que podría minusvalorar la importancia del ejercicio. El dibujante tiene la oportunidad, para terminar, de valorar el mérito de los resultados como un espectador satisfecho, capaz de aportar una visión plástica complementaria, paralelamente a la valoración académica del docente.

### **El proceso de experiencia-aprendizaje: propuestas llevadas a cabo**

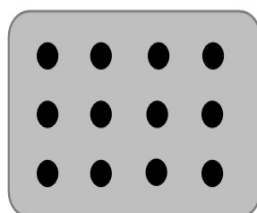
#### Experiencias previas

Primeramente, se propuso un trabajo experiencial, con la intención de ayudar a los alumnos a introducirse en el trabajo espacial y en la conciencia corporal.

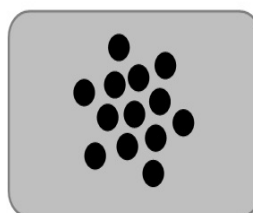


a.- *Trabajo de kinesfera*: Con ojos cerrados y luz baja se pidió a los alumnos que exploraran movimientos en los distintos niveles del espacio sin desplazamiento. Como estímulo inicial, partían tumbados en el suelo intentando tocar desde el sitio a los alumnos más cercanos. Posteriormente iban haciendo lo mismo al tiempo que se iban incorporando y pasando por el resto de niveles, el medio y el alto.

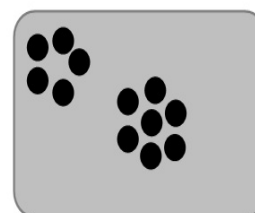
b.- *Distribuciones espaciales*: Los alumnos caminaban al ritmo de la música por líneas rectas imaginarias, intentando no tocarse. Cada vez que se paraba la música, disponían de diez segundos para hacer de manera improvisada una distribución pedida: anuncio de relojes en distribución concéntrica, foto de familia en contrapunto, museo de esculturas en distribución homogénea.



Homogénea



Concéntrica



Contrapunto

c.- *Simetrías*: el espacio se encontraba dividido en dos partes iguales. La mitad de los alumnos se situaban en un lado y la otra mitad en el otro. Se pidió que cada uno de ellos tuviera su pareja situada en el otro lado. Uno de la pareja hacía de líder y luego se cambiaban los roles. El líder se iba moviendo por el espacio y se paraba cuando quería adoptando una postura estática simétrica o asimétrica.

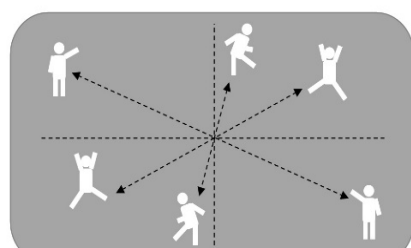


Figura 6. Ejercicio de simetrías por parejas

Teniendo en cuenta la simetría central, cuyo centro se sitúa en el punto medio del aula, el compañero adoptaba la misma posición que su líder, tanto en los momentos estáticos como en los de movimiento.

d.- *Paralelismos*: al igual que en la tarea anterior, los alumnos están divididos en parejas, en las cuales uno hace de líder y el otro lo sigue, aunque el espacio ya no se halla dividido. El líder se mueve de manera improvisada por todo el espacio, pero siempre siguiendo líneas rectas. Su compañero tiene que tratar de imitar el estilo de movimientos de su líder y seguir a su compañero a la distancia que quiera, pero siempre en líneas paralelas a aquel. Puede ir en sentido contrario, pero siempre tiene que mantener la dirección.

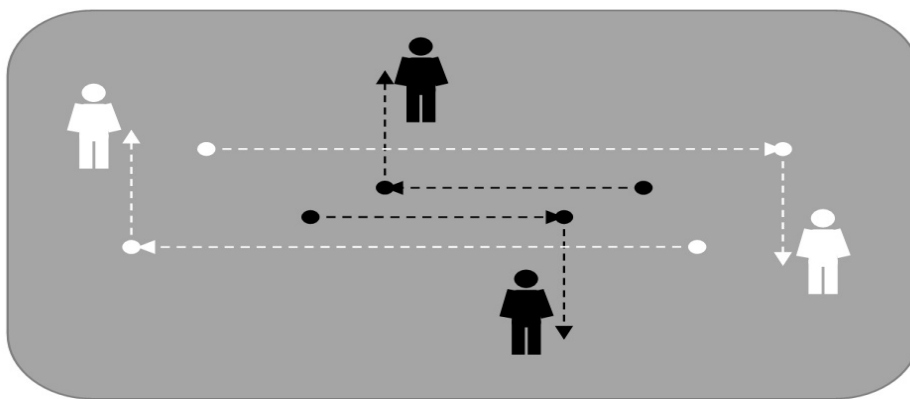


Figura 7. Ejercicio de paralelismos en parejas

#### Desarrollo del Proceso de experiencia-aprendizaje

a.- *Museo*: Se han colocado las láminas de los cuadros famosos, explicados anteriormente, por las paredes del gimnasio. Los alumnos caminaban con música de fondo observando con mucho detalle dichos cuadros. Se dividió a los alumnos en dos grupos, A y B. Cada alumno perteneciente al grupo A, individualmente elegía un personaje y adoptaba esa posición en un punto del espacio seleccionado por él. Los alumnos del grupo B tenían la misión de retocar manualmente, sin hablar, a los personajes elaborados por el grupo A. En un segundo momento los podían mover y juntar con otros personajes, pero siempre manteniendo la posición elegida por cada uno. Incluso podían retocar la composición hecha al juntar personajes. Finalmente observaban el resultado final como si fuera un museo. Los roles del grupo A y B se cambiaban en un segundo momento

b.- *Imitación estática de los cuadros por grupos*: Se repartía un cuadro a cada grupo. Además, se les entregaba un resumen con información perteneciente a cada cuadro y al autor: qué es lo que pretende expresar, intenciones, etc.

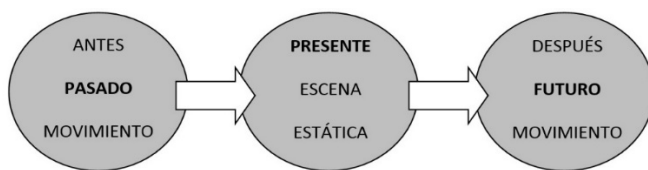
- Cada grupo preparaba la imitación del cuadro asignado. Consignas que tenían: se les dijo dónde va a estar el público, ya que la idea era que vieran exactamente lo mismo que verían si mirasen a ese cuadro desde esa misma posición. Para ello se tenían que fijar en: Niveles, tenían que estar en los mismos niveles que aparecían en el cuadro; Distancia interpersonal; orientación del cuerpo (más o menos girados o dando la espalda); inclinaciones corporales; distancia de cada persona respecto al foco; gestualidad.
- La representación corporal del cuadro exigía: conservar la intensidad natural de cada forma de percepción pasando por el filtro de la interpretación individual, combinación de las distintas formas de percepción de los alumnos, la expresión de los sentimientos a través del cuerpo, la expresión de varias formas de experiencia mental de la forma más ajustada posible a la intención del pintor original del cuadro.

Para los estudiantes, el ejercicio supone un reto múltiple. Por una parte, a través de la pintura original, deben interpretar sus propias posturas individuales, creando una escena espacial en la que deben ser conscientes de la relación con las otras figuras. Ello supone saber leer el espacio pictórico, en un ejercicio inverso al del pintor original.

c.- *Fase de corrección de las posiciones*: Cada grupo tenía asignado otro grupo al que corregir, el cual a su vez tenía la misión de corregirles a ellos. Los componentes del grupo que iba a ser corregido se colocaban en la postura deseada de acuerdo al cuadro asignado. El grupo que corregía, basándose en la imagen del cuadro real, observaba las discrepancias entre la imagen que veía en el papel y la construida por sus compañeros. Para mejorar esas diferencias y lograr que la representación del cuadro fuera lo más semejante posible a la imagen del papel, cada grupo podía emplear con el asignado las siguientes formas de retoque y corrección:

- Imitación en espejo: los componentes del grupo A (grupo corrector) realizan la postura que deseen mejorar enfrente de los componentes del grupo B (grupo corregido), y estos últimos la imitan como si de un espejo se tratara.
- Imitación en sombra: los componentes del grupo A realizan la postura que deseen mejorar en los componentes grupo B, y éstos imitan la postura como si fueran su sombra.
- Modelado: los componentes del grupo A moldean a los componentes del grupo B como si fueran arcilla. Son susceptibles de modelado, desde una sonrisa o una mirada, hasta el más leve detalle de un dedo, pasando por la postura en sí misma.
- Implementación con materiales: el grupo A añade a la imagen construida por el grupo B elementos materiales que ayuden a mejorarla, ya sea parte del vestuario o de objetos accesorios.
















d.- *Fase de creación dinámica*: se pedía a los alumnos que elaboraran una pequeña escena en movimiento sobre lo que ellos consideraban que pudo ocurrir justo antes de la escena estática del cuadro dado, y otra pequeña escena en movimiento sobre lo que consideraban que podría suceder después de dicha escena estática. Se les pidió la mayor imaginación posible, ya que no tenía por qué coincidir con lo esperado o lo supuestamente real, sino que tenía cabida todo tipo de historias y creaciones, aunque se saliesen de lo esperado para ese cuadro.



Consignas:

- El espacio tiene que estar vinculado a la temporalidad, por lo que lo que ocurrió antes de la escena estática se realizará en la parte de atrás del gimnasio (en relación a los espectadores), y lo que ocurrirá después tendrá lugar en la parte de adelante del gimnasio (en relación al foco estático o espectadores).

- Las trayectorias para el antes y el después deben ser opuestas. Si en el antes se eligen trayectorias rectilíneas, en el después deben de ser curvas, y viceversa. La siguiente tabla se les presentó a los alumnos para la elección de trayectorias:

En línea recta		En línea curva	
Recta		Círculo	
Zigzag		Óvalo	
Triángulo		Curva sinuosa	
Cuadrado		Arcos	
Rectángulo		Lazos	
Guarda griega		Ocho	
Estrella		Espiral	
Moño			

La organización en trayectorias nos sirve para llegar a organizar el espacio total. Como dice Schinca: “Así como para estructurar el espacio parcial echamos mano de imágenes abstractas de ejes, planos y direcciones, en la conquista del espacio total, la estructuración puede iniciarse por medio de las trayectorias” (2002, p. 90).

En este caso partíamos de un diseño espacial preestablecido parcialmente, ya que los alumnos disponían de posibilidades de improvisación en el momento de la exposición. La ordenación del movimiento en el tiempo, el juego de contraposición entre curvas y rectas, así como los movimientos del grupo en su conjunto y sus implicaciones emocionales o expresivas, ofrecían muchas posibilidades de creación y de improvisación.

Beatriz Fernández y Santiago Bellido

e.- *Fase de exposición al público y pintor pintando*: los alumnos antes de comenzar presentaban a los demás compañeros verbalmente en qué consistía su cuadro, intención del pintor, etc., pero lo que iba a ocurrir antes y después de la escena era una sorpresa.

Todos los alumnos tenían una fotocopia de cada cuadro, para que pudieran fijarse en todos los detalles, tanto espaciales como emocionales, gestuales, etc.

A nivel de espectadores: se ha demostrado que, del mismo modo que imaginar un movimiento puede ser considerado un estímulo del movimiento físico, la experiencia personal del espacio no sólo se incrementa moviéndose por él o bailando, sino también observando. Esto es debido a que la observación de un movimiento estimula o activa las neuronas asociadas con la representación del espacio (Hagendoorn, I., 2012, p. 76).

El momento clave lo constituye la postura central, en la que el grupo recrea el cuadro. Existe una circunstancia de importancia radical: el cuadro debe ofrecer un frente único y focal. No se trata de una representación abierta, sino que posan en ese momento para el dibujante que interpretará durante el intervalo de un minuto su posición estática, reconstruyendo la pintura a través de la pose, y trasladando de nuevo la realidad tridimensional al plano bidimensional.

En estas circunstancias, el control del espacio escénico es primordial. La distancia, posiciones relativas y orientación del cuerpo se refieren a un punto de vista único desde el que se creará una perspectiva focal al modo renacentista. Variaciones en las posiciones propias o relativas a los compañeros quedarán registradas en el dibujo, que actuará como un instrumento de comprobación que permita apreciar la variación de la escena con respecto a la pintura original.

El pintor, situado junto al centro de la sala, está enfocado hacia el principio del ejercicio, es decir, hacia “el pasado”. Asiste a la danza que lo transforma en presente, junto y frente a él, y el resto de la escena, hacia el futuro, lo sobrepasa y queda fuera de su campo visual. Dispone de 60 segundos para pintar el boceto de los cuadros que vea y solo dibuja la escena estática perteneciente al “presente”.

A continuación, recogemos los bocetos realizados por Santiago Bellido respecto a la imagen estática creada por cada grupo de alumnos:

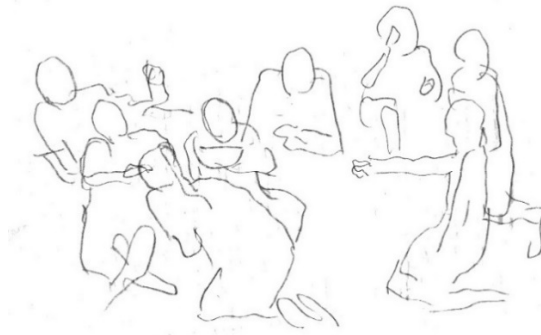


Figura 8. El Triunfo de Baco

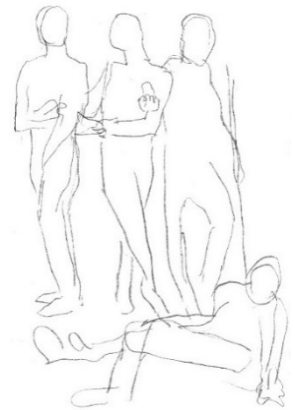


Figura 9. Las tres Edades de la Mujer y la Muerte.

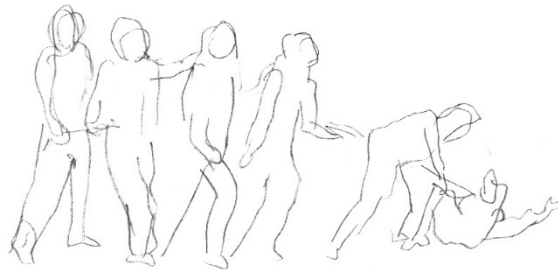


Figura 10. Parábola de la Ceguera

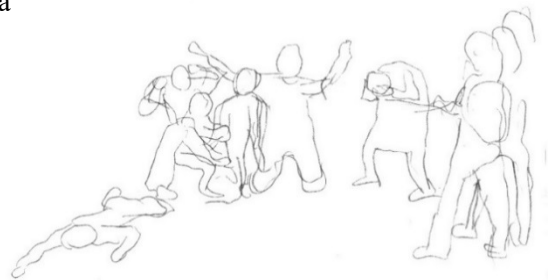


Figura 11. Los Fusilamientos



Figura 12. La Piedra de la Locura

f.- *Fase de reflexión y mejora:* Los bocetos realizados por el pintor se entregaron a los alumnos para que cada grupo pudiera tener un feedback visual sobre su ejecución y, de este modo, proceder a mejorarla tras compararla con el dibujo real.

g.- *Nueva creación:* de una nueva composición por grupos utilizando la imagen estática del cuadro elaborada en la sesión anterior por cada grupo, y añadiendo otras dos estáticas inventadas por ellos, que representen qué ocurrió antes y después de la escena principal (cuadros ya utilizados). Cada imagen estática se ubicaría en un lugar distinto del espacio, elegido por los alumnos (A: El antes; B: Escena del cuadro real; C: El después). Los desplazamientos se utilizarían tanto para llegar al punto A, como para ir del punto A al B, del B al C, y salir de escena desde el punto C (en la figura 13, que aparece a continuación, están representados con flechas).

Consignas:

- Figuras estáticas A y C:
  - Distintos puntos del espacio
  - Uso de niveles
  - Trabajo de formas geométricas y contraste en los agrupamientos
- Figura estática B: se mantiene la composición del cuadro, pero mejorada tras contrastar su elaboración con el dibujo del pintor.
- Desplazamientos:
  - Directo/indirecto
  - Rápido/Lento
  - Niveles (alto, medio, bajo)
  - Energía (fuerte/flojo)
  - Contacto/no contacto



La relación entre las figuras estáticas, los niveles espaciales en las disposiciones de grupo, las trayectorias, el tiempo, las calidades de movimiento, las agrupaciones de los alumnos y las implicaciones emocionales de lo que se quiere comunicar, ofrecen un sentido expresivo muy concreto al tema, al tiempo que se consigue una composición en el espacio total.

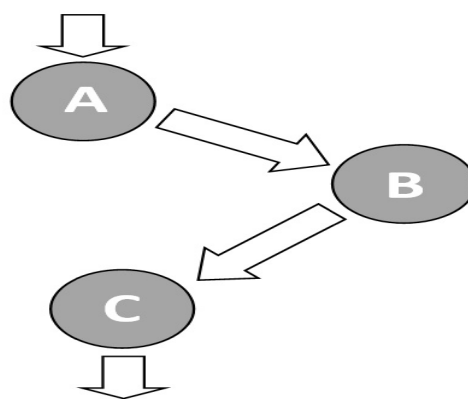


Figura 13. Esquema de la composición pedida

### **APRENDIZAJES ESPERADOS**

Podemos considerar que por un lado se espera que adquieran unos aprendizajes generales derivados del trabajo corporal expresivo y, por otro lado, entendemos que el trabajo concreto realizado incide en aprendizajes relacionados con el dominio espacial, así como con todo aquello que implica la realización de un proceso creativo complejo que incluye varias disciplinas, como puede ser el arte y la expresión corporal:

- La actitud corporal e integración de la noción de imagen corporal.
- Sentir y entender los límites corporales, adquiriendo una mayor conciencia kinestésica.
- Mejorar la creatividad, la comunicación y el diálogo a través del movimiento, las dinámicas interpersonales y la experiencia de grupo
- Progresar en la expresión simbólica de una idea a través del cuerpo.
- Incrementar la sensopercepción en relación al contacto con el otro.
- Formar parte de un proceso creativo complejo con varias disciplinas subordinadas.
- Ser capaz de controlar las emociones al mostrarse delante de un público.
- Tomar conciencia de diferentes puntos de referencia, a partir de los cuales se orienta el movimiento o la construcción estática. Aprendizajes sobre el foco.
- Experimentar de la noción de volumen: espacio con 3 dimensiones.

Beatriz Fernández y Santiago Bellido

- Sensibilizar al alumno en el arte, así como en la lectura de una imagen.
- Ubicar y situar espacialmente a una persona con relación a sí misma o a otra persona.
- Conocer el vocabulario relacionado con los niveles, las direcciones, las agrupaciones, las trayectorias y las nociones de orientación.
- Aprender a situarse en el espacio en relación a dichas nociones: agrupaciones, direcciones y trayectorias, tanto a nivel individual como en relación a otras personas. Relacionado con este aprendizaje: Aprender a leer direcciones, movimientos en el espacio.
- Aprender a explorar diferentes desplazamientos, con diferentes velocidades y con cualidades de movimiento distintas.
- Ser capaces de construir un itinerario en el espacio y en el tiempo y memorizarlo.
- Conocer el vocabulario relacionado con el tiempo: cronología de las acciones, simultaneidad de las acciones.

## CONCLUSIONES

La presencia de un pintor real interviniendo en el aula ha estimulado el aprendizaje de los alumnos. Esto lo afirmamos tras comprar los resultados obtenidos en el curso académico en el que se ha realizado el proyecto (2015/16) con años académicos anteriores, en los que se realizaban las propuestas sin pintor. Las mejoras observadas han tenido que ver con:

- a. **La motivación:** los alumnos se han implicado más en la propuesta que cualquiera de los cursos anteriores. Su motivación e interés se ha visto reflejada tanto en la construcción del aprendizaje como en los comentarios finales y la memoria individual realizada sobre cada sesión.
- b. **La interpretación corporal** en estático de los cuadros ha sido más parecida al cuadro real que en ocasiones anteriores.
- c. **La creatividad** también ha sido superior, ya que en las propuestas dinámicas inventadas para lo que ocurrió antes y después del cuadro se ha visto reflejado un mayor número de indicadores de creatividad que en años anteriores.

Estas mejoras parecen derivarse del factor diferencial constituido por la presencia del artista en el aula. Aunque la finalidad del ejercicio no sea exclusivamente la proposición escenográfica hacia el dibujante, los alumnos perciben la necesidad de lograr resultados prácticos y directos en su trabajo. De su buen hacer depende que el siguiente paso, el de la recreación pictórica sobre el papel, sea lo más perfecto posible. Esta responsabilidad añadida a los ejercicios habituales en el aula ha incrementado de forma significativa la concentración de los participantes, y su expectación ante los resultados obtenidos.

El artista se convierte así, no sólo en un paso del ejercicio, sino en un receptor de una fase concreta del mismo que va a juzgarla más allá de su valoración académica. En medio del trabajo realizado, aparece una suerte de “cliente”, ajeno a las clases normales, con expectativas específicas hacia el trabajo de los alumnos.

La inclusión del dibujante en el momento central de la interpretación también actúa como un acicate hacia la concentración de los alumnos. El culmen de la escena no es el final, sino un instante en el acto narrativo completo. El conocimiento y vivencia del ejercicio en tres fases diferenciadas, que continúan después del dibujo, mantiene en suspensión el trabajo de los discentes, generando cadencia y control sobre el ritmo que trascienden el de un ejercicio meramente lineal.

Accesoriamente, podría considerarse la toma de conciencia del alumnado como sujeto de observación por agentes externos a la propia representación. Como modelos puntuales, o como artistas corporales plásticos, el ejercicio les permite establecer una complicidad con aquél que los contempla, haciéndoles partícipes de las energías intelectuales puestas en movimiento en el acto creativo.

Como actores, como alumnos, como responsables parciales del acto creativo final; las sinergias desplegadas en los días de desarrollo del ejercicio han demostrado a través de los resultados obtenidos la importancia de jugar con la zona de confort y las expectativas de los alumnos, haciéndolos partícipes de situaciones que les hagan trascender la de meros receptores del mensaje docente.

## REFERENCIAS

- Da Vinci, L. (2004). *Tratado de la Pintura*. Madrid: Akal.
- Droste, M. (2006). *Bauhaus archiv*. Berlín: Taschen.
- Fernández Díez, B. y Arias García, J.R. (2013) La expresión corporal como fuente de aprendizaje de nociones matemáticas espaciales en Educación Infantil. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 158-164.
- Gärtner, P. J. (2000). *Maestri dell'Arte italiana. Brunelleschi*. Milano: Könemann Verlagsgesellschaft mbH.
- Gombrich, E. H. (2000). *El legado de Apeles: estudios sobre el Arte del Renacimiento*. Madrid: Debate.
- Gropius, W. (1931). El teatro total. *Revista Sur*, año 1. Número de verano. pp. 155-161.
- Hagendoorn, I. (2012). Inscribing the body, exscribing space. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11, 69-78.
- Hernández Rodríguez, A.I. y Moreno Barbero, C. (2010). Motricidad, arte y expresión corporal. Una experiencia a través de visitas de centros escolares a salas de exposiciones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, pp. 19-23.
- Kalmar Stokoe, D. (2005). *Qué es la expresión corporal, a partir de la corriente creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.
- Learreta, B. y Ruano, K. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: Inde.
- Mesquida, K. & Inocêncio, K.C.M. (2016). Art and education or education through art: Educating through image. *Creative Education*, 7, 1214-1221.
- Motos Teruel, T. (2010). Teatro Imagen: Expresión Corporal y Dramatización. *Aula*, 16, pp. 49-73.
- Schinca, M. (2002). *Expresión corporal, técnica y expresión del movimiento*. Madrid: Praxis.
- Zephir, A. (2006). Le Corbusier: Philips Pavilion, Brussels, 1958. *World's Fairs: Social and Architectural History*. (Publicado en papel en 2001, Para su versión digital, consultar la dirección <http://digital.lib.umd.edu/worldsfairs/record?pid=umd:1011>).

## **ESCUELA DE LA ILUSIÓN: MAGIA EXPRESIVA Y COMUNICATIVA<sup>12</sup>**

**Antonio Sánchez Martín.**

E.U. Magisterio Zamora (Universidad de Salamanca)

**Marcos Martínez Miguel.**

Centro Rural de Innovación Educativa de Zamora

**Ceferino Francisco Pérez.**

Centro Integrado de Formación Profesional Zamora

**Óscar Moreira Hernández.**

C.E.I.P. Morales del Vino (Zamora)

### **EL TRABAJO DE LA MAGIA EN LA EXPRESIÓN CORPORAL**

La EXPRESIÓN CORPORAL (cuando se enmarca en la Educación Física del currículo oficial dentro de los niveles educativos de la enseñanza no universitaria) obedece cada vez más a estructuras interdisciplinarias e intradisciplinarias con fuertes vínculos entre áreas, contenidos, competencias y estándares de aprendizaje, que deben facilitar el trabajo combinado de aspectos que tradicionalmente podrían parecer diametralmente opuestos.

En este sentido, a través de este artículo planteamos una propuesta que permita relacionar el uso educativo de la magia en la escuela con la creación de nuevos ambientes de aprendizajes innovadores. Por tanto, pretendemos que la magia convierta los instantes educativos de los alumnos en *momentos mágicos*, siguiendo un plan de intervención global al que nos referimos con el uso de distintas vías de conocimiento, que parte de la educación corporal por el importante componente expresivo que proporciona a los juegos de los magos.

---

<sup>12</sup> Documento publicado parcialmente en Seminario de Educación Física de Aranda de Duero (2015) *De la gimnasia a la Educación Física*. Burgos: Diputación Provincial de Burgos.

Antonio Sánchez, Marcos Martínez, Ceferino Francisco y Oscar Moreira

Desde este punto de vista, y con una concepción abierta que defina el proceso de enseñanza-aprendizaje como un producto patrimonial de la actividad humana, invitamos a utilizar el *espacio* y la *magia* desde la práctica de acciones motrices que originen un permanente impulso de innovación y creatividad, en el que las experiencias del grupo sean el punto de partida de lo que suceda en la clase tras el desarrollo de las respectivas unidades didácticas. Esta estructura nos va a obligar a recurrir a la “*metodología de proyectos*” para poder desarrollar con eficacia nuestra labor docente práctica de *magia y fantasía* dentro de la “EDUCACIÓN”.

¿Cuándo se empezó a hacer magia? Realmente nadie lo sabe. Lo que sí es evidente es que el arte de ilusionar no es de ahora. Los egipcios y sus papiros nos relatan ya sucesos de hace más de cuatro mil años donde se cuenta la decapitación de dos aves a las que el mago les volvió a colocar sus cabezas... También en China y en otros lugares se practicaba este arte y todavía hoy se sigue haciendo a gran escala y con algunas diferencias...

¿Magos o brujos? He ahí el dilema o el tic de la cuestión, en Europa los magos no han sido bien vistos. Desde la Edad Media se les consideraban brujos lo que les suponía muchas veces ser perseguidos, juzgados y quemados en las plazas de los pueblos...

Pero esto ha cambiado para mejor, el arte de la magia sobrevivió esa oscura época y un poco más tarde sobre el siglo XVIII, los ilusionistas eran respetados y venerados. Estos artistas jugaban con la ciencia y todos los avances (podíamos llegar a decir que eran investigadores, estudiosos... que utilizaban la magia como medio para sorprender a las gentes). Así se llega a los inicios de la magia moderna sobre el siglo XIX y con un mago que cambia todo lo acontecido hasta el momento como fue Robert Houdini y su hijo Harry, famoso por sus escapismos y fugas imposibles, llegamos al siglo XX y al mundo de la TV que hace que otra vez se modifique este ancestral arte. Quién no conoce a David Copperfield y donde está la estatua de la libertad... Tampoco nos olvidamos de Harry Potter y su visión del arte de la magia desde unos valores donde prima la amistad, lealtad, el honor...

El objetivo fundamental de esta propuesta se centra en presentar una novedosa propuesta a profesionales docentes de la expresión corporal con ganas de innovar y de seguir acercándose a sus alumnos con ilusión para

enseñarles, dentro del ámbito de la competencia motriz, nuevos contenidos y alternativas en este caso, a través de la presentación y puesta en práctica de diferentes “momentos mágicos” de aprendizaje.

Observamos desde hace unos años que esta línea innovadora dentro de nuestras sesiones de Educación Física obtiene unos efectos sorprendentes en la evaluación de nuestros procesos y en los logros conseguidos por nuestros alumnos independientemente del nivel educativo en que pongamos en práctica esos “momentos mágicos” que tantas satisfacciones generan en todos los que intervenimos en los procesos de enseñanza aprendizaje motor.

La clave fundamental en nuestro trabajo son los “Juegos Mágicos” (término acuñado por los autores de este artículo), que podríamos denominar como elementos lúdicos procedentes de la magia que implican dificultades dentro del ámbito perceptivo motriz y que tras una laboriosa presentación se exponen ante alguien generando un efecto sorprendente (en la mayor parte de las veces visual), y en el que lo imposible por unos momentos se hace posible generando en consecuencia gratas emociones ante los que lo presencian. La mejor manera de conocer nuestros Juegos Mágicos no es otra que contextualizarla y configurarles entidad a través de una Unidad Didáctica en la que entran en juego interacciones con materiales, elementos expresivos y perceptivos, componentes de carácter cooperativo, etc.

### **PROPUESTA DE APLICACIÓN PRÁCTICA:**

La intervención práctica que aquí presentamos se dirige principalmente al último ciclo de la Educación Primaria, pero puede extrapolarse perfectamente a la Educación Secundaria Obligatoria y desarrollará de manera integrada contenidos vinculados bloques de conocimiento corporal, habilidades Motrices y actividades físicas artístico-expresivas. Con esta aplicación pretendemos hacer un trabajo intradisciplinar, favoreciendo a la vez un sistema de trabajo cooperativo e interdisciplinar. Con nuestro trabajo pretendemos dar unas pequeñas pautas de cómo comenzar a trabajar las capacidades expresivas a través de la magia, y de sorprender a los alumnos con una unidad didáctica jamás vista hasta entonces: ¿Te atreves a ilusionar?

Antonio Sánchez, Marcos Martínez, Ceferino Francisco y Oscar Moreira

Para comenzar son necesarias varias cosas. La más importante es creer en lo que vamos a hacer. Una vez tenido claro este punto comenzaremos buscando documentación acerca de la magia ayudados por nuestros alumnos (libros, Internet, personas cercanas y magos...). Después de habernos documentado, vamos a hacernos unas cuantas preguntas para saber exactamente qué objetivo perseguimos o qué queremos conseguir y cómo lo vamos a hacer.

Durante la sesión práctica iremos conociendo diferentes juegos – actividades en los que se emplearán diferentes materiales de escaso coste y con los que podremos ilusionar a nuestros-as alumnos-as a la vez que aprenden contenidos que complementan su formación futura.

Seguiremos la línea de que los alumnos (con apoyo del docente) sean capaces de buscar medios, recursos, información, abrirles las puertas de un nuevo “mundo”, para crear a partir de todo tipo de materiales de uso diario, sus propias técnicas y de este modo poder llegar a realizar un espectáculo o función (fiestas del colegio, en el barrio, pasacalles, asociaciones, campamentos...). Para ello, repetimos, es importante saber qué se está haciendo y cómo lo hacemos. Hay una cuestión muy clara: en este trabajo todos podemos y si es juntos mejor (hasta en este mundillo el trabajo en equipo es fundamental).

## **PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO: “MOMENTOS PARA LA ILUSIÓN”**

### **Secuencia-Temporalización**

La presente unidad didáctica se desarrollará durante las tres últimas semanas de curso; durante siete sesiones. Este proceso de trabajo tendrá su culminación en la representación de expresión corporal que realizarán los alumnos en la jornada de Final de Curso.

### **Objetivos didácticos**

- Incrementar la capacidad de movimiento a través de la mejora de la coordinación óculo-manual



### *Escuela de la ilusión: magia expresiva y comunicativa*

- Experimentar y ejecutar habilidades y destrezas manipulativas no conocidas seleccionando los movimientos adecuados
- Utilizar el movimiento y el gesto como medios de comunicación buscando espontaneidad y creatividad.
- Utilizar el lenguaje expresivo y el oral para transmitir emociones y sentimientos
- Conocer diferentes tipos de juegos mágicos adecuados a su nivel de competencia
- Valorar el material, su construcción, esfuerzo y su utilización en juegos
- Emplear los juegos como medio de relación, de disfrute y de ocupación saludable del tiempo libre
- Aceptarse a sí mismo y a los demás estableciendo relaciones personales y sociales equilibradas y constructivas

#### **Contenidos**

- 1- Competencia motora, aptitud y habilidad
- 2- Habilidades, destrezas finas
- 3- Juegos de magia y tipos
- 4- Experimentación de habilidades y destrezas en diferentes entornos
- 5- Resolución de problemas motores
- 6- Adaptación del movimiento a la capacidad y circunstancias de la actividad
- 7- Confianza y seguridad ante nuevas situaciones
- 8- Respeto a la actividad, al material y a los compañeros/as
- 9- Aumento de la confianza y autoestima

#### **Actividades**

\* **Momento mágico de Encuentro:** organización y presentación de la sesión, normas para la práctica y recursos a utilizar.

\* **Momento mágico de Desarrollo:** se realizará la práctica mediante la presentación de propuestas mágico – lúdicas con variación del tipo y nivel de dificultad e interactuando con diferentes materiales. Las actividades serán del tipo juegos con cartas, cuerdas, dados, pañuelos, materiales no específicos de fácil y poco costosa adquisición, etc.

Antonio Sánchez, Marcos Martínez, Ceferino Francisco y Oscar Moreira

**\* Momento mágico Final:** Puesta en común sobre lo realizado en la sesión y valoración de dificultades surgidas. Momento de presentación y de representación.

### **Crterios metodológicos**

La metodología se caracteriza por ser activa, dinámica, lúdica y participativa. Las actividades de enseñanza aprendizaje serán semidirigidas; sin dar la solución final en un primer momento el alumno buscará y determinará la respuesta motriz más adecuada. Los estilos de enseñanza según las dificultades que genere cada actividad serán descubrimiento guiado y resolución de problemas.

### **Recursos materiales e instalaciones**

Los recursos materiales que vamos a utilizar en esta unidad didáctica son: material fungible (folios, tijeras, pegamento), material no convencional (cartas, dados, pañuelos, monedas...) y en determinados momentos material convencional (cuerdas, cordinos, pelotas, aros, picas, etc.). La instalación donde llevaremos a cabo las sesiones será el gimnasio. También puede servirnos cualquier espacio cubierto, espacioso (aula, salón de actos). El equipo de música será importante.

### **Crterios e instrumentos de evaluación**

La evaluación del alumnado se realizará mediante la observación directa, sistemática y continua, mediante las actividades realizadas a lo largo de la unidad didáctica.

La evaluación de la unidad didáctica se hará de acuerdo a las opiniones manifestadas por el alumnado en la fase de puesta en común. Además, al finalizar cada sesión se realizarán preguntas sobre la práctica y el conocimiento de los juegos. Y el docente seguirá el siguiente cuadro.

Alumno/a

¿Qué observar?	SI	NO	A VECES
Integra los diferentes ámbitos de la conducta motriz			
Mejora globalmente sus habilidades y destrezas			
Intenta superar dificultades que se le presentan			
Participa con interés en todas las fases de la sesión			
Respeto la actividad, a los demás y el material			

### **Interdisciplinariedad**

Se pueden dar las siguientes interconexiones con las áreas:

- I. **Lengua castellana y Literatura:** dramatización de vida diaria (monólogos), narraciones, textos teatrales...
- II. **Lengua extranjera:** comprender a otros famosos magos, expresarse en otros idiomas para enriquecer nuestro “repertorio mágico”, ampliar nuestros públicos...
- III. **Matemáticas:** operaciones básicas para la resolución de juegos, nociones de geometría básica (formas de longitud, áreas, volúmenes, figuras...)
- IV. **Ciencias de la Naturaleza:** funcionamiento del cuerpo humano, sensaciones y percepciones. Magia arte y cultura: su evolución a lo largo del tiempo.
- V. **Educación artística:** integración de los diferentes movimientos corporales en estructuras rítmico-artísticas. Improvisación y creatividad; elaboración y construcción de diferentes elementos mágicos.

Con todas las áreas se plantea el trabajo integrado para lograr una representación de los alumnos en una posible jornada final de curso.

### **Educación en valores**

- 1) Fomento de la igualdad de oportunidades porque se practicará el compañerismo y la cooperación con independencia del sexo

Antonio Sánchez, Marcos Martínez, Ceferino Francisco y Oscar Moreira

- 2) Educación ambiental y del consumidor por el uso de materiales y objetos reciclados o contruidos con materiales de desecho.
- 3) Educación para la salud: entendiendo la salud como elemento integral que interviene en todos los ámbitos (físico, afectivo, cognitivo, social).

### **Competencias**

- A. Comunicación lingüística.
- B. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- C. Competencia digital.
- D. Aprender a aprender.
- E. Competencias sociales y cívicas.
- F. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- G. Conciencia y expresiones culturales.

### **EJEMPLOS DE SESIONES PRÁCTICAS APLICADAS A LA EXPRESIÓN CORPORAL:**

#### **Aspectos prácticos a tener en cuenta en el desarrollo expresivo de las sesiones:**

Antes de comenzar la sesión de “magia” conviene en primer lugar haber practicado mucho tiempo antes solo y después, para comprobar el efecto real del juego, delante de algún familiar o amigo confidente (no más de uno, para que la sorpresa no se difunda demasiado). Éste último hecho permitirá que puedas empezar a adquirir seguridad y confianza sobre lo que haces y ante quien lo haces (recuerda que ante un público que no te conoce el fallo no está permitido).

Ya en los prolegómenos, todo ha de estar colocado en su sitio, revisado para que la sesión discurra en el orden que habíamos planificado. La puesta en escena, aunque sencilla debe respetarse: vestuario, iluminación, escenario, música, ... La colocación del “mago” ante tu público es fundamental; es mejor tenerlo siempre delante. Puede que algún número te salga mal por solo haber colocado mal al público.

En todos los tratados de magia aconsejan (y con razón) no repetir un mismo número; el hacer juegos de magia no significa *jugar a ver si pilla el truco*, se trata de sembrar la duda y sorprender al que tienes enfrente. Es importante no centrarse y obsesionarse con el efecto o clave del juego (no ir directo a él), pues corremos el riesgo de acelerar el tempo y perder efectismo. **NUNCA SE DICE EL SECRETO.**

La intensidad de la sesión ira aumentando progresivamente con los diferentes juegos hasta llegar a clímax final, en que realizaremos nuestro mejor truco; la vuelta a la calma en este caso mejor la dejamos para otro momento. Conviene que nuestros juegos hagan participar a una o más personas.

Los materiales y objetos que vayas a utilizar los podrás elaborar tú mismo o si son complicados algún profesional cercano (carpintero, soldador ...). Tampoco olvides que con el material más convencional se pueden hacer cosas increíbles; por supuesto aquí también está permitido el reciclado de material.

Los juegos de magia a su vez los puedes combinar con malabares, acrobacia, coreografía, ... Es posible que las primeras sesiones tengan una duración ínfima; lo importante es que la presentación y los efectos sean buenos. 30 minutos bien llevados dan para 5 ó 6 juegos mágicos. Empieza poco a poco.

## **SESIÓN 1: INICIACIÓN AL MUNDO DE LA MAGIA**

### **Justificación**

Comenzaremos el taller ludomágico con nuestros alumnos a partir de una pregunta: "¿qué es la magia para vosotros?".

Una vez contestado con sus diferentes respuestas de cada uno de ellos y haber tenido la primera toma de contacto con este recurso, le vamos a explicar en qué consiste este taller e investigaremos un poco acerca de este arte.



Antonio Sánchez, Marcos Martínez, Ceferino Francisco y Oscar Moreira

Así pues, en esta primera sesión comenzaremos investigando un poco sobre la magia a través de internet, libros o videos de magos que presentan sus juegos y efectos para asombrar y motivar a nuestros alumnos.

En la primera parte de esta sesión les explicaremos algunas nociones básicas de magia como: materiales, grandes magos, tipos, historia... Y en la segunda, es la que ellos realicen una redacción con dibujo (puede ser real, es decir, que busquen información por donde quieran, o inventada). Una vez terminada, cada uno leerá su trabajo y se expondrán los dibujos en la sala donde hacemos el taller para crear un ambiente mágico. Antes de marchar, se les dice a los alumnos que para la sesión siguiente tienen que “traer” un juego de magia preparado, ya sea buscado por internet, en libros que le podemos prestar, alguien que se lo explique...

### **Materiales**

- Folios
- Pinturas
- Celo o pegamentos
- Libros de magia (del educador, de la biblioteca...)
- Cámara de fotos y/o video.
- Lapiceros
- Gomas
- Ordenadores con internet

### **Metodología**

La metodología de esta primera sesión será básicamente activa y participativa, preferentemente con "descubrimiento guiado" por parte de los alumnos para que busquen y encuentren por si solos las respuestas a lo que se le plantea. Así como a los relatos o historias que hacen sobre la magia y sus dibujos.

### **Objetivo de la sesión**

Conocer y trabajar diferentes aspectos y elementos de la magia para tener una primera toma de contacto.

- ***Momento de encuentro: 20 minutos.***

Al entrar en la sala donde llevamos a cabo el taller los alumnos se sentarán en sillas en círculo y les haremos la pregunta: "¿qué es para cada uno de vosotros la magia?". Después uno por uno, irán contestando y reflexionando sus respuestas.

- ***Momento de construcción del aprendizaje: 60 minutos***

Después de un primer momento de toma de contacto, los llevaremos a la sala de ordenadores y tendrán que buscar aspectos y elementos relacionados con la magia (podemos darles algunas preguntas ya formuladas, aunque el objetivo aquí es que ellos mismos “trasteen” por internet de forma libre).

Al terminar, el educador les explicará brevemente sobre algunos tipos de magia, magos importantes, historia, materiales y alguna que otra anécdota de este maravilloso arte, además podemos hacerle algún juego de magia para que se sorprendan en esta primera sesión.

Una vez tengan ya una visión global de la magia, harán una redacción, cuento, relato...sobre este tema (real o inventada) y un dibujo sobre lo que han escrito. Cuando lo hayan terminado, cada uno de ellos lo leerá y explicará su dibujo. Y lo pegamos en la sala que a partir de ahora se empezará a llamar la “sala mágica” para que cree un ambiente mágico.

- ***Momento de despedida: 10 minutos***

Para terminar esta sesión del taller ludomágico, haremos un “feedback” de lo ocurrido, preguntando a los alumnos sobre la primera experiencia con la magia y si les ha gustado. Explicaremos brevemente en que va a consistir la siguiente sesión para crear una atmósfera mágica y motivante y les pedimos que tienen que traer para la siguiente vez un “truco” preparado, ya sea, buscado por internet, escrito, que alguien se lo explique o le ayude, sacado de algún libro que previamente le prestamos...

**Evaluación**

Antes de iniciar las sesiones programadas realizaremos una evaluación inicial a los alumnos, que nos dará una idea del nivel y capacidades de los mismos hacia esta actividad mágica (les diremos si alguien ya ha hecho algo de magia anteriormente a este taller). Los instrumentos que utilizaremos para evaluar se basarán en la observación y en las pruebas de ejecución.

Antonio Sánchez, Marcos Martínez, Ceferino Francisco y Oscar Moreira

## **SESIÓN 2: MAGIA CON CARTAS**

### **Justificación**

Ya estamos en la segunda sesión del taller y aquí nos vamos a centrar en la práctica de magia con cartas. Cada uno expondrá al resto de sus compañeros el “truco” que ha traído, lo realizará, nos explicará de donde lo ha sacado y todos aquellos detalles mágicos que son necesarios para comenzar una nueva sesión.



Posteriormente realizaremos otros juegos de magia con cartas, descubriremos su “truco”, elaboraremos sus materiales, ensayaremos su puesta en escena y por último lo pondremos en común al resto de los compañeros. Podemos sacar fotos y videos del proceso y de las actividades para hacer un montaje final de las sesiones a lo largo del taller ludomágico.

### **Materiales**

- Cartas
- Lapiceros
- Pegamentos
- Reglas Tijeras
- Bolsa no transparente
- Cámara de fotos y/o video.

### **Metodología**

La metodología de esta segunda sesión será igualmente activa y participativa, preferentemente con "descubrimiento guiado" por parte de los alumnos para que busquen y encuentren por si solos las respuestas a los “trucos” de magia planteados por parte del mago-educador o de otros de sus compañeros, elaboración de los materiales, ensayo individual o por parejas y, por último, la puesta en práctica de lo aprendido.

### **Objetivo de la sesión**

Conocer, elaborar, ensayar y exponer diferentes juegos de magia sencillos con cartas.



- ***Momento de encuentro: 20 minutos.***

Cada alumno expondrá el “truco” de magia que ha traído de casa, así como su “fuente de información”, proceso y resultado.

- ***Momento de construcción del aprendizaje: 50 minutos***

En este momento, el mago-educador realizará dos juegos de magia con cartas a sus alumnos (en esta sesión utilizaremos la baraja francesa o de “Póker” con sus cuatro palos y dos colores, es decir, corazones y diamantes de color rojo, y picas y tréboles de color negro):

*Rojas-negras: El primero consiste en presentarles al principio, sin enseñar, cinco cartas de la baraja francesa. Una vez presentadas esas cinco cartas, le doy una carta “cualquiera” de color rojo a un alumno y enseño las cuatro cartas de color negro que están cogidas en mi mano; se cambia “una carta” de color negro por esa carta de color rojo que previamente le hemos entregado, y en ese preciso instante se enseña que todas las cartas de color negro se convierten en cuatro cartas de color rojo.*

*Siempre acierto: El segundo juego de magia consiste en presentarle dos cartas agarradas en las manos del mago, una de color rojo y la otra de color negro que están volteadas dorso contra dorso entre sí. Posteriormente, ambas cartas se introducen en una bolsa no transparente. Se saca “una” de esas cartas sin enseñar y se guarda en el bolso de la chaqueta del mago, la otra queda dentro de la bolsa; se le dice a un alumno que diga en voz alta que carta quiere que saque (la de color rojo o la de color negro), el alumno dice un color y sorprendentemente es ese. Puede ser casualidad así que se puede repetir tantas veces cómo se quiera ya que “siempre acierto”.*

Una vez realizado los dos juegos de magia de esta sesión se les pregunta a los alumnos si tienen alguna “pista” de cómo se pueden haber hecho. Entre todos, con ayuda del mago-educador, llegarán a la solución del “truco”.

Posteriormente se colocarán en las mesas de trabajo y elaborarán sus propias cartas de magia de forma individual, utilizando los materiales de forma cooperativa.

Antonio Sánchez, Marcos Martínez, Ceferino Francisco y Oscar Moreira

Más tarde, se dividirán en parejas y ensayarán la “tarea del truco” (una vez harán de mago y otras de espectador). Podrán utilizar otros materiales de la sala para mejorar y complementar el efecto, cómo música, muy importante en la magia para dar ambiente.

- ***Momento de despedida: 20 minutos***

Para terminar, cada alumno pondrá en escena los dos juegos de magia aprendidos en esta sesión, con sus “mejoras” en la puesta de largo final (materiales, músicas, atrezzo...). Se hace un feedback de lo aprendido y si les ha gustado, y se les explica brevemente en que va a consistir la siguiente sesión.

### **Evaluación**

Será una evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los alumnos y del propio educador, con observación directa en las tareas de ejecución y en el contenido de las actividades, teniendo muy en cuenta las decisiones de los alumnos en los “problemas” encontrados o en lo que “más le gusta”.

### **SESIÓN 3: MATEMÁTICA**

#### **Justificación**

En esta sesión del taller vamos a practicar la magia relacionada con un área del currículo de la Educación Primaria muy vinculada a este arte cómo son las Matemáticas.



Vamos a comprobar cómo utilizar este contenido de la escuela en la educación no formal y más concretamente en el mundo de la magia. Seguiremos utilizando la misma estructura de sesión que la anterior, con sus mismas partes, momentos y estructuras. Podemos seguir sacando fotos y videos del proceso y de las actividades para hacer un montaje final de las sesiones a lo largo del TALLER LUDOMÁGICO.

### **Materiales**

- Cartas (baraja francesa y baraja española)
- Cámara de fotos y/o video.

### **Metodología**

La metodología de esta tercera sesión será igualmente activa y participativa, preferentemente con "descubrimiento guiado" por parte de los alumnos para que busquen y encuentren por si solos las respuestas a los "trucos" de magia planteados por parte del mago-educador o de otros de sus compañeros, elaboración de los materiales, ensayo individual o por parejas y, por último, la puesta en práctica de lo aprendido.

### **Objetivo de la sesión**

Conocer, elaborar, ensayar y exponer diferentes juegos de magia sencillos con cartas utilizando las matemáticas como recurso innovador.

- ***Momento de encuentro: 10 minutos.***

Se les preguntará a los alumnos acerca del valor de las matemáticas en la vida cotidiana. Para qué sirven y si creen que tiene alguna relación con la magia. El mago-educador puede poner algún ejemplo de cómo se utilizan las matemáticas en su día a día, por ejemplo, al hacer la compra...

- ***Momento de construcción del aprendizaje: 60 minutos***

En este momento, el mago-educador realizará dos juegos de magia con cartas a sus alumnos (en esta sesión utilizaremos la baraja francesa para uno de los juegos y la baraja española para el otro).

(NOTA: En todos los juegos que hagamos con cartas puede haber una parte de construcción por parte de los alumnos, es decir, que ellos mismos fabriquen sus propias cartas y/o modificándolas con los dibujos u objetos que les gusten).

Antonio Sánchez, Marcos Martínez, Ceferino Francisco y Oscar Moreira

“Todos queremos ser magos”: El primero consiste en dar a cada alumno tres cartas de la baraja francesa (dos de color negro y una de color rojo). Es un juego que se hace simultáneamente todos a la vez, el mago-educador lo dirige y los alumnos van repitiendo los pasos.

Colocan las cartas unas encima de las otras de manera que la posición de partida sea desde abajo, **roja-negra-negra**, pero boca abajo. Los alumnos irán pasando cartas desde arriba a abajo según las consigas que el educador vaya diciendo:

1. Todos queremos ser magos, por lo tanto, vamos a pasar de arriba a abajo tantas cartas como letras tenga la palabra M-A-G-O.
2. Otra vez repito el paso 1.
3. ¿Quién quiere ser mago/a? cada uno pasa de arriba abajo tantas veces como letras tenga su nombre (cada uno el suyo).
4. Por último, vuelvo a pasar la palabra M-A-G-O.

Para terminar, y sin mirar las cartas, cogemos la de más arriba de las tres y la tiramos a lo alto, cogemos la de arriba de las dos que nos quedan y la tiramos al alto también sin mirar y, por último y si lo hemos hecho bien, le damos la vuelta a la carta que nos ha quedado y sorprendentemente, todos tenemos la carta de color rojo, independientemente de cómo nos llamemos y cuantas letras tenga nuestro nombre.

“El posadero”: El segundo juego de magia, y en conexión con las matemáticas, consiste en presentarle a los alumnos 17 cartas de la baraja española (oros, copas, espadas y bastos) divididas de la siguiente manera y con una historia-relato:

*“Había un posadero (cinco de oros) que tenía una posada con cinco habitaciones. Un día llegaron cuatro campesinos (ases de la baraja) y el posadero los colocó como ellos quisieron en cada una de las habitaciones que tenía libres, haciendo un cuadrado, ya que la quinta habitación era la suya y se situaba en medio de todas ellas. Al cabo de un rato, aparecieron en la posada unos caballeros andantes (sotas de la baraja), les preguntó a los campesinos si les importaba compartir la habitación y se situaron encima al azar. Ocurrió lo mismo más tarde con unos soldados (caballos de la baraja) y, por último, con los reyes.*

### *Escuela de la ilusión: magia expresiva y comunicativa*

*Se produjo un apagón en la posada y se volteó a los cuatro grupos de cartas de cada una de las cuatro habitaciones donde se encontraban en cada una de ellas: un campesino, un caballero andante, un soldado a caballo y un rey (distintos palos de la baraja, ya que hemos dicho que se colocaron en las habitaciones al azar según llegaban).*

*Se preparó mucho “revuelo” en las habitaciones por el miedo, así pues, se juntan todas las habitaciones (cartas boca abajo y se recogen en forma de “Z”) y se da a “cortar” a los alumnos tantas veces que se quiera (cortar y completar).*

*Al final, cuando “regresa la luz”, se sitúan por orden (colocándose en forma de “Z”) los cuatro grupos de cuatro cartas por abajo, y después de los “movimientos” que ha habido; se dan la vuelta para poder verse hay boca arriba las cuatro habitaciones con cuatro personas; lo sorprendente es que se han colocado, no como estaban, sino por grupos según fueron llegando, es decir, los campesinos juntos, los caballeros andantes, los soldados a caballo y los reyes.”*

Una vez realizado los dos juegos de magia de esta sesión se les pregunta a los alumnos si tienen alguna “pista” de cómo se pueden haber hecho. Entre todos, con ayuda del mago-educador, llegarán a la solución del “truco”. Posteriormente se colocarán en las mesas de trabajo y elaborarán sus propias cartas de magia de forma individual, utilizando los materiales de forma cooperativa. Más tarde, se dividirán en parejas y ensayarán la tarea del “truco” (una vez harán de mago y otras de espectador). Podrán utilizar otros materiales de la sala así como música, muy importante en la magia para dar ambiente.

#### **- *Momento de despedida: 20 minutos***

Para terminar, cada alumno pondrá en escena los dos juegos de magia aprendidos en esta sesión, con sus “mejoras” en la puesta de largo final (hilo conductor de la historia, músicas, atrezzo...). Se hace un feedback de lo aprendido y si les ha gustado, y se les explica brevemente en que va a consistir la siguiente sesión.

## Evaluación

Será una evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los alumnos y del propio educador, con observación directa en las tareas de ejecución y en el contenido de las actividades, teniendo muy en cuenta las decisiones de los alumnos en los “problemas” encontrados o en lo que “más le gusta”

## SESIÓN MODELO:

<b>TÍTULO:</b>		<b>SESIÓN N° 2</b>	
<b>CICLO/CURSO</b>	3° / 5°	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	50 min
<b>OBJETIVOS PRINCIPALES DE LA SESIÓN</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar el movimiento y el gesto como medios de comunicación buscando espontaneidad y creatividad.</li> <li>- Fomentar el trabajo cooperativo en la presentación y elaboración de juegos mágicos.</li> </ul>			
<b>INICIO:</b> (10min)			
<p><b>PRIMER JUEGO MÁGICO: Lanzamonedas</b> (agilidad y coordinación óculo manual)</p> <p>Distribuidos por el gimnasio proporcionamos a cada alumno al menos 3 monedas. Le proponemos lanzamientos individuales al aire recordándoles que los movimientos ultrarrápidos en la magia pueden llegar a ser imperceptibles para el ojo humano. Buscarán diferentes maneras de lanzarlas al aire y recogerlas sin que caigan. Primero 1, después 2 y finalmente 3.</p> <p>Como última propuesta se les sugiere el siguiente reto: una vez colocadas las 3 monedas sobre el dorso de la mano las tirarán hacia arriba y cogerán de una en una antes de que caigan al suelo.</p>			



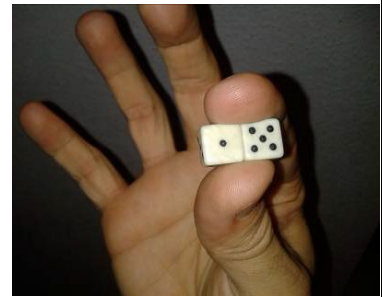
**PARTE PRINCIPAL:** (30 min)

**SEGUNDO JUEGO MÁGICO: 5/1 no es lo mismo que 1/5**  
(coordinación fina y percepción visual)

En una mano se presentan 2 dados unidos al público. Éste verá un 5 en uno de ellos y en el otro un 1. A través de un movimiento mágico y desviando la atención sutilmente, en el dado en que había un 5 aparecerá un 1, y en el que había un 1, aparecerá un 5.



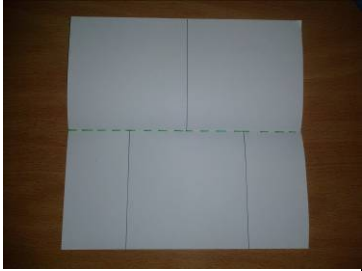
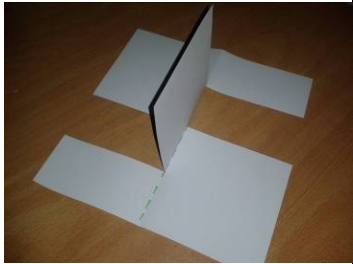
Explicación: Cuando nuestro mago sujeta los dados aplica un movimiento rápido de brazo de lado a lado y a la vez imprime un pequeño giro a los dedos índice y pulgar que los sujetan colocando los otros 2 números que tiene preparados. El efecto visual es sorprendente porque parece que los números se trasladan de un lado a otro ¡por arte de magia!



**TERCER JUEGO MÁGICO: Moneda en mano** (juego de adivinación con fundamentación física)

A alguien de nuestro magnífico público se le proporciona una moneda. El mago con los ojos vendados por un ayudante le indica que guarde la moneda en una mano. Le hará poner la mano en la que tiene la moneda en la frente, para telepáticamente (y por supuesto en absoluto silencio) transmitirle en qué mano tiene aquella. Cuando el mago estime, le dirá que baje la mano a la altura de la otra, se quitará la venda y acertará en qué mano estaba la moneda.

Explicación: Mientras se desvía la atención hacia el mentalismo (un género de los tantos que recoge el arte de la magia), la mano en alto tiene menos presión sanguínea y las venas se ven menos. En la mano que estuvo abajo sin moneda se perciben con mucha claridad las venas por el volumen sanguíneo que transportan. Es fácil pues, observar cómo la mano que “tiene menos venas” es la que estuvo en alto y a la vez sostuvo la moneda. Es importante explicar a nuestros alumnos ese efecto físico y a la vez fisiológico.

<p><u>FINAL:</u> (10 min)</p> <p><b>CUARTO JUEGO MÁGICO: Escultura imposible</b> (percepción y discriminación visual)</p> <p>Desde el principio de la sesión en un lugar relevante del gimnasio exponemos nuestra escultura imposible. Nadie puede tocarla; solo la podrá tocar aquel que encuentre el fundamento de su existencia.</p> <p>Como nuevo reto, se invita a nuestros alumnos a que con medio folio y unas tijeras sean capaces de conseguir la misma escultura; solo tienen que efectuar una serie de cortes.</p> <p><u>Explicación:</u> realizando los cortes que se observan en la foto y con un giro del papel en su eje longitudinal se consigue ese magnífico e imposible efecto visual.</p>		
		
<b>ESPACIO</b>		<b>AGRUPAMIENTOS</b>
Aula gimnasio amplio preferiblemente con una pequeña zona que disponga de algunas mesas y bancos en los que se elaborarán algunos materiales antes de interactuar con ellos.		Gran grupo. Pequeños grupos. Trabajo individualizado.
<b>MATERIALES</b>	Un montón de monedas de 5 o 10 céntimos 2 dados por cada pareja de alumnos Folios Tijeras Algunas reglas y lapiceros	
<b>OBSERVACIONES</b>		
En cuanto a metodología: dentro de la búsqueda, indagación o aprendizaje por descubrimiento se optará, según la dificultad que acarree el JUEGO MÁGICO correspondiente, por el descubrimiento guiado o/y la resolución de problemas		



## REFERENCIAS

- Francisco Pérez, C., Martínez Miguel, M. y Sánchez Martín, A. (2007): La magia y los espacios de fantasía en el aula. En Ruiz, F. (coord.) *VII Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Libro de actas*. Badajoz.
- Francisco Pérez, C. y Martínez Miguel, M. (2008): Las actividades lúdicas mágicas desde la expresión corporal. Una propuesta interdisciplinar en diferentes campos. En Sánchez, G. (coord.) *El movimiento expresivo*. Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Francisco Pérez, C., Martínez Miguel, M. y Sánchez Martín, A. (2013): Escuela de Magia: competencias desde la ilusión y fantasía en movimiento. En Ruiz, F. (coord.) *X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. DVD de actas*. Pontevedra.
- Francisco Pérez, C., Martínez Miguel, M. y Sánchez Martín, A. (2015): La magia como recurso de innovación educativa. En Ruiz, F. (coord.) *XI Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. DVD de actas*. Cádiz.
- Martínez Miguel, M, Francisco Pérez, C. y Sánchez Martín, A. (2008): *Educación desde la ilusión: la magia y los espacios de fantasía: Apuntes Curso COPLEF Castilla y León*. León: Documento inédito.
- Martínez Miguel, M, Francisco Pérez, C. y Sánchez Martín, A. (2015): *Magia en Educación: Apuntes Curso CFIE de Zamora. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León*. Zamora: Documento inédito.
- Motos, T. y Laferrière, G. (2008): Dramatización y Expresión Corporal. Bases y retos. En Sánchez, G. (coord.) *El movimiento expresivo*. Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Sánchez Martín, A., Martínez Miguel, M. y Francisco Pérez, C. (2013): Escuela de Magia: competencias desde la ilusión y fantasía en movimiento. En Ruiz, F. (coord.) *X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la E.F. y el Deporte Escolar. Libro de actas*. Pontevedra.
- Sánchez Sánchez, G.; Coterón, J.; Gil, J. y Sánchez Martín, A. (2008): *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Seminario Aranda EF -VV.AA.- (2015): *De la Gimnasia a la Educación Física*. Burgos: Diputación de Burgos, Instituto para el deporte y juventud.



*La danza y la EC como herramienta para la inclusión en el aula de EF*

## **LA DANZA Y EXPRESIÓN CORPORAL COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE E. FISICA**

**Lucile Préat**

Coordinadora del Taller de Danza Inclusiva, asoc. El Saco Roto  
Profesora en actividad física adaptada

**Ángela Domínguez Pérez**

Coordinadora del Taller de Danza Inclusiva, asoc. El Saco Roto  
Formadora integral a través del movimiento

*Adaptar no consiste en pensar en  
aquello que no se puede hacer, sino  
en pensar en cómo poder hacerlo*

### **INTRODUCCIÓN**

Como premisa, nos gustaría explicar el enfoque a través del cual vemos la “discapacidad”, actualmente llamado “diversidad funcional”, para hacer hincapié sobre lo más importante para poder llevar a cabo la inclusión: cómo percibimos las diferencias entre los participantes y cómo queremos que se perciban entre ellos. Es sólo después, que podremos adaptar nuestros contenidos y elegir la expresión corporal y la danza como disciplina inclusiva.

Para ello, nos apoyaremos en la CIF (Clasificación Internacional de Funcionamiento), a través de esta clasificación dejamos de fijarnos en lo que falta, para poner atención en cómo funciona una persona., profundizaremos en una metodología inclusiva, y finalmente lo llevaremos a la práctica.

### **VER LA DISCAPACIDAD DE OTRA FORMA**

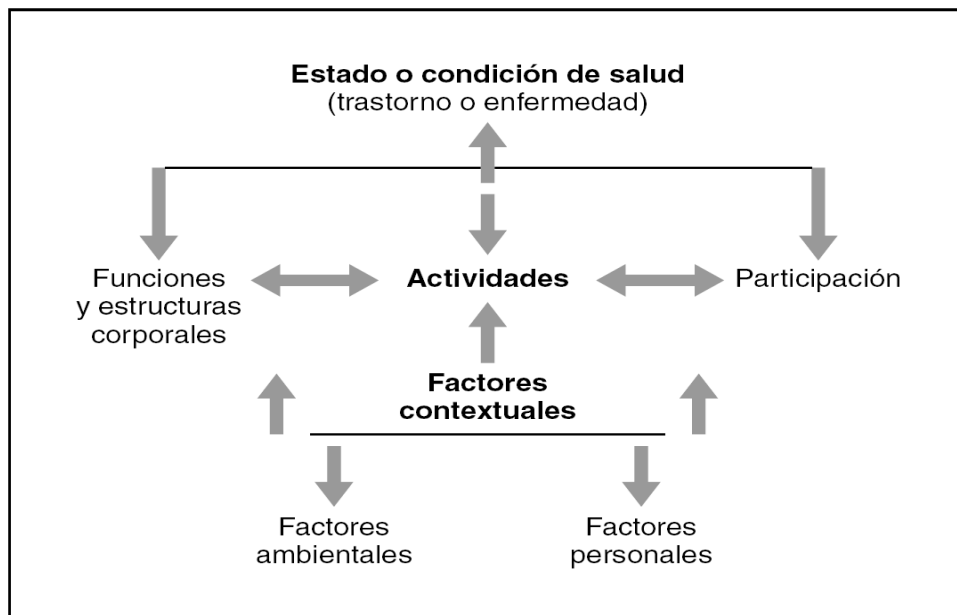
Una breve definición de conceptos claves:

Lucile Pr at y  ngela Domínguez

**Deficiencia:** es toda pérdida o diferenciación de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Por ejemplo, la pérdida de la vista, la pérdida de la memoria o la pérdida de un miembro.

**Discapacidad:** es toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Por ejemplo, la perturbación en la capacidad de aprender, o la dificultad para vestirse por sí mismo.

**Minusvalía:** es una situación desventajosa para un individuo a consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso en función de la edad, sexo o factores sociales y culturales. Por ejemplo, la imposibilidad de conseguir empleo, la ausencia de relaciones sociales o los estados depresivos y de ansiedad frecuentes.



Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. (ed. Esp.) Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. IMSERSO; 2001.

## *La danza y la EC como herramienta para la inclusión en el aula de EF*

En esta clasificación cabe destacar su nuevo enfoque: La discapacidad no está en la persona sino en el entorno que le permite o no participar, independientemente de si tiene o no una deficiencia. Una persona puede tener una deficiencia (miopía elevada) que no la limita en su participación a la sociedad teniendo gafas. Una persona en silla de ruedas no tendrá límites de participación si se quiere desplazar en un coche adaptado, una persona sorda signante no tendrá limitación de participación en una clase impartida en lengua de signos, etc. Nuestro trabajo como docentes, es conocer a las personas y sus particularidades para crear espacios de participación, tomando en cuenta las limitaciones y el funcionamiento de cada uno. Si nos fijamos únicamente en lo que a una persona le falta o ha perdido y no puede realizar una actividad de la misma manera que yo lo hago... ¿permite que la veamos como realmente es?

DEFICIENCIA      DISCAPACIDAD      MINUSVALÍA

Sin embargo, si vemos a una persona desde lo que es capaz de hacer, puede aportar y el valor global de sus capacidades ¿permite tener una visión más completa de cómo es? Ahí es cuando nuestra mirada cambia y nos centramos en la eficiencia, la capacidad y la valía.

DEFICIENCIA      DISCAPACIDAD      MINUSVALÍA

### **METODOLOGÍA INCLUSIVA**

#### **Nuestra filosofía**

Todo el mundo puede bailar (y tiene pleno derecho para hacerlo).

- Entender el rol del educador como el de alguien que facilita espacios de creación y expresión artística seguros y sin prejuicios.
- Potenciar la expresión y el movimiento espontáneo frente a la técnica.

#### **Metodología**

Basada en la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe, utilizamos una metodología capaz de integrar e incluir a cualquier persona con capacidades diversas. Está compuesta por los siguientes aspectos:

Lucile Pr at y  ngela Domínguez

**Multidimensional** – A través del movimiento, adquirimos consciencia de las diferentes partes del cuerpo, no sólo por la activación producida sino también por las emociones y pensamientos producidos. Es un proceso integral de aprendizaje.

**Abierta** – No hay una única solución ni forma de proceder, sino que hacemos usos de diferentes técnicas que permiten tener en cuentas las necesidades del grupo.

**Flexible** – Adecuada a las necesidades y posibilidades de cada persona dentro del contexto grupal.

**Contextualizada** – Elegimos la estrategia más adecuada al contexto.

**Constructivista** – Cada paso que damos forma parte de un proceso de aprendizaje a través de experiencias prácticas que permiten vivenciar y observar un objetivo final.

### **Objetivo general de una sesión de E.C y Danza**

1. Buscar un lenguaje donde haya cabida para mentes y cuerpos diversos.
2. Utilizar la diversidad como protagonista y creadora de nuevos aprendizajes y retos para el alumnado.
3. Enriquecer el proceso creativo tanto individual como colectivo a través de la diversidad.

### **Pautas para generar un ambiente seguro y de confianza para los alumnos**

**1. Crear vínculo afectivo con el docente.** Este ha de ser progresivo y a la escucha de las necesidades de los/as participantes. Acercarse al alumno de una forma indirecta a través de un objeto (pelotas, pañuelos, picas, etc.) puede ser muy efectivo.

**2. Establecer una rutina de clase,** para que todo/as tengan referencias temporales y espaciales asimiladas, de lo que se ha hecho y de lo que toca hacer.

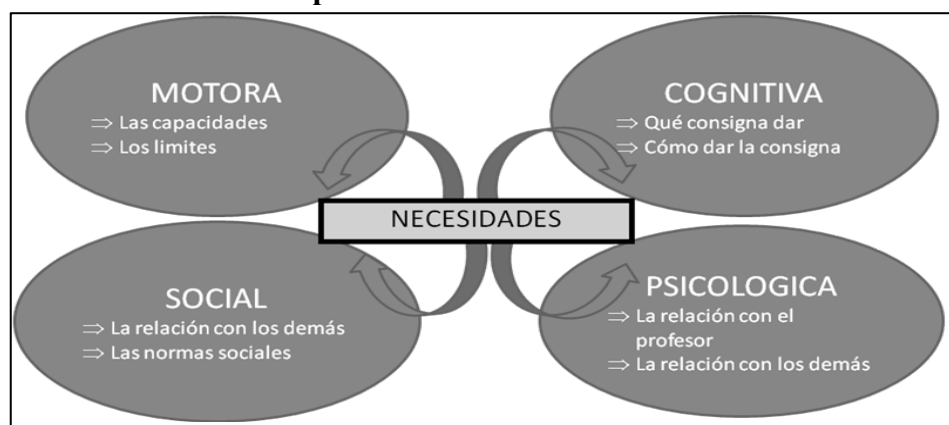
**3. Ajustarse a sus necesidades de comunicación o de organización del espacio.** Por ejemplo, dependiendo de sus necesidades: usar ayudas técnicas, comunicación alternativa o aumentativa, intentar transmitir desde varios canales sensoriales (no sólo el auditivo), uso de

## La danza y la EC como herramienta para la inclusión en el aula de EF

pictogramas/dibujos/imágenes/signos etc. para mantener la atención del alumno y/o facilitarle el mensaje y que pueda seguir la sesión como un miembro más del grupo.

**4. Combinar propuestas de mayor dificultad con propuestas más sencillas**, el alumno se encontrará con retos alcanzables y motivantes.

### Áreas de intervención para la inclusión en el aula



Este esquema permite identificar todas las áreas en las que se pueden intervenir y tomar en cuenta para llevar a cabo una buena adaptación a las necesidades del alumno/a.

### ÁREA MOTORA

El objetivo del profesor tiene que ser el de tratar de fomentar el desarrollo de todo aquello que el alumno pueda llegar a realizar a nivel motriz. Planear situaciones en las que se supere ajustada a sus posibilidades.

**Discapacidad física:** aunque la persona tenga una tetraplejia, todas las partes de la cara también dan juego para moverse, con la silla eléctrica se puede desplazar etc. Utilizar todos los recursos de los que se dispone: la silla manual o eléctrica, el contacto directo o indirecto, bailar con la persona y que ésta dirija el desplazamiento de ambos, etc. Algunas partes del cuerpo, aunque no tengan movilidad puedan tener sensibilidad.

Lucile Pr at y  ngela Domínguez

Tener en cuenta límites no superables como pedir que se desplacen en un sitio no practicable para sillas de ruedas, evitar decir que muevan partes del cuerpo que no tiene movilidad, adaptar las situaciones a lo que pueden hacer con o sin esfuerzos, pero no a situaciones que no pueden lograr.

***Discapacidad intelectual:*** aunque tenga problemas de coordinación, equilibrio o patologías asociadas, se puede trabajar y estimular todo lo que nos permite realizar movimiento. Aun así, se debe considerar que cada tipo de discapacidad tiene características propias a nivel motor (por ejemplo: andar de puntillas para los autistas, hiperflexibilidad de los aductores en personas con Síndrome de Down, falta de coordinación o esquema corporal en la mayoría de las discapacidades, etc.).

***Discapacidad auditiva:*** personas que pueden tener problemas de equilibrio, una falta de coordinación por falta de estimulación en su juventud, dificultades para levantar los pies del suelo al andar, correr, saltar. Al margen de eso, se puede desarrollar sentido del ritmo (ritmo propio).

***Discapacidad visual:*** personas con un alto nivel de propiocepción (percepción de su propio cuerpo en el espacio) y muy buena memoria corporal. El sentido del tacto es muy importante y está muy desarrollado, con lo cual se puede aprovechar cuando se plantean situaciones. Cuidar el espacio, presentárselo y que lo conozcan bien para que no haya riesgos innecesarios (choques, desorientación, etc.), y evitar mover cualquier cosa sin avisar previamente. Es apropiado elaborar herramientas a la hora de desplazarse todos juntos en el espacio.

## ÁREA COGNITIVA

### Qué consignas dar

Ajustar siempre lo que se pide a lo que se puede hacer, a sus capacidades. A veces un poco por encima de lo que están acostumbrados a hacer, a veces por debajo para equilibrar la balanza entre superación y motivación.



## *La danza y la EC como herramienta para la inclusión en el aula de EF*

Por lo general, instaurar rutinas ayuda a plantear nuevos contenidos para no utilizar demasiados recursos cognitivos.

### **Cómo dar las consignas**

Ajustar el vocabulario hablado. Utilizar estímulos diferentes (orales, visuales, gestuales, sensoriales)

#### ***Discapacidad física:***

- Evitar utilizar “andar” por la sala, sino “desplazarse” por la sala
- Los dibujos espaciales son de gran ayuda.

#### ***Discapacidad intelectual:***

- Utilizar un vocabulario sencillo y dar un máximo de dos consignas por ejercicio o propuesta.
- Plantear tareas donde el espacio está claramente delimitado (ir de un punto a otro, desplazarse dentro de un espacio cerrado, etc.)
- Evitar el uso de metáforas o sarcasmo, ya que algunas personas no lo van a entender.

#### ***Sordera:***

- Utilizar la lengua de signos, en el caso de que no conocerla, utilizar la lectura labial con frases cortas o palabras, vocalizando bien sin exagerar.
- Gritar no ayuda a entender. Escribir, dibujar, tocar puede ser muy útil.
- Lo más importante es ser expresivo, mostrar ejemplos, no sentir vergüenza ni aprensión a la hora de comunicarse, y utilizar todos los recursos de comunicación no verbal que se conozcan.

Lucile Pr at y  ngela Domínguez

**Ceguera:**

- Ser excesivamente preciso en todas las consignas. "Levantar la pierna" puede significar muchas cosas, pero "Levantar una pierna hacia delante desde la posición de pie, a 2cm del suelo" es mucho más preciso.
- La voz transmite toda la expresión facial que no perciben.

**ÁREA PSICOLÓGICA**

La relación del profesor(a)/facilitador con el alumno. Es muy importante crear una relación positiva, de confianza y agradable con el alumno o practicante. Que se sienten seguros, sin prejuicios para poder dejarse llevar en nuevas experiencias.

**Límites**

Dentro de una relación positiva, deben estar marcados los límites de lo que se puede o no hacer. En el caso de que pidan ayuda para cosas que la persona sabe hacer (salvo casos concretos), no dársela, se debe favorecer la autonomía y como consecuencia la autoestima. Reforzar las conductas positivas y no potenciar las negativas.

**ÁREA SOCIAL**

**La relación con los demás**

Aprovechar ese espacio seguro y sin prejuicio que se crea en el aula, para que las personas que no tienen la oportunidad de desarrollar una vida social como les gustaría, puedan disfrutar de ella.

**Normas sociales**

El aislamiento en la sociedad provoca a veces un desajuste en el aprendizaje de las normas sociales. Demasiada confianza en las relaciones sociales, gestos afectuosos fuera de contexto, no saber manejar algunas emociones, etc., son cosas a tener en cuenta y un tema muy interesante para trabajar a través del movimiento y de la danza en el aula.

**PUESTA EN PRÁCTICA**

<b>PAUTAS</b>	<b>ASPECTOS A TENER EN CUENTA</b>	<b>EJEMPLOS PRÁCTICOS</b>
<p><b>BUEN CLIMA DE TRABAJO</b>                      Genera confianza y seguridad en el alumno. Permite explorar nuevas propuestas sin miedo al error</p>	Saludar al principio de la sesión.	
	Hacer preguntas donde se muestra empatía y el alumno se sienta importante. (de forma individual y/o colectiva).	“¿Qué tal te encuentras hoy?” “¿Cómo te sientes?”
	Explicar la importancia de no juzgar, sino de apoyar, cooperar y compartir.	
	Nombrar objetivos y contenidos de la sesión.	
	Reforzar fortalezas y logros.	“Recuerda cómo trabajaste la semana pasada” “Enhorabuena, has mantenido la atención durante todo el ejercicio”
<p><b>NORMAS</b>                      Aceptadas y establecidas por todo el grupo.</p>	Establecer normas realistas.	“Pasárselo bien y hacer que los demás se lo pasen bien”
	El profesor es parte del grupo y respetará también esas normas.	
	Explicar las consecuencias de no respetar las normas	
<p><b>RUTINA</b>                      Da seguridad a los alumnos, optimiza el tiempo y permite el orden y el buen funcionamiento.</p>	Comenzar la sesión siempre con la misma organización espacial.	Círculo, sentados en un banco, fila, etc.
	Utilizar una estructura de clase que permita saber al alumno a donde tiene que dirigirse en cada momento.	1º Llegada al aula. Orden 2º Explicación sesión 3º Calentamiento 4º Parte principal 5º Asamblea final
	Finalizar la sesión siempre de una forma determinada	-Asamblea, todos en círculo. - Aplausos/ Dar las gracias - Manos unidas y un grito de guerra, etc.

<p><b>COMUNICACIÓN Y RELACIÓN</b> Facilita las explicaciones, ayuda a resolver conflictos, da información sobre el estado emocional del alumnado y las conexiones del grupo</p>	<p>Evitar usar los términos NO o ESO ESTÁ MAL</p>	<p>“No se habla” transformarlo en “Estamos en silencio” “Así no es” transformarlo en “Y si lo hicieses de otra forma... �c�mo sería?” “Eso está mal” transformarlo en “Recuerda, el ejercicio consiste en...”</p>
	<p>Acompañar de ejemplos visuales o táctiles, las explicaciones verbales.</p>	<p>- El profesor realiza el ejercicio mientras lo explica - Explica una tarea a la vez que moviliza a un alumno</p>
	<p>Finalizar la sesión con una reunión y/o asamblea, va a permitir: -Al profesor y al alumnado irse con una sensación positiva de la clase. -Al alumno sentirse protagonista de su propio aprendizaje - Recibir feedback sobre lo que cada uno ha experimentado por dentro y que muchas veces no se refleja por fuera.</p>	<p>- “Define con una palabra la sesión de hoy” - “�Qu� ejercicio te ha gustado más?” - “Si pudieses mejorar algo de lo que has hecho hoy... �qu� sería?” - “�Qu� te ha gustado del trabajo final de tus compañeros?”</p>
<p><b>SITUACIÓN DEL PROFESOR</b> con respecto a la clase</p>	<p>- <i>Si es una clase que apenas se conoce y hay poca confianza o conflictiva</i> el profesor tratar� de ser uno más en la sesión. Es decir, será creador e intérprete, y poco a poco se irá convirtiendo en observador. - <i>Si la clase tiene un buen clima y los alumnos confian</i> unos en otros, el profesor podrá moverse por los tres roles indistintamente según el objetivo de cada sesión. - <i>Si en la clase hay personas con NEE</i>, será necesario jugar entre los roles de creador y observador, pudiendo así apoyar, si fuera necesario, a los alumnos con NEE.</p>	<p>- Durante el calentamiento, ser parte del círculo y realizarlo con los alumnos - Si el grupo es impar o hay algún alumno que necesita apoyo, el profesor puede incluirse en una pareja y ser un participante más.</p>

## **SESIÓN DE EXPRESIÓN CORPORAL E IMPROVISACIÓN**

**Contenido:** Las emociones

**Objetivo:** Generar confianza en el grupo para explorar las diferentes emociones.

### **1. MOVILIZACIÓN SEGMENTARIA Y ACTIVACIÓN CORPORAL.**

Poner un cubo/bolsa con pelotas de tenis en medio de la sala y situarse alrededor de ella creando un CÍRCULO. Coger una pelota por persona. El profesor dirige la conducción de la pelota por el cuerpo a través del lenguaje verbal a la vez que realiza la acción.

#### **1.inclusivo MOVILIZACIÓN SEGMENTARIA Y ACTIVACIÓN CORPORAL.**

En parejas, uno lleva la pelota otro tiene que tocar al compañero/a dando un masaje desde la cabeza hasta los pies. El profesor lo está haciendo a la vez (información visual, auditiva, táctil). Algunos solamente tendrán que tocar la parte del cuerpo de la otra persona (con o sin ayuda), otros copian el movimiento del profesor que da la información hablada y visual, mientras lo hace.

### **2. PELOTA DE SENSACIONES.**

Comenzar a darle diferentes características a la pelota. “Es de plomo y pesa mucho...”, “ahora es ligera como una pluma. Tanto, tanto, que se la lleva el viento...”, “empieza a estar calentita...Muy calentita...Quema...Quema muuuuchoooo”.

#### **2. inclusivo PASILLO DE SENSACIONES.**

Hacer grupos (entre 5 y 8 personas). Crear un pasillo humano por el cual debe pasar 1 alumno. Dar diferentes sensaciones (somos plumas que le acarician, somos fuego, etc.) al compañero siempre con respeto y sin dañar (soplidos, caricias, tocar el pelo, agarrar la camiseta, fijar la mirada, etc.), nos podemos ayudar de la pelota de antes o de un pañuelo etc. Realizar un ejemplo antes, utilizar imágenes de los elementos naturales de los que vamos a hablar. Las personas que no entiendan esa metáfora tendrán cómo consignas acciones sencillas: tocar, soplar, mirar etc.)

Lucile Pr at y  ngela Domínguez

### 3. DESPLAZAMIENTOS.

Pasar la pelota a un compañero (el profesor/a est  dentro de la actividad y va guardando pelotas para que cada vez haya menos). Posteriormente cada participante deberá elegir a una persona con la que jugar a pasarse la pelota. "Cada vez más ENFADADO... Ahora me empieza a dar MIEDO esta situación..."

Me quedo TRISTE porque mi amigo se ha vuelto alguien que me da miedo... Y poco a poco empiezo a ALEGRARME porque veo que sigue siendo mi amigo."

#### **3.inclusivo** DESPLAZAMIENTOS

Crear grupos de 3, cada miembro recibe un n . El profesor dará a cada uno una pauta:

N 1- Perseguir a tus compañeros

N 2- Guardar un tesoro en sus ropas

N 3- Separarse del grupo

N 4- Sentirse triste porque tu mejor amigo no quiere jugar contigo, etc.

Se escriben las palabras claves del ejercicio, se muestra un ejemplo y damos previamente a cada uno una consigna acorde con sus capacidades motoras o cognitivas.

### 4. MOVIMIENTO y ESTATUAS CON EMOCIONES.

Hacer grupos (de entre 3 y 6 alumnos) y dar una pelota de un color diferente a cada uno. Ellos deben determinar, sin que el resto lo sepa, que emoción (Alegría, Tristeza, Miedo o Rabia) le van a dar a su pelota. Cuando comience la música, pasarse la pelota entre los miembros de cada grupo con esa emoción. Cuando la música pare, todos han quedarse en ESTATUA (sin movimiento, pero en una posición que muestre la emoción de su pelota) Se puede ampliar la propuesta para buscar la interacción: Mezclando grupos. "La pelota amarilla interacciona con el grupo de la pelota roja..."

**4. inclusivo MOVIMIENTO y ESTATUAS CON EMOCIONES.**

Un grupo será el de Escultores y el otro el de Arcilla de las emociones. Los Escultores deben moldear al otro grupo creando una fotografía con los cuerpos en la que se observe la emoción que la profesora determine. Los dos grupos deben de pasar por los dos roles.

Se realiza un ejemplo visual antes, creamos parejas heterogéneas, alguno/as podrán movilizar al otro sin dificultad, para simplificar la parte cognitiva pediremos a otros solo tocar una parte del cuerpo del compañero que se moverá, o solamente mirar una parte del cuerpo de la otra persona.

5. TRABAJO FINAL: Crear 4 fotografías en la que se represente la emoción de la pelota de cada grupo. Mostrarlo a los demás.

**5. inclusivo TRABAJO FINAL:** Realizar una improvisación pasando de una emoción a otra definidas por el público.

ASAMBLEA FINAL: ¿Qué te ha gustado de la muestra final de los otros grupos?

**inclusiva ASAMBLEA FINAL:** ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión? /Di una palabra/ haz un dibujo/ haz un movimiento que resuma la clase de hoy,

**REFERENCIAS**

- Alonso, C. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la Improvisación Libre. Madrid: Alpuerto.
- Bergé, I. (2000) Danza la vida. El movimiento natural, una auto educación holística. Madrid: Narcea
- Fux, M. (1981). Danza. Experiencia de vida. Barcelona: Paidós.
- IMERSO (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. (ed. Esp.) Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Kalmar, D. (2005). Qué es la expresión corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe. Buenos Aires: Lumen.