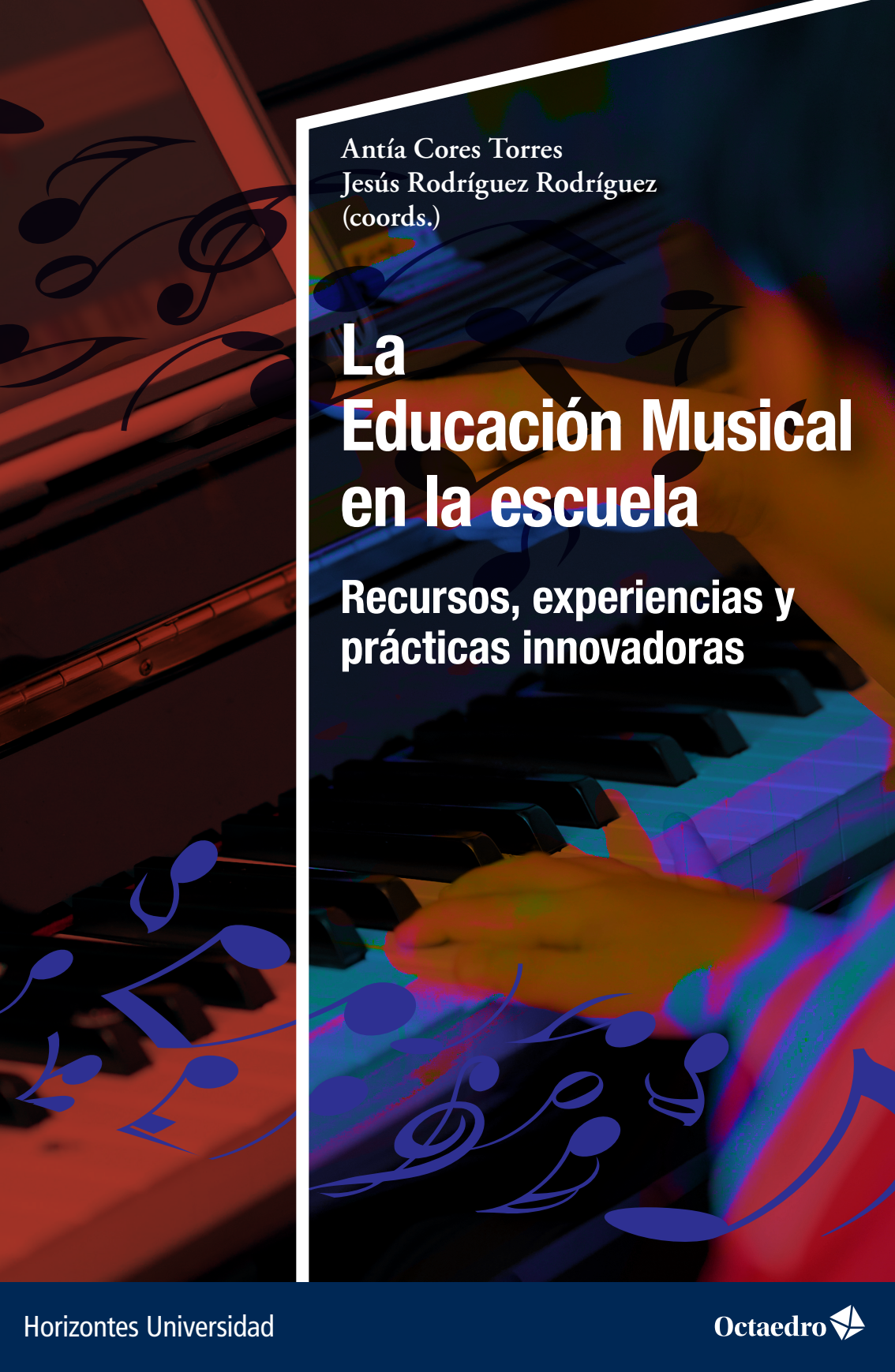




Antía Cores Torres
Jesús Rodríguez Rodríguez
(coords.)

La Educación Musical en la escuela

Recursos, experiencias y
prácticas innovadoras

La Educación Musical en la escuela

Recursos, experiencias y prácticas innovadoras

Antía Cores Torres
Jesús Rodríguez Rodríguez
(coords.)

La Educación Musical en la escuela

Recursos, experiencias
y prácticas innovadoras

Colección Horizontes-Universidad

Título: *La Educación Musical en la escuela. Recursos, experiencias y prácticas innovadoras*

Primera edición: diciembre de 2025

© Antía Cores Torres, Jesús Rodríguez Rodríguez (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-177-0

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Prólogo	11
MARAVILLAS DÍAZ	
Presentación	13
DRA. ANTÍA CORES TORRES; DR. JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	
1. Pensar la música que enseñamos	15
CLARA MARTÍNEZ-DELGADO	
2. Rincones musicales: bancos de recursos para Educación Secundaria Obligatoria	27
DIANA MARÍN SUELVE; M. ^a ISABEL PARDO BALDOVÍ; SILVIA LÓPEZ GÓMEZ	
3. La música como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria . . .	39
TAMARA CASTRO MOSQUERA; M. ^a MONTSERRAT CASTRO RODRÍGUEZ	
4. Buenas prácticas en la educación musical para el alumnado TEA. Propuesta para trabajar la interacción social, las estereotipias y el ámbito emocional	51
ANA RODRÍGUEZ GUIMERÁNS; MIRIAM GONZÁLEZ GONZÁLEZ; PABLO GAYO PÉREZ; MARCOS PINAQUE VARELA	

5. «Esta es tu silla»: actividades de motivación para ampliar la didáctica de la práctica coral en la infancia.	63
ANALÍA MIRANDA; LUCÍA CASAL-DE-LA-FUENTE; MÁRIO CARDOSO; NELSON QUINA	
6. Cantando a los cuatro vientos: música coral para cambiar el planeta.	73
CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ	
7. La exploración sonora a través del cuento y la instalación: experiencias para educación infantil.	87
CAROL GILLANDERS; CRISTINA TRIGO; RAÚL EIRÍN-NEMIÑA; JOSÉ A. CANDISANO	
8. La cultura tradicional en la escuela: algunas prácticas de desarrollo curricular.	99
ALEXANDRE SOTELINO-LOSADA; DAVID ÁLVAREZ-CANEDA; MARCOS BOTANA-GARCÍA	
9. Danzas tradicionales e históricas en el aula de primaria: un proyecto para el desarrollo de la creatividad	111
RAQUEL PASTOR-PRADA; GREGORIO VICENTE-NICOLÁS; JUDITH SÁNCHEZ-MARROQUÍ	
10. Creación de melodías y coreografías con Escornabot. Iniciación al lenguaje de programación con robótica educativa libre	125
ALMUDENA ALONSO-FERREIRO; M. ^a MANUELA ORDÓÑEZ	
11. La educación musical a través del podcast en el programa biomúsica.	141
LUCÍA ABARRATEGUI AMADO; LAURA TOJEIRO PÉREZ	
12. Una ópera en la escuela. El proyecto LÓVA.	153
ANA MARÍA BREA SANTIAGO; MARÍA DEL MAR LÓPEZ SOMOZA; JUAN MANUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ; ANA ISABEL VÁZQUEZ RICO	
13. El arte en la enseñanza. Otras formas de comunicar . . .	171
XIAO SOMOZA RODRÍGUEZ	

14. Voces silenciadas: creación de una ucronia con realidad virtual en Educación Secundaria	181
IGNACIO PASCUAL MOLTÓ; LAURA CUENCA RODRÍGUEZ	
15. «El músico de la familia en vivo»: una propuesta de educación musical en la educación infantil que aproxima escuela y comunidad en la ciudad de Curitiba (sur de Brasil).	195
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI; VERA REGINA LUNARDI	
16. Notas maestras: prácticas que inspiran	207
CARME LÓPEZ FERNÁNDEZ; ANTÍA CORES TORRES; TANIA CAAMAÑO LIÑARES	

Danzas tradicionales e históricas en el aula de primaria: un proyecto para el desarrollo de la creatividad

RAQUEL PASTOR-PRADA

Universidad Autónoma de Madrid, raquel.pastor@uam.es

GREGORIO VICENTE-NICOLÁS

Universidad de Murcia, gvicente@um.es

JUDITH SÁNCHEZ-MARROQUÍ

Escuela Infantil N.º 1 Molina de Segura (Murcia), jsm12@um.es

Resumen: la finalidad de este trabajo ha sido presentar un proyecto realizado en todos los cursos de un centro de educación primaria que tiene como peculiaridad la inclusión en el horario escolar de la danza como asignatura diferenciada dentro del contexto de la educación artística. Asimismo, la originalidad de este proyecto reside en la incorporación de la danza y la música histórica y tradicional como contenidos principales a partir de los cuales se articulan el resto de los contenidos. El enfoque metodológico adoptado se fundamenta en la danza educativa creativa, un doble concepto que aúna la danza como elemento educador y la danza como elemento expresivo y favorecedor de la creatividad. Como consideraciones finales, se destaca la singularización de la danza como asignatura con identidad propia y la inclusión de repertorio histórico con resultados positivos en el aula de educación primaria.

Palabras claves: danza histórica, danza educativa, creatividad, música, danza tradicional.

1. Introducción

España, como la mayoría de los países, no se encuentra entre ese grupo reducido de estados referentes en los que la danza ha alcanzado una «independencia» curricular con respecto a otras materias o disciplinas y, por tanto, engrosa el listado de asignaturas que el alumnado debe cursar en su enseñanza obligatoria. Si se realiza una breve revisión de la historia de la legislación educativa de nuestro país, se encuentran referencias implícitas y explícitas a este arte en algunos bloques de contenidos del área de artística de diferentes leyes (ej.: El lenguaje corporal en la LOGSE; Música y danza en la LOCE, o La música, el movimiento y la danza en la LOMCE), pero será en 2020, con la implantación de la LOMLOE, cuando la danza aparezca como área junto a música y alcance la deseada singularización. Sin embargo, no sabemos si se trata de un avance o un retroceso, pues resulta paradójico que esta nueva área no tenga un bloque de contenidos (saberes básicos) específico para danza y pase a incluirse, nuevamente, de forma implícita en el que lleva por nombre Música y artes escénicas y performativas. Además, la realidad de las aulas y la formación del profesorado sigue siendo similar, y la danza como tal sigue quedando al margen de la educación de nuestro alumnado.

Esta situación es la que hace singular e interesante la experiencia que se presenta en este trabajo y que se ha desarrollado desde 2019 hasta la fecha en todos los cursos de Educación Primaria del Colegio Ingenio de Aravaca (Madrid), cuyo proyecto educativo de centro contempla todas las artes dentro del horario lectivo, incluida la danza. Concretamente, en este capítulo se describe un proyecto que fusiona la asignatura de Música y Danza mediante la creatividad y las danzas históricas y tradicionales, creado e implementado por la profesora de danza educativa, Raquel Pastor Prada, y el profesor de música, David Velasco Bartolomé, especialistas en danza histórica y música barroca, respectivamente.

Las danzas tradicionales nos transmiten toda una simbología vinculada a la identidad de los pueblos y la diversidad cultural, al tiempo que favorecen la cohesión grupal y el trabajo cooperativo dentro del aula. «Se trata de un patrimonio cultural que nos proporciona uno de los elementos más eficaces para una educación social y emocional» (Maschat, 2006, p. 8). Sin embargo, casi la mitad de los docentes de primaria y secundaria en el estu-

dio de Pastor Prada et al. (2022) afirmaban que no realizaban actividades de movimiento y danza en sus aulas o que lo hacían con muy poca frecuencia.

Si nos centramos en aspectos relacionados con la creatividad y la improvisación en la danza, algunos estudios señalan la importancia que tiene el bienestar físico y psicológico para la interpretación, creatividad e improvisación en las danzas (Biasutti y Habe, 2021) y, por el contrario, otros, en cómo las danzas libres-creativas y la creatividad en la danza pueden fomentar la autoestima y confianza en uno mismo (Castillo Vera y Domínguez Cacho, 2017). Otros estudios afirman que, aunque las danzas están presentes en las aulas y el alumnado puede imitar los movimientos con frecuencia, los aspectos creativos de la danza son más limitados y, consecuentemente, tienen menos oportunidades para desarrollar la improvisación y crear sus propias danzas (Mattson y Gripson, 2024).

Por último, podría destacarse entre las experiencias educativas realizadas sobre danza creativa la de Matías et al. (2020) en Ciencias naturales con alumnado de primaria, donde transformó los conceptos científicos sobre el océano y la costa en movimiento y danza creativa. Un proyecto similar se llevó a cabo en secundaria, donde se integró el teatro, la danza y la música en la asignatura de ecología, lo que supuso un incremento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, además, aumentó la motivación por la asignatura (Oladipo y Akhigbe, 2022).

2. Diseño del proyecto

Este proyecto surge desde el proyecto educativo de centro, el cual contempla la inclusión de todas las artes dentro del horario lectivo: artes visuales, música, danza, teatro y poesía. Las clases de danza, al igual que las de música, se desarrollan una vez por semana en sesiones de 50 minutos, dentro de la asignatura de Música y Danza (materia de Educación Artística en Educación Primaria). En un porcentaje alto de las sesiones se desarrolla un proceso de codocencia en el aula, con un especialista de música y un especialista en danza educativa, lo que permite la utilización de música en directo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se presentan los elementos más destacados del proyecto articulados en objetivos, metodología, actividades y evaluación.

2.1. Objetivos

1. Acercar al alumnado un repertorio asequible de danzas tradicionales e históricas con el fin de valorar la danza como un hecho artístico y social y como medio de expresión y comunicación a lo largo de los siglos.
2. Implementar procesos creativos dentro de la enseñanza de la danza tradicional: observar, improvisar, analizar, componer y reflexionar a través de estrategias para el pensamiento imaginativo, flexible y divergente.
3. Disfrutar y aprender a través del proceso creativo, favoreciendo motivaciones y recursos didácticos para el desarrollo de la creatividad individual y colectiva.
4. Promover la sensibilización corporal y la musicalidad en la danza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. Transmitir valores de respeto, tolerancia e inclusión social en el aula a través de la diversidad cultural que nos ofrece la danza tradicional.

2.2. Metodología

La metodología docente se basa en la danza educativa creativa, un doble concepto que aúna la danza como elemento educador y como elemento expresivo y favorecedor de la creatividad, como parte esencial en el desarrollo integral del individuo, que acoge diferentes sensibilidades, capacidades y necesidades y, por tanto, se adapta de manera idónea a contextos educativos no profesionales.

Es importante señalar el desarrollo integrado de la música y la danza dentro del aula como una unidad indisoluble en esta metodología que propone actividades que ayudan a entender la musicalidad de la danza, pero también el aprendizaje corporeizado de la música, no entendiendo la una sin la otra. Además, se fomenta la interrelación de la danza con diferentes artes, no solo con la música, también con la literatura, las artes visuales o el teatro, de forma que puedan ser integradas en proyectos educativos multidisciplinares.

En esta metodología el aprendizaje se produce desde el proceso creativo a través de la observación, imitación, exploración, improvisación, investigación y composición de movimiento, enten-

diendo la vivencia del cuerpo y la danza como formas de pensamiento, sensibilización y experimentación capaces de enriquecer el acontecimiento creativo dentro del aula. Asimismo, se viven- cian procesos creativos desarrollados de forma grupal para abrir espacios de cooperación, comunicación, negociación y consenso desde la tolerancia y el respeto hacia los otros y las otras.

2.3. Actividades

Durante el primer trimestre, los docentes trabajan de forma más independiente en cuanto a la planificación de los contenidos, y después se coordinan para preparar el repertorio del concierto final. Por ejemplo, en la sesión de música aprenden a cantar o tocar la música de una danza que están bailando en la sesión de danza o, en el caso del repertorio histórico, se realiza una aproximación a instrumentos históricos como fídula, rabel, laúd e instrumentos de percusión. La programación anual de aula respecto a las sesiones de danza se estructura en tres bloques de contenidos:

1. Danza y expresión musical

En el primer bloque se desarrollan sesiones para introducir de una forma lúdica el movimiento corporal como vehículo para el aprendizaje y la expresión musical. Se proponen actividades para explorar el potencial expresivo, creativo y comunicativo a través del cuerpo, utilizando recursos y materiales motivadores, para favorecer la interrelación entre los participantes y crear cohesión grupal. Actividades como juegos rítmicos, musicales o motrices, improvisaciones de movimiento, danzas infantiles y danzas-juego, canciones motrices, trabajo con instrumentos de pequeña percusión, retahílas o cuentos, todo ello con la finalidad de proporcionar seguridad al alumnado para que puedan desinhibirse y ganar confianza.

2. Danzas tradicionales e históricas

El segundo bloque de la programación se centra en un trabajo más concreto en las danzas tradicionales e históricas. El proceso de enseñanza de estas danzas no se limita a que los alumnos imiten y reproduzcan los movimientos que el docente ejecuta, sino que se tienen en cuenta otras posibilidades abiertas a que los estudiantes generen sus propios movimientos (Pastor Prada

y Morales Fernández, 2021). Por ejemplo, los alumnos improvisan movimientos a partir de la música original, reelaboran nuevas secuencias coreográficas a partir de figuras o pasos previamente aprendidos, prueban diferentes formas espaciales (Haselbach, 1979) o, si la danza original contiene el elemento creativo, se inventan propuestas individuales solistas para que el resto de los danzantes imiten de forma simultánea o en eco (Maschat, 2006). Si la danza es cantada, se empieza aprendiendo la letra con el fin de entender su significado, para introducir, posteriormente, la melodía y comprender la vinculación con el movimiento. Es decir, se parte de una estructura metodológica más flexible, adaptada a las características de cada danza, con sucesivas versiones didácticas que progresivamente conducen hacia la coreografía original. A modo de ejemplo, se incluye la secuencia de enseñanza-aprendizaje de una danza del siglo XVI contenida en el tratado *Orchesographie* de Thoinot Arbeau (1588), así como fotos ilustrativas de dicho proceso (figuras 1, 2, 3, 4 y 5).

PAVANA (T. Arbeau s. XVI)

1

Calentamiento rítmico

- Calentamiento dirigido en forma de *solo-tutti* con diferentes posibilidades de percusión corporal.
- Termina con una ronda para que cada participante pueda crear su patrón rítmico que el resto imita en forma de eco.

2

Exploración creativa

Se introduce el ritmo del bajo de Pavana con un pandero y el alumnado lo reproduce con diferentes formas de percusión corporal que eligen individualmente.

- Después se les pide que caminen por todo el espacio con diferentes secuencias de pasos inventados.
- Finalmente, lo ejecutan a través de gestos o movimientos repetitivos con diferentes segmentos corporales que van cambiando a una señal sonora.

3

¡Sorpresa! Secuencia de Pavana

- Se propone una actividad más tranquila que llamamos ¡sorpresa! Sentados en el suelo con los ojos cerrados se reparten unos pequeños zapatitos (ver fotos de la actividad) que deben de explorar a través del tacto para averiguar sus características antes de abrir los ojos (forma, tamaño, elasticidad, densidad, textura, temperatura, etc.).
- Comentamos de forma grupal los diferentes países y culturas de origen de los zapatos y, a continuación, nos sirven para introducir la secuencia de la Pavana con pasos *doubles* y *simples*, cambiando de zapatitos con cada nueva estrofa.

4

Debate

Tras varias repeticiones se les pregunta: ¿qué danza es esta?, ¿cuándo pensáis que se bailaba?, ¿alguien ha averiguado cuál es el truco de la Pavana para no equivocarse el pie que se mueve?, ¿lo probamos ahora con nuestros pies?

5

Bailamos la Pavana

- Se introduce la Pavana en forma procesional, evolucionando en círculo, primero individualmente y después en parejas.
- En otras sesiones se les propone que inventen por parejas una estrofa de la Pavana utilizando diferentes posibilidades que la secuencia coreográfica nos permite: avanzar, girar, retroceder, intercambiar el lugar con el compañero, etc., de forma que la coreografía final contenga una estrofa creada por los propios discentes.
- Se muestran ejemplos de la iconografía que se conserva de la Pavana para contextualizar aspectos sociológicos, históricos o geográficos, de forma que a través de pequeños diálogos estas informaciones sean interiorizadas vinculándolas a la experiencia que han vivenciado previamente sobre esta danza (ver fotos de la actividad).
- En otros momentos se les pide que dibujen su momento favorito de la danza o propuestas de nuevas trayectorias.

6

Corro reflexivo

- Por último, las sesiones acaban con una reflexión grupal sobre la clase, hablando de las actividades favoritas o de los aprendizajes logrados.

Figura 1. Secuencia de enseñanza-aprendizaje de la Pavana



Figuras 2 y 3. Fotos actividad exploración de zapatitos y práctica de pasos «doubles y simples»



Figuras 4 y 5. Ilustración de *Pavane à la cour d'Henri III* (Anónimo, ca. 1545-1600. Museo del Louvre) y fotos de ilustraciones presentadas al alumnado

3. El concierto

El tercer bloque de la programación se centra en la preparación de una de las actividades más destacadas del proyecto, la presentación que se realiza a final de curso. Si bien se es consciente de que en los proyectos de danza creativa y mediación cultural el proceso es más importante que el resultado final, son muchas las competencias artísticas y personales que entran en juego en una actividad concertística final. Para evitar que un «efecto colofón» eclipse otros aspectos procesuales del proyecto, se hace una selección de repertorio y de roles del alumnado que les permita expresar al máximo sus competencias artísticas en un clima de confianza, en donde se valora la realización de calidad, pero también se reconocen las limitaciones propias y ajenas, así como entender los errores como un reto de aprendizaje. Se trabaja también sobre la información que se presenta de cada danza,

por un lado, incluyéndola en el programa de mano y, por otro, se muestra en el concierto por los propios niños y niñas a modo de introducción de cada pieza. En todos los conciertos, se elige una de las danzas para repetirla de nuevo al final de la presentación y se invita a las familias a bailar con el alumnado y el resto del profesorado.

El repertorio es trabajado en su conjunto por todo el ciclo e, incluso, por todo el centro en algunas obras. El alumnado baila diferentes danzas, aunque en los conciertos finales cada ciclo tiene asignada una función diferente según la programación, asumiendo actividades de danza, canto o interpretación instrumental, o la combinación de dos de ellas. Con respecto al repertorio vocal e instrumental, las obras seleccionadas están comprendidas entre los siglos XIII y XVII, entre las que se encuentran diferentes cantigas de Alfonso X El Sabio (*Santa Maria Strela do día*, *Quen a omagen de Virgen* y *Rosa das rosas*), una obra de Martín Codax (*Ondas do mar de Vigo*) y una canción popular francesa (*Le Roi A Fait Battre Tambour*). También se incorpora en el repertorio música tradicional de diferentes regiones de España (*Xota de Vilar de Cabeiras* de Galicia, *La Tarara* de Andalucía o *A la mar* de Asturias) y música sefardí antigua (*A la una yo nascí* y *Hixa mía mi querida*). En el caso de esta última obra, el alumnado de primer ciclo creó las tres últimas estrofas para continuar la historia propuesta por la canción original (figura 6).

En relación con el repertorio dancístico, están presentes obras referentes del mundo de la danza histórica como es el tratado inglés *The English Dancing Master* de John Playford (1651) o *Orchesographie* de Thoinot Arbeau (1588). También se incorporan al repertorio danzas tradicionales de España y otros países europeos, como *La Gerigonza* (Ávila), *Biribilketa* (País Vasco), *Dansa de las Vetes* (Valencia), *Indo Eu* (Portugal) o *Boanopstekker* (Holanda), y de otros continentes como *La Botella* (México), el carnavalito *Canten Señores* (Argentina) o *Tsadik Katamar* (Israel).

Hixa mía mi querida

(Canción sefardí)

Nyckelharpa y flauta de pico

Viola de gamba y fidula

Pandero golpe centro y golpe en aro

Hi - ja mí - a, mi que - ri - da a-man, a-man, no te e - ches a la mar
 Que me lle - ve, que me trai - ga a-man, a-man, sie - te pun - tas de hon - dor

que la mar es - tá en for - tu - na mi - ra que - te va a lle - var.
 que m'en - glu - ta pe - xe pre - to pa - ra sal - var de l'a - mor.

Letra inventada por el alumnado

Esperando que regrese, aman, aman, como roca frente al mar su cabello es de miel y de sal toda su piel.	Veinte lunas y un día, aman, aman, desde que embarcó en un barco encerrada quiere ver a su mamá.	Tan rápido como el viento, aman, aman, corriendo hasta el hogar, una roca frente al mar que parece saludar, una roca frente al mar lo que queda de mamá.
---	--	--

Figura 6. Partitura y texto *Hixa mía mi querida* (canción sefardí)

2.4. Evaluación

La evaluación de este proyecto se realiza principalmente mediante debates sobre las actividades realizadas en clase, así como una reflexión final tras el concierto. Entre estos testimonios se pueden destacar: «Lo que más me ha gustado ha sido lo que he aprendido, la coordinación en equipo en *All in a Garden Green*, divertirme bailando como nunca y libremente con mis compañeros, algo realmente bonito» o «Lo que me ha gustado es presentar en el concierto la danza *Gathering Peascods* porque me daba ilusión». También se utilizan como instrumentos de evaluación las grabaciones de las interpretaciones/actuaciones y las representaciones gráficas de danzas o conciertos. En las figuras 7 y 8 se presentan ilustraciones relacionadas con las danzas y su vivencia del concierto final. A través de estos dibujos, el alumna-



Figura 7. Ilustraciones del alumnado utilizadas para los programas de mano de los conciertos

do refleja aspectos significativos desde su experiencia personal: la música en directo, el bailar mientras otros compañeros y compañeras cantan o tocan un instrumento, los nervios del momento, el vestuario especial para la ocasión, las formaciones en línea o en círculo dando la mano a otros danzantes, el entorno natural donde se realiza el concierto dentro del jardín del colegio o la representación del público.

Con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre esta experiencia, en el curso 2023-2024 se realizó un cuestionario a 41 niños y niñas de 2.º ciclo de Educación Primaria y se confirmó que a la mayoría le gustaba bailar (80 %), opinaban que la danza les hacía sentir mejor (68 %), mejoraba la relación con los demás (80 %), debería estar incluida en los centros como cualquier otra asignatura (93 %) y que servía para comprender mejor el pasado (83 %) (figura 9).



Figura 8. Ilustraciones del alumnado tras la realización del concierto

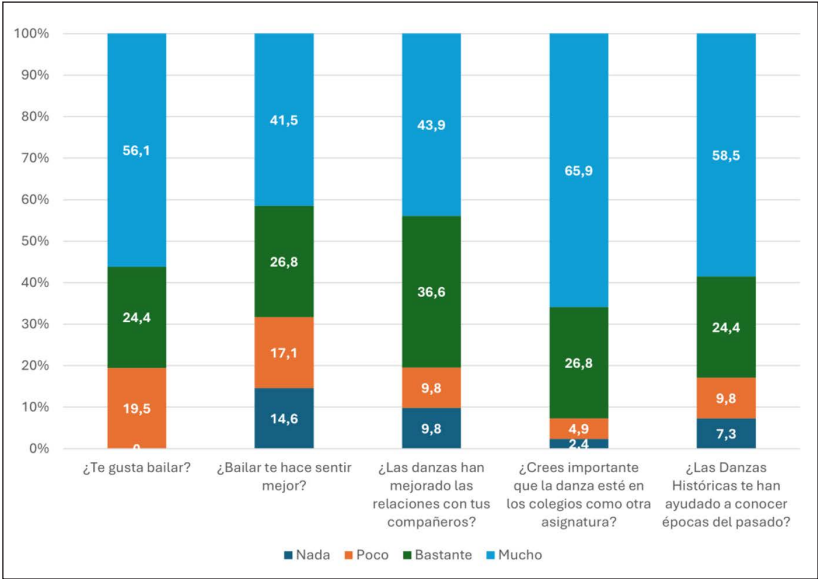


Figura 9. Resultados del cuestionario realizado por el alumnado

Por último, para evaluar las preferencias del alumnado se realizaron las siguientes preguntas abiertas: ¿qué es lo que más te gusta de la clase?, ¿qué danzas son tus preferidas y por qué? Los participantes explican que lo que más les gusta es bailar, cantar y tocar, hacer ejercicios de improvisación, la actividad de las sorpresas, aprender bailes de otras épocas o tocar la fídula, entre otras.

3. Conclusiones

Uno de los aspectos más destacados de este proyecto es la singularización de la danza como asignatura con identidad propia dentro del horario escolar, superando el carácter «subsidiario» de la educación de esta disciplina que se hace desde la música o la educación física. Igualmente, debe enfatizarse la interrelación y coordinación existente entre la asignatura de música y la de danza desde un enfoque de aportación recíproca y codocencia. Estas dos características nos llevan a considerar esta experiencia como un claro ejemplo de lo que realmente pretendía la asignatura de Música y Danza impulsada por la LOMLOE, aunque el desarrollo curricular que se hace de dicha asignatura, como se indicó en la introducción de este trabajo, siga otorgando a la danza un rol secundario o «de complemento».

Otra de las peculiaridades de este proyecto reside en la utilización de música en directo en las clases de danza y en el concierto. Esto permite la adaptación total de la música al desarrollo de estas sesiones, además de favorecer una escucha activa y la vinculación/integración de música y movimiento. Igualmente, debe destacarse como elemento motivador importante la utilización de instrumentos de época.

Desde el punto de vista de la metodología docente, este proyecto se fundamenta en los principios didácticos de la danza educativa creativa, en la que música y danza se acercan al alumnado, y no al contrario, mediante procesos, recursos y estrategias metodológicas adaptadas a los discentes. No solo se enseña danza o música, sino que se educa a través de ellas, teniendo siempre presente la importancia de los procesos creativos en la materia de educación artística y las experiencias grupales con un alto componente socioemocional.

Por último, cabe destacar que una de las originalidades de esta experiencia reside en la inclusión de repertorio histórico que, *a priori*, podría parecer no adecuado para estas edades o muy alejado de las preferencias del alumnado de primaria. Los resultados nos demuestran que no es así y que la selección de un repertorio de calidad, asequible y adecuado, con independencia de su momento histórico o contexto geográfico, no es óbice para el desarrollo de sinergias musicales y dancísticas creativas en el aula.

4. Referencias bibliográficas

- Biasutti, M. y Habe, K. (2021). Teachers' perspectives on dance improvisation and flow. *Research in Dance Education*, 24(3), 242-261. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1940915>
- Castillo Vera, E. y Domínguez Cacho, C. L. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 17, 73-80. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/291931/211461>
- Haselbach, B. (1979). Didáctica de la Danza. En B. Haselbach y H. Regner (Eds.), *Música y Danza para el niño* (pp. 65-78). Instituto Alemán.
- Maschat, V. (2006). El efecto social y emocional de la danza coral. *Orff-España*, 9, 7-9.
- Matías, A., Carrasco, A. R., Ramos, A. A. y Borges, R. (2020). Engaging children in geosciences through storytelling and creative dance. *Geoscience Communication*, 3(2), 167-177. <https://doi.org/10.5194/gc-3-167-2020>
- Mattsson, T. y Gripson, M. P. (2024). 'I did not know that the pupils loved dancing ... until the projector came': constructions of dance as learning activity in school-age educate. *Research in Dance Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/14647893.2024.2359112>
- Oladipo, A. J. y Akhigbe, J. N. (2022). Design and implementation of the performance arts enhanced three-stage instructional model. *The Journal of Educational Research*, 115(3), 209-222. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2096555>
- Pastor Prada, R. y Morales Fernández, Á. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos*, 41, 57-67. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82280>

Pastor Prada, R., Vicente Nicolás, G., López Melgarejo, A. M. y López Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: Percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>