

**SECRETARIA                      ACADEMICA**  
**UNIVERSIDAD    PEDAGOGICA    NACIONAL**  
**EN COLABORACIÓN CON EL**  
**CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES**  
**MAESTRIA   EN   DESARROLLO   EDUCATIVO**  
**LINEA DE EDUCACION ARTISTICA**

**“ EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS DANCÍSTICAS ” EL CASO DE ALUMNOS DE DANZA  
CONTEMPORÁNEA DE LA ESCUELA NACIONAL DE DANZA NELLIE Y  
GLORIA CAMPOBELLO**

**Tesis de maestría que presenta:**

**RUBEN HERRERA GONZALEZ**

**PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO  
CON LINEA EN EDUCACION ARTISTICA**

**DIRECTORA DE TESIS :**

**DOCTORA MARIA ESPERANZA ARENAS FUENTES**

**México D. F. 2005**

# I N D I C E

## SINTESIS

1. PRESENTACIÓN.....	Pág.9
2. JUSTIFICACIÓN.....	Pág.9
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	Pág 10
4. OBJETIVOS GENERALES.....	Pág.11
5. OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	Pág.11
6. MARCO TEORICO.....	Pág 12
6.1.LA DANZA, UNA CONCEPCIÓN ACTUAL.....	.Pág.12
6.1.1. TIPOS DE DANZA	
6.1.2. FORMAS DE DANZA PARA NIÑOS	
6.2.LA DANZA CONTEMPORÁNEA EN MÉXICO	
6.2.1. PROBLEMATICA SOCIO-EDUCATIVA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA	
6.3.ACERCAMIENTOS DISCIPLINARIOS A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA.....	Pág.23
6.3.1.1. EL APRENDIZAJE FORMAL Y POR TÉCNICA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA	
6.3.1.2. EL APRENDIZAJE-ENEÑANZA POR LA PRACTICA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA	
6.3.1.3. EL APRENDIZAJE-ENSEÑANZA BASADO EN LA PRODUCCION	

6.4. UN ACERCAMIENTO DIDÁCTICO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA : EL JUEGO.....	Pág.24
6.4.1. BASES TEORICO FILOSÓFICAS DEL JUEGO	
6.4.2. DIMENSIONES CONCEPTUALES DEL JUEGO	
6.4.3. EL CARÁCTER SOCIO-CULTURAL DEL JUEGO	
6.4.4. EL CARÁCTER ESTETICO ESPIRITUAL DEL JUEGO	
6.4.5. EL CARÁCTER COMPETITIVO DEL JUEGO	
6.4.6. EL JUEGO COMO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DEL DESARROLLO HUMANO	
6.4.7. EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO	
6.5. LA EXPRESIÓN CORPORAL: HABILIDAD BASICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA DANZA.....	Pág.43
6.5.1. HISTORIA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	
6.5.2. DEFINICION DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	
6.5.3. CONTEXTO EDUCATIVO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	
6.5.4. REFERENTES SOCIO-CULTURALES DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	
6.5.5. LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO PROBLEMA FORMATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA	
6.5.6. OBJETIVOS FORMATIVOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	
6.6. UN PROGRAMA DE CONTENIDOS (COMPETENCIAS DANCISTICAS) VINCULADOS CON LA EXPRESIÓN CORPORAL (MOVIMIENTO) PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE ENSEÑANZA DE LA DANZA: PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN. (FUNDAMENTOS TEÓRICOS).....	Pág.51
6.6.1. ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	

6.6.2. PRINCIPIOS DE EXPRESION CORPORAL PARA EL DISEÑO CURRICULAR EN LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA CORPORAL EN LA PRÁCTICA

6.6.3. EVALUACION DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

6.6.4. LA PSICOMOTRICIDAD: HABILIDAD BASICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA

6.6.5. CONTENIDOS FORMATIVOS DE LA PSICOMOTRICIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA

- PERCEPCION SENSO-MOTRIZ
- PERCEPCIÓN VISUAL
- PERCEPCIÓN AUDITIVO
- MOTRICIDAD
- LOCOMOCIÓN
- CONTROL POSTURAL
- DISOCIACIÓN
- COORDINACIÓN DINAMICA
- COORDINACIÓN VISO-MOTRIZ
- ESQUEMA CORPORAL
- IMITACIÓN
- EXPLORACIÓN
- NOCIONES CORPORALES
- UTILIZACIÓN DEL CUERPO
- CREACIÓN
- LATERALIDAD
- DIFERENCIACIÓN GLOBAL

- ORIENTACIÓN DEL CUERPO
- ORIENTACIÓN PROYECTIVA
- ESPACIO
- ADAPTACIÓN ESPACIAL
- NOCIONES ESPACIALES
- ORIENTACIÓN ESPACIAL
- ESPACIO GRAFICO
- TIEMPO-RITMO
- ADAPTACIÓN DE UN RITMO
- REPETICIÓN DE UN RITMO
- ESTRUCTURACION TEMPORAL

#### 6.6.6. OBJETIVOS FORMATIVOS EN LA PSICOMOTRICIDAD Y ACTIVIDADES PARA SU LOGRO

#### 6.6.7. PERTURBACIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD

7. HIPÓTESIS.....	Pág.67
8. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	Pág. 68
8.1. Tipo de investigación	
8.2. Fases de investigación	
8.3. Instrumentos	
8.4. Procedimientos de la investigación	
9. PRESENTACION DE RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	Pág.69
10. DESCRIPCION Y ANÁLISIS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS.....	.Pág.72
10.1. DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA PREPUEBA	

10.1.1. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE PERCEPCION  
SENSORIOMOTRIZ

10.1.2. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE MOTRICIDAD

10.1.3. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE ESQUEMA  
CORPORAL

10.1.4. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE LATERALIDAD

10.1.5. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR ) DE ESPACIO

10.1.6. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE TIEMPO-RITMO

10.2. DESCRIPCION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ETAPA DE  
INTERVENCIÓN

10.2.1. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE PERCEPCIÓN  
SENSORIOMOTRIZ

10.2.2. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE MOTRICIDAD

10.2.3. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE ESQUEMA  
CORPORAL

10.2.4. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) LATERALIDAD

10.2.5. EVALUACION DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE ESPACIO

10.2.6. EVALUACION DE COMPETENCIA (INDICADOR) TIEMPO-RITMO

10.3. DESCRIPCION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ETAPA DE LA  
POSPRUEBA INTEGRANDO LAS DOS ANTERIORES

10.4. ANALISIS CUALITATIVO DEL PROCESO EXPERIMENTADO POR LOS  
SUJETOS DE

INVESTIGACION..... Pág. 102

11.DISCUSIÓN .....Pág.109

12.CONCLUSIONES.....Pág.119

13. BIBLIOGRAFÍA.....	Pág. 125
14. ANEXOS.....	Pág. 131

ANEXO 1 FORMATO DE ENTREVISTAS

ANEXO 2 PROGRAMA DIDACTICO: ACTIVIDADES BASADAS EN DINAMICAS LUDICAS  
PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORANEA

## INTRODUCCION

La Educación se ha interesado en estudiar el arte como parte importante del desarrollo del ser humano. Han sido diversas las preguntas planteadas desde el campo de la Educación alrededor del aprendizaje de los estudiantes de arte, del artista, de la obra, de la necesidad del arte; sin embargo son pocas las investigaciones realizadas hasta este momento.

El presente trabajo busca profundizar en el estudio del proceso creador y educativo del estudiante de danza contemporánea mediante la didáctica lúdica, aspecto que ha sido poco tratado, en donde aún existen muchas interrogantes. En este sentido el objetivo consiste en investigar las características del proceso del desarrollo de las competencias dancísticas en la clase de Juegos y Desarrollo Creativos. La pregunta planteada fue - ¿La intervención de la didáctica lúdica. – como forma de trabajo en los contenidos de la materia de Juegos y Desarrollo Creativo - contribuye a la formación eficiente de las competencias dancísticas en los profesionales en formación para la enseñanza de la danza contemporánea de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello ?

Esta es una pregunta que busca identificar particularidades del trabajo de la competencia dancística en el campo de la formación docente en danza contemporánea. Cabe aclarar que la dinámica lúdica se entiende como un proceso complejo de carácter privado el cual esta expuesto a múltiples variantes.

El estudio se realiza en dos niveles: teórico y práctico. En el primer capítulo del marco teórico se aborda la importancia que tiene el juego y su inserción en la formación artística y el trabajo corporal, y en los siguientes capítulos se revisan los estudios antecedentes centrados en el trabajo corporal y lúdico. Se profundiza principalmente en la habilidad cognoscitiva y corporal en donde son de gran importancia los trabajos de desarrollo corporal.

Una vez realizada la revisión teórica se propone una metodología adecuada para alcanzar nuestro objetivo ( cuadernillo de actividades de apoyo) . Como primer paso, dada la complejidad del proceso de trabajo lúdico y su aprendizaje, fue necesario fragmentar dicho proceso en tres etapas- preprueba, intervención, posprueba - , y después delimitar las áreas a investigar para así profundizar en las especificidades de la competencia dancística en danza contemporánea. Para ello se elaboró un representación base ( dinámicas de juego con sus subcategorías) a fin de abordar de manera detallada el proceso de la investigación. Cabe aclarar que el proceso de trabajo en la intervención se distinguió por tener un carácter flexible el cual admitió cambios durante la misma investigación.

En esta investigación participaron, 10 estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Contemporánea. Con la finalidad de alcanzar un conocimiento en el estudio, se propuso abordar una metodología basada en trabajos lúdico- corporales. Esta consistió en 1)entrevistas, 2) técnicas y dinámicas de juego, 3) recolección de datos registrado en tabuladores de evaluación cualitativa, 4) recolección de datos aplicado durante el proceso de intervención; aplicados durante el proceso de realización de las dinámicas lúdicas (Fase inicia, intermedia y final).

Dado el carácter descriptivo del estudio con un componente de intervención, fue necesario primero, realizar un exposición detallada de los resultados siguiendo las etapas del proceso de trabajo lúdico- corporal : inicial, durante y final) ( ver tabuladores de evaluación cualitativa) , y después se presento un análisis cualitativos de los resultados. La descripción de los resultados incluye la presentación de la información recabada con base en la representación de los tabuladores de evaluación cualitativa de las dinámicas lúdico-corporales. La descripción de los resultados incluye las representaciones de la información recabada con base en los tabuladores de evaluación cualitativa, a manera de resumen. En el análisis de resultados se concentraron aquellos aspectos importantes que participaron en el proceso de trabajo lúdico-corporal de los estudiantes analizados; Las características encontradas en la forma de trabajo de los estudiantes permitió identificar etapas generales del proceso de creación lúdico-corporal, así como importantes rasgos distintivos de la misma. Se discuten los hallazgos encontrados en relación con las etapas anteriores en el proceso de la investigación, resaltándose su relevancia. Por último, a manera de conclusión se sintetizan algunos de los aspectos comunes del proceso de trabajo lúdico-corporal en las competencias dancísticas de los estudiantes analizados, así como también se indican las diferencias , puntualizándose además los alcances y dificultades de la presente investigación, la necesidad de construir metodologías para abordar este tipo de temas desde le campo de la educación. Este tipo de trabajo descriptivo indica los diferentes caminos existentes para continuar investigando aspectos específicos del proceso enseñanza –aprendizaje en base a la didáctica lúdica para la enseñanza de la danza contemporánea, y así, en un futuro, tener la posibilidad de construir explicaciones sólidas acerca del trabaja lúdico y su inserción en el campo de la educación artística.

## **1 PRESENTACION**

Muchas son las razones tanto políticas como culturales por las que en nuestro país ha sido escasa la importancia que se otorga al estudio e investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes en todos los niveles educativos. En consecuencia se puede decir que existe, en nuestra sociedad en general y hasta en las mismas escuelas encargadas de instruir profesionales en las distintas disciplinas artísticas, un desconocimiento considerable sobre lo que implica formar y ser formado en el arte, ya que se ignora gran parte de los principios metodológicos didácticos y funciones que involucra toda actividad desarrollada con pretensiones de capacitar profesionales en el arte.

## **2 JUSTIFICACIÓN**

La Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello a lo largo de su historia ha pasado por diversos programas que la han llevado a su reestructuración para la enseñanza de la danza tanto folclórica como española y contemporánea. Igualmente la escuela tiene como objetivo crear profesionales en educación dancística, y su preocupación fundamental ha sido desde su fundación la formación de docentes para la enseñanza y difusión de la danza tanto a niveles profesionales como de desarrollo particular.

Dentro del plan de estudios de profesional en educación dancística que actualmente esta en función, una de las materias que se imparte semestralmente es la materia de Juegos

y Desarrollo Creativo. Misma que tiene un valor especial para el desarrollo del futuro docente.

El Plan de Estudios de Profesional en Educación Dancística, ha dado algunos resultados positivos en la educación corporal de los estudiantes en cuanto al avance gradual y preciso en su desarrollo psicomotor. Esto permitió conocer cada vez más las capacidades físicas de cada alumno, para su mejor aprovechamiento en sus montajes coreográficos de fin de semestre. Sin embargo existen algunas limitantes didácticas y corporales (motoras) que debemos considerar y que no permiten el logro del proceso del aprendizaje en los estudiantes. Estas limitantes, son enfocadas a la materia de Juegos y Desarrollo Creativo.

La preparación corporal con la que los estudiantes egresan de la clase de juegos y desarrollo creativo, no siempre corresponde al objetivo planeado como condición de acceso al grado siguiente. Esta falta de preparación puede atribuirse a los aspectos siguientes:

- El **tiempo establecido** en el programa de estudios con el que los profesores de estos grados cuentan para impartir su clase es de una hora con cuarenta minutos, sin embargo el tiempo real de cada clase se reduce a una hora veinticinco minutos, pues al entrar los estudiantes al salón, se les debe dar cinco minutos para cambiarse; y al terminar la clase, también se les debe dar otros cinco minutos para vestirse y dar paso en el mismo salón al siguiente grupo. Esto dificulta notablemente el desarrollo correcto de los contenidos de la clase Juegos y Desarrollo Creativo, porque no logran desarrollar su potencial corporal en tan corto tiempo.
- La **selección de los materiales didácticos**, no siempre permiten al docente alcanzar el objetivo formativo de la materia: el desarrollo de la psicomotricidad en la expresión corporal.
- Los **criterios de evaluación** seguidos en el plan de estudios, no permiten una apreciación verdadera evaluación objetiva y crítica de los avances del alumno.

Tanto el juego como la creatividad van juntas, y de manera imprescindible se manejan. Se hace necesario acomodar e investigar más a fondo las calidades y motivos que llevan al alumno a la creación de estos juegos promoviendo su creatividad para su futura aplicación de la materia en los lugares de trabajo en los que desarrollarán su actividad profesional.

Dado lo anterior se hace necesario mejorar las formas de enseñanza de los contenidos de la materia de Juegos y Desarrollo Creativo específicamente, porque a través de ellas se alcanza el objetivo formativo deseado que es: el cuadernillo didáctico de apoyo para alcanzar el máximo desarrollo en las competencias dancísticas vinculadas a su desarrollo físico, intelectual y emotivo a través del movimiento y uso de su propio cuerpo apoyado en la realización de diferentes actividades lúdico- artísticas de manera libre y espontánea.

### 3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

-¿La intervención de la didáctica lúdica. – como forma de trabajo en los contenidos de la materia de Juegos y Desarrollo Creativo - contribuye a la formación eficiente de las competencias dancísticas en los profesionales en formación para la enseñanza de la danza contemporánea de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello ?

#### **4 OBJETIVOS GENERALES**

- Analizar y evaluar la evolución del aprendizaje de competencias dancísticas mediante la aplicación un cuadernillo de apoyo didáctico con un enfoque lúdico –guía de consulta - dirigido a profesionales de la enseñanza de la danza contemporánea.
- Evaluar empíricamente la eficiencia metodológica de la propuesta metodológica, basada en el enfoque lúdico en la impartición de la materia de juegos y desarrollo creativos de la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”, con base a su estructura didáctica, sus actividades y sus formas de evaluación.

#### **5 OBJETIVO ESPECIFICO**

- Analizar la evolución del aprendizaje de competencias dancísticas (percepción sensorio motriz, motricidad, esquema corporal. lateralidad. espacio y tiempo-ritmo) en los alumnos en formación docente de la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello” a partir de una intervención lúdica fundamentada.

## 6 MARCO TEORICO

### 6.1 LA DANZA UNA CONCEPCIÓN ACTUAL

La cultura, el arte, la danza y su educación, como campos de la actividad humana, no quedan exentos de los procesos de desarrollo que ocurren en el entorno de nuestra vida cotidiana; la posibilidad de percibir sus interacciones con otras instancias de lo social y lo académico, depende de una efectiva comprensión teórica de las múltiples relaciones de esta actividad dentro de su contexto tanto histórico como académico.

Aún cuando las actividades de la danza se ven acrecentadas en el mundo actual: nuevas escuelas, grupos profesionales y amateurs, tendencias, compañías y centros, la danza contemporánea en México se enfrenta a diversos problemas ante los que requiere: nuevos espacios y propuestas para el aprendizaje, práctica y producción en este arte, así como un nuevo planteamiento en su estructura educativa y didáctica que atraiga al público, los creadores, artistas jóvenes, críticos y que promueva y permita el desarrollo del acto dancístico a través del juego.

Pretendo realizar una aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas en el estudio de la Maestría en Desarrollo Educativo con línea en Educación Artística, a la realización pedagógica- didáctica para la enseñanza de la danza contemporánea. Ya que un proyecto de esta índole requiere algo más allá que la buena intención, requiere recursos y de una buena planeación educativa que puede representar la diferencia entre la enseñanza tradicional y otra que no lo sea.

Mi objetivo en esta investigación es diseñar estrategias lúdica para llevar a la practica y evaluar un proyecto didáctico para la enseñanza significativa de la danza contemporánea y su aprendizaje a través del juego. Este diseño esta basado mediante una revisión de los parámetros educativos y características del trabajo educativo actual. El procedimiento pretende abarcar distintas etapas:

- Exploración del contexto. Documental y de campo, para contar con elementos que permitan determinar la viabilidad del proyecto a averiguar: como hacen las cosas, problemas a los que se han enfrentado los docentes, sus causas y soluciones.
- Exploración del contexto donde pretendo que opere el diseño y evaluación de una propuesta, es decir investigar en el centro de trabajo expectativas de los alumnos y los docentes sobre este tipo de formas de trabajo.

Organizar una estrategia didáctica que funcionará como un esquema de organización de contenidos para la enseñanza de la danza contemporánea, a partir de la exploración del contexto y determinar si el propósito es viable y aplicable al contexto, en este caso la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”.

Tener un plan de estrategia didáctica, que funcionará como esquema de contenidos. Una vez que se hayan determinado los porqués de crear un proyecto de aprendizaje mediante lo lúdico, y el como se va a hacer, aunando el conocimiento a fondo del contexto y de las practicas educativas, establecido.

A continuación desarrollo los parámetros de diseño y evaluación que guiará el desarrollo de las actividades principales en el juego para la enseñanza de la danza contemporánea .

- 1) Decir que la mayoría de los seres humanos no tienen conciencia plena de su cuerpo, excepto cuando este les molesta; no está muy alejado de la verdad. No es casual entonces que adolezcan de inexpresividad corporal marcada; más aún, que manifiesten rigidez como consecuencia de un encadenamiento de hábitos fijados por las convenciones culturales de nuestro medio. Con ello no quiero significar que esas personas sean incapaces de sentir, pero es evidente que se hallan coartadas en su aptitud para manifestarlo corporalmente; y quién sabe cuanta es la influencia de ese anquilosamiento físico sobre su capacidad afectiva y creadora. Es lógico entonces que esas carencias se reflejen particularmente en el modo personal de moverse, incluyendo a aquellas personas que se dedican a las diversas manifestaciones artísticas dependientes del cuerpo: el bailarín , el actor, el cantante.
- 2) La expresión corporal es eficaz por constituir en sí misma un lenguaje. Aunque la voz como medio de expresión no está excluida, el énfasis está puesto sobre el gesto, la actitud, el ademán el movimiento expresivo propiamente dicho; no ha de olvidarse, además, el serio problema técnico que plantea la emisión vocal correcta combinada con un movimiento corporal intenso.
- 3) El lenguaje de la expresión corporal se manifiesta, y es percibido en varios niveles simultáneos, pues logra la integración de las áreas físicas, afectivas e intelectuales del ser humano. Por supuesto, como todos los lenguajes, tienen la posibilidad de alcanzar diferentes grados de perfeccionamiento. Tanto por su filosofía como, por su metodología es una disciplina enriquecedora, en particular para los que nos dedicamos profesionalmente a algunas de las actividades artísticas que se apoyan, en gran parte, en el lenguaje corporal como la danza y el teatro.
- 4) La orientación fundamental de la expresión corporal, como estrategia de investigación en el conocimiento y dominio del propio cuerpo está unida con un dominio físico cada vez más profundo, cuyos medios para lograrlo son la toma de conciencia, la sensibilización y el dominio consiguiente del cuerpo, para lograr la expresividad, la liberación y la comunicación buscadas. Es necesario señalar que en este enfoque , la influencia y la utilización del juego se entrelazan a lo largo de la investigación.
- 5) El juego es una estrategia motivacional de la enseñanza.
- 6) El juego como estructura y esquema para el posible entrenamiento especializado, de manera espontánea para el desarrollo que se reflejará en movimientos y actitudes de cada persona.
- 7) Al hablar del juego en relación con la expresión corporal es necesario tener en cuenta que la creatividad es la facultad por excelencia del juego, y otro, que le

juego es uno de los medios mas idóneos para ejercitar y desarrollar la expresión corporal.

- 8) El aspecto principal del juego de su fuerza creadora, porque se desvincula de el mundo real y lo representamos a nuestro modo, en nuestro propio mundo, es decir en el mundo del juego, porque es ahí donde se siente uno omnipotente y creador.
- 9) Esta actividad creadora no solo es efecto del azar de la improvisación a través del juego. Arno Stern (1969) apunta en su obra como el juego creador no es un mero juego de improvisación, sino de actividad que nace, por una parte de la facultad creadora, y por otra, de la obediencia del dictamen de la expresión . Esta expresión queda concretada en los esquemas pre-establecidos de un lenguaje formal que confieren a la actividad lúdica el rigor de un verdadero arte.

Los esquemas que actúan en el sujeto en el momento que juega creativamente haciendo que el juego signifique algo para sí mismo o para la colectividad, se basan , sobre todo, en la dinámica del símbolo.

- 1) El símbolo como toda cifra, entraña el sentido de lo patente y de lo oculto. La correspondencia que existe entre dos datos en razón de semejanza es lo que denominamos el símbolo .
- 2) El juego aparece, por lo tanto, del valor simbólico de un acto creador. De ahí que el juego, como símbolo, posea por ley de la analogía un número ilimitado de variantes que lo hace siempre rico y nuevo. Novedad que también se vincula al hecho de que el juego sea psicológicamente no tanto un valor objetivo, aunque en lo objetivo se base como una vivencia que cada niño o cada adulto experimenta como propia y, por lo tanto, como nueva.
- 3) El juego, al igual que la expresión corporal ayudan al progreso de la personalidad, como al progreso de cada una de las funciones fisiológicas, intelectuales y emocionales.
- 4) Cada juego exige el esfuerzo de una o varias funciones intelectuales: observación memoria, atención, juicio, imaginación, vocabulario, invención de astucias, rapidez mental.

Las combinaciones de elementos, tanto en la danza como en el teatro, las composiciones con los materiales que se le ofrecen al niño, bien sean de arte, de lenguaje, de cálculo, etc., son un “mágico juego” en el que se crea la pintura, el lenguaje y el cálculo con la fuerza de su imaginación orientada, que le lleva a la perfección de imaginar por sí mismo las leyes objetivas del arte y de la ciencia.

La danza es un misterio de la historia de la humanidad protagonizado por trascendencias, virtualidades, ritmos, emociones, y simbologías diversas. Es a través de la

danza que el hombre alcanza su plenitud humana por la singularidad de la asociación del lenguaje corporal con el espíritu del arte.

La danza nace con la propia humanidad siendo un fenómeno universal que está presente en todas las culturas, en todas las razas y en todas las civilizaciones. Es considerada, generalmente, como la expresión de arte más antigua, a través de ella se comunican sentimientos de alegría, tristeza, amor, vida, muerte. El hombre a lo largo de la historia, no sólo, ha utilizado la danza como la liberación de tensiones emocionales, sino también, desde otros aspectos, tales como : ritual, mágico, religioso, artístico, educativo,, etc.

La danza es un fenómeno, que ha formado parte en todas las culturas, siendo múltiples las formas expresivas y artísticas que ha adoptado a lo largo de la historia. En este sentido, definirla ha sido y es, una tarea compleja, dada la variedad de aproximaciones conceptuales e interrelacionales, que sobre este término se establecen desde diferentes campos: antropológico, psicológico, pedagógico, sociológico, artístico, musical, etc.

Danza proviene del latín *Teneo*, hace referencia a tensión (extensión , dilatación de alguna cosa), sustentar(mantener, sostener alguna cosa, prolongar con la misma fuerza), intenso (que tiene tensión, esforzado en alto grado, vivo, ardiente, excesivo, fogoso, violento, extremado, sumo) y extender (alargar, ensanchar, amplificar, prolongar, comunicar, alcanzar).

La danza como ya sabemos ha sido utilizada desde tiempos inmemoriales, en distintas culturas y en distintas épocas históricas, desempeñando diversas funciones sociales. Por lo que podemos observar a través del tiempo, que la danza es una forma más de expresión humana y artística ya que esta es un medio que nos permite crear ya la vez comunicarnos, pues “ constituye un lenguaje determinado social e históricamente en donde el mensaje se transmite por medio de símbolos elaborados con el movimiento humano”

A continuación expondré algunas nociones, pudiendo apreciar las diferencias y similitudes fruto del punto de vista propio de cada autor.

Según Andre Levinson,(1999).- La danza es el movimiento continuado del cuerpo viajando en un espacio determinado y en concordancia con un ritmo definido y un mecanismo conciente.

Según Marazzo,(1987).- La danza recoge elementos plásticos de los movimientos utilitarios de los seres humanos y los combinan en una composición coherente y dinámica animada por el espíritu. Esto la convierte en una obra artística.

Según Ignacio Beryes,(1994).- Es un arte de expresar los diversos estados de nuestra alma por medio de los movimientos, acordados y acompañados conforme a un rito.

Según Gillo Dorfles,(2001).- Es un arte que se vale de un elemento primario basado en el cuerpo humano, y que se sirve de representaciones correspondientes a la temporalidad y a la espacialidad y que, dentro de un espacio tridimensional, desarrolla figuras, ritmos, formas plásticas, expresadas dinámicamente.

Según Mercedes Olivera,(2001).- La danza en sí es un producto de las necesidades kinestésicas y artísticas de toda la humanidad; pero su forma, el contenido y la función específica que tiene en la sociedad, están determinadas por las situaciones históricas concretas de cada grupo social.

Según Susanne Langer (2001).- Una danza como cualquier obra de arte es una forma perceptible que expresa la naturaleza del sentimiento humano, la “vida interior”, lo que se expresa en un baile es una idea.

Según Cecilia Lugo,(2003).- La danza son movimientos organizados.

Según Sousa, (1980).- Cualquier forma de movimiento que no tenga otra intención que no sea la expresión de sentimientos, de sensaciones o pensamientos, puede ser considerada como danza.

Según Robinson, (1992).- La danza es la reacción del cuerpo humano de una impresión o idea captadas por el espíritu, porque cualquier movimiento suele ir acompañado de un gesto.

Según Lima Soares, (1876, Cit. Por Tercio.1994).- Danza es el arte que da las reglas para moverse el cuerpo y los miembros al compás.

Según Willem, (1985).- La danza es un arte que utiliza el cuerpo en movimiento como lenguaje expresivo.

Según Salazar, (1986).- La danza es una coordinación estética de movimientos corporales.

Según Bougart, (1964).- La danza es la más humana de las artes, es un arte vivo: el juego infinitamente variado de líneas, de formas y fuerzas, de direcciones y de velocidades, concurre a la realización de perfectos equilibrios estructurales que obedecen, tanto a las leyes de la biología como a las ordenaciones de la estética.

Según W:C: Smith, A:B: Filson Young (1910, The Enciclopedia Británica, vol. VII cit. Por Leese y Packer, 1991).- La danza puede definirse como la actividad espontánea de los músculos bajo la influencia de alguna emoción intensa, como la alegría social o la exaltación religiosa. También puede definirse como combinaciones de movimientos armónicos realizados sólo por el placer que ese ejercicio proporciona al danzante o a quien le contempla. Se trata de movimientos cuidadosamente ensayados que el danzante pretende representen las acciones y pasiones de otras personas. En su sentido más elevado, parece ser que el gesto-prosa lo que el canto para la exclamación instintiva de los sentimientos.

Según Murria, (1974).- Danza es un movimiento puesto en forma rítmica y espacial, una sucesión de movimientos que comienza, se desarrolla y finaliza.

Según Québec, M.E. ,(1981).- Podemos definir la danza como arte en producir y ordenar los movimientos según los principios de organización

interna (composición en movimientos en sí mismos) y estructuras (disposición de movimientos entre sí) ligados a una época y a un lugar dado, con el fin de experimentar y comunicar un mensaje literal, como el ballet.

A la vista de lo expuesto y en líneas generales se puede decir que la danza es una actividad humana: **universal**, porque se extiende a lo largo de toda la Historia de la humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en ambos sexos y se extiende a lo largo de todas las edades; **motora**, porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos siendo condicionada por una estructura rítmica; **polimórfica**, porque se presenta de múltiples formas, pudiendo ser clasificadas en: arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; **polivalente**, porque tiene diferentes dimensiones: el arte, la educación, el ocio, y la terapia; **compleja**, porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, colectiva.

Varios estudiosos del tema, definen danza como simple conjunto de movimientos rítmicos y ordenados del cuerpo, en base a las relaciones biológicas de los seres humanos y animales. También la definen como, impulso común de recurrir al movimiento para exteriorizar estados emotivos en la que se incluye una multiplicidad de actividades que van desde ciertas prácticas naturales e instintivas de animales, especialmente pájaros y peces.

Desde mi perspectiva movimiento y danza son elementos diferentes, aunque no independientes. El movimiento corporal del ser humano tiene un fin práctico utilitario (como lo podemos observar en todas nuestras actividades cotidianas); mientras que la danza tiene como fin principal transmitir ideas y sentimientos de manera únicamente corporal, es decir, sin cubrir el lenguaje verbal, además de ser el resultado de un proceso de elaboración que consta de varias etapas, mientras que un movimiento cotidiano es espontáneo e inmediato, de estos nacen generalmente los movimientos dancísticos, convirtiéndose en prolongaciones estereotipadas y creaciones artísticas para poder cumplir los objetivos básicos de la danza como tal. De esta forma vemos la diferencia entre movimiento y danza; los requisitos para que un movimiento corporal se convierta en danza son:

- Que sean movimientos del cuerpo humano y no corporales en abstracto.
- Que tengan ritmo, dinámica y diseños observables en el espacio.
- Que adquieran una coherencia y ordenación previa.
- Que a través de la sucesión de movimientos se transmitan ideas, sensaciones, sentimientos, percepciones, aspiraciones, creencias, etc.

Por lo tanto, para estudiar el movimiento, no podemos limitarnos a estudiar un estilo u otro de danza, sino que, debemos abarcar:

- El conocimiento de sus medios de expresión: el cuerpo y las técnicas existentes que lo modelan hasta lo abstracto.

- Saber escoger entre la infinidad de movimientos posibles, los mejores mensajeros del pensamiento, la emoción, o el tema que se pretenda desarrollar.
- El uso de la imaginación y la fantasía, sin olvidar el mundo que nos rodea. Observando la danza en forma global, existe un espacio limitado, pues el uso de técnicas específicas limitan, de alguna manera la acción del cuerpo y su movimiento. El primer aspecto exige entrenamiento con métodos comunes a las destrezas motrices. Un segundo aspecto es el libre, el cual coincide con el campo de la expresión corporal, en donde no existen más límites de acción y posibilidades de movimiento que los que uno mismo quiera imponerse.

Existen dos tendencias muy opuestas que han existido a lo largo de la historia, estas son:

- El tecnicismo, cuya importancia se basa en la técnica, olvidándose en ocasiones de la interpretación.
- Los que abogan por la danza natural, dejando técnica en un segundo plano o prescindiendo totalmente de ella en algunas ocasiones.

Sintetizando podemos decir entonces que la danza es una forma artística (visto desde la academia) de expresar ideas y sentimientos a través de ciertas combinaciones de movimientos ordenados coherentemente y acorde a ritmos definidos. Su elemento instrumental principal es el cuerpo humano, el cual a través de movimientos continuados se desplaza dentro de un espacio tridimensional, desarrollando figuras, ritmos y formas plásticas expresadas dinámicamente. Su forma, contenido y función específica dentro de una sociedad estará determinada por las situaciones o momentos históricos de cada grupo social.

### 6.1.1 TIPOS DE DANZA

En la actualidad las corrientes taxonómicas de la danza son infinitas. Las diferentes formas de la danza, a lo largo de la historia, dan lugar a clasificaciones bastantes similares entre los diversos autores.

Siguiendo a Willen (1985), las formas de la danza, son fundamentalmente:

- **Danza de base**, cuyas formas son relativamente simples, siendo sus elementos más importantes el ritmo y la expresión de sensaciones y sentimientos.
- **Danzas folclóricas**, que son características de una zona o región de cualquier país que debieran formar parte del programa escolar, se encuadran dentro de este grupo.
- **Danza académica**. Caracterizada por la idealización del cuerpo humano, elitismo profesional y el perfeccionamiento técnico.
- **Danza contemporánea**. Nace como reacción contra el formulismo y artificios del ballet. El movimiento utilizado obedece a una lógica emocional y busca la plasticidad, la naturalidad y la sensación corporal partiendo del centro corporal.

- Su técnica es construida sobre la respiración que a su vez está íntimamente ligada a la relajación, utilizando el efecto de la gravedad: desequilibrio, equilibrio de los movimientos libres, controlados, ondulatorios, detenciones, suspensiones, etc. Presenta un vocabulario técnico que varía según las escuelas y ofrece un contenido de comunicación y expresión esencialmente filosófico y psicológico.
  - Intenta explorar más y más los contenidos expresivos de los diferentes componentes del movimiento: espacio, tiempo, dinámicas y las formas corporales.
- **Danza primitiva** con un gran contenido mágico, hace referencia a lo cotidiano, ritual, relaciones con los dioses y con la naturaleza. Utiliza movimientos naturales, repetitivos y sucesivos.
- **Danza clásica.** Sujeta a rígidas técnicas. Hace referencia , normalmente a lo irreal e imaginario, utilizando la pantomima y representación. Busca la plasticidad del movimiento y la máxima amplitud articular, a partir de una buena alineación corporal, que facilita un buen equilibrio estático y dinámico.
- La danza clásica utiliza un vocabulario técnico, específico y universal. Sirva de ejemplo, las posiciones y “ por de bras” ( manejo de brazos), posiciones de los pies “ronds de jambes” ( movimiento circular de una pierna).

Según Esmee Bulnes la danza clásica también se puede subdividir en:

- **Danza Noble.** Aplicado a las danzas tradicionales que tenían distinción el poseer ciertos privilegios.
- **Danza de Carácter.** Aplicado a las danzas tradicionales y a los bailes en que se limitan los movimientos propios de una clase de personas o de alguna profesión u oficio. Dentro de esta podría incluir las danzas folclóricas, donde estas son creadas por pueblos sin influencia de ningún coreógrafo pero construida para expresar los sentimientos propios de ese pueblo y de acuerdo con características de un temperamento racial. En forma modificada algunas danzas folclóricas se han hecho populares como danzas o bailes de salón.
- **Danza de Semicarácter.** Inspirada en los mismos movimientos que las de carácter pero realizada de acuerdo con las técnicas del baile clásico.
- **Danza Social.** Esta danza comenzó tan pronto el hombre desarrolló un modo de vida gregaria. La danza social tiene sus raíces en los rituales religiosos, en las danzas fúnebres, de iniciación, de galanteo y de guerra de los tiempos primitivos. Evoluciona con el tiempo, se encuadra dentro de las danzas de ocio, adaptándose a la música de cada época.
- **Danza moderna.** Iniciada por Isadora Duncan; pretende liberarse de todos los cánones establecidos y dejar al cuerpo que se exprese libremente.
- **De gran tradición.** Se baila por amor al movimiento en sí, sin que este sea necesariamente un medio de expresión. La belleza forma parte de la figura aislada. La relación con el espacio como medio expresivo, es decir, el bailarín es un ser ideal, entregado totalmente al movimiento, cuyo mundo circundante no ejerce ninguna influencia en su ánimo. La belleza de los movimientos se da por medio de una armonía que se respalda con exclusividad en la simetría y el equilibrio.

Paulina Ossona subdivide a la danza moderna en varios estilos:

- Danza Pantomímica o Expresionista.
- Danza Abstracta o Musical.
- Danza Concreta o Espacial.
- Danza Plástica.
- Danza Rítmica.
- Danza jazz.
- Danza Experimental.

### 6.1.2 FORMAS DE DANZA PARA NIÑOS

Centrándonos en las formas de danza para niños, Bucek (1992), afirma que existen dos: la formal y la espontánea.

- La **forma espontánea** de la danza infantil son experiencias estéticas que tiene sus orígenes en la capacidad de los niños para modelar sentimientos e ideas para darle sentido a la realidad. Esta forma de danza es creada y ajustada a través del compromiso directo y sensorial con las cualidades de movimiento espacial, temporal y dinámico, invita a fantasías imaginativas, favorece la capacidad de decisión y ayuda la comunicación de la emoción y la representación del pensamiento humano.
- La **forma formal** de la danza de los niños, en contraste con la forma espontánea está caracterizada básicamente como patrones de movimiento y estructuras que son aprendidas a través de la imitación. Las formas formales de la danza en los niños están arraigadas en sistemas de valores de la sociedad, la cultura y la familia y se definen por una serie de códigos culturales que bien aumentan o disminuyen la voz del niño en el aprendizaje personal o colectivo.

Ambas formas de la danza espontánea y formal son un medio educacional culturalmente rico y son necesarias para el desarrollo del niño. Sin embargo en esta investigación yo me vinculo mas hacia la danza espontánea, ya que es el juego el que decide el desarrollo motor del educando y no la formalidad de la técnica la que hace el desarrollo motor dentro de la clase de juegos y desarrollo creativo.

## 6.2 LA DANZA CONTEMPORÁNEA EN MÉXICO

Como ya se dejo indicado en el apartado 6.1 uno de los lenguajes del arte es la danza. La danza es un producto social, una expresión colectiva generada y practicada por distintos grupos sociales. Cumple una función social específica, la cual está determinada por el momento histórico en que se desarrolla. Comparte con todas las artes el hecho de que a través de ella el ser humano plasma su capacidad creadora y su necesidad vital de transmitir sus experiencias, ideas, sentimientos, etc. Es un lenguaje que se manifiesta a través de un instrumento: el cuerpo humano, en donde las motivaciones y el mensaje se expresan mediante una sucesión de movimientos rítmicos y dinámicos, los cuales poseen una forma observable en el espacio, a la cual llamamos diseño.

El arte, la actitud estética, es el único camino para la recuperación de las facultades perdidas: expresión emocional y afectiva, seguridad personal y creatividad. Las auténticas necesidades del individuo han de seguir siendo motivo de reflexión y lo importante en conducir esta efervescencia revolucionaria hacia el desarrollo del hombre, para lo cual hace falta una nueva sensibilidad.

El trabajo artístico es un trabajo concreto y como tal produce un valor de uso: satisface la necesidad humana de expresión, comunicación, afirmación. Permite al individuo una búsqueda por una identidad e individualidad, su preocupación se expande del mundo interno al externo.

El termino “**danza contemporánea**” se introdujo en la década de los sesenta para sustituir al de danza moderna”, producto de la corriente modernista de principios de siglo.

El factor de continuidad entre estas dos maneras de abordar la danza es la necesidad de expresar la problemática humana que invade todo el arte del siglo XX. Con este lenguaje se transmiten mensajes literalmente intraducibles a otros lenguajes.

La danza contemporánea en México ha evolucionado de manera particular según el momento histórico concreto y el propio desarrollo de las políticas educativas y culturales.

### **6.2.1 PROBLEMÁTICA SOCIO-EDUCATIVA DE LA DANZA CONTEMPORANEA**

Aún cuando las actividades de la danza se ven acrecentadas en el mundo actual: nuevas escuelas, grupos, tendencias, compañías y centros, la danza contemporánea en México se enfrenta a diversos problemas de índole socio-educativa entre los que se incluyen:

- A)** Los grupos y compañías, que se forman tienen una vida efímera.
- B)** La preparación en técnicas de danza contemporánea para los alumnos resulta insuficiente.
- C)** La ausencia de un Sistema Nacional de enseñanza de las actividades dancísticas obliga a los auténticos interesados a buscar maestros itinerantes.
- D)** En los pocos centros de impartición de técnicas y adiestramiento profesional se concentran muchos jóvenes que ansían participar en las actividades de danza y no en el desarrollo de la docencia e investigación educativa en el campo de la danza contemporánea.
- E)** Otros jóvenes, sin entrenamiento ni estudios, se dirigen directamente a los escenarios con la negativa o rechazo abierto o implícito del público.
- F)** No hay una coordinación institucional suficiente para atraer a gente joven para que ingrese a las filas de la danza contemporánea.
- G)** Existen pocos grupos aprendiendo la técnica sistemáticamente.
- H)** No existe un plan de divulgación y enseñanza de la danza contemporánea en el Interior del país, la mayoría de las actividades se concentran en la ciudad de México.
- I)** Existe una falta de conexión con los espectadores, lo cual se refleja en la ausencia del público en los espectáculos de danza.

En síntesis se ha reconocido que el desarrollo del proceso educativo de la danza contemporánea en México ha tenido serios problemas para su concreción, por lo tanto su propuesta de solución tendría que ir en torno a diseñar estrategias de intervención que contribuirían a mejorar a partir de una concepción sistematizada de los procesos de enseñanza –aprendizaje. la calidad de la formación de competencias dancísticas desde el campo de la investigación educativa en el arte dancístico.

## **6.3 ACERCAMIENTOS DISCIPLINARIOS A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA**

La danza presenta diversos acercamientos disciplinarios entre los que se encuentran, de manera directa: ejecución e interpretación, creación coreográfica, docencia, práctica, investigación, registro y documentación, crítica y periodismo, participación como público y de manera indirecta, su vínculo con otras artes como arquitectura, música, escultura, pintura video, foto, entre otros.

Desde el campo disciplinario de la docencia es decir desde el aprendizaje y enseñanza la danza contemporánea, como otras actividades artísticas, tiene tres dimensiones principales: el aprendizaje formal y por técnica, la práctica por gusto o para mantener una buena condición física y principalmente la producción.

### **6.3.1 El aprendizaje-enseñanza formal y por técnica de la danza contemporánea:**

Hay quienes señalan que el arte no se puede aprender, sin embargo, se pueden enseñar las técnicas y el número más grande de técnicas posibles. Para Michaud (1993), el error “académico” consiste en creer que las técnicas son suficientes para formar al artista y los alumnos caen en la falta de imaginación. Así, la tendencia opuesta es la ilusión “vanguardista” que consiste, por el contrario, en creer que las técnicas no forman jamás al artista y que entre menos se conoce mejor. Para solventar estas posiciones extremas, Michaud sostiene que: “Se debe encontrar un equilibrio que siempre será precario e inestable. Mucha técnica junto con una visión muy estrecha debilita a la imaginación(...)Muy poca técnica, por el contrario, cierra el abanico de posibilidades y recursos,(...) claro está, porque los ignora”. (Michaud, 1993)

Las clases para el aprendizaje de la danza son especializadas: alumnos reunidos en pequeños grupos, bajo la supervisión de instructores competentes, donde cuenta el grado de dominio y la competencia técnica que se alcanza.

### **6.3.2 El aprendizaje-enseñanza por Práctica de la danza contemporánea:**

Muchos alumnos van a una escuela de arte, o quieren ir para hacer lo que les gusta, para practicar el arte tal y como lo sueñan o lo imaginan, para ejercer capacidades artísticas.

Hay en esto un papel importante y que no debe ser descuidado ya que es muy real y responde a necesidades humanas difundidas y respetables que se expresan. El deseo de hacer algo artístico debe tomarse en cuenta, incluyendo si se quiere formar algunos artistas de este grupo de estudiantes. Sin embargo, éste no es un motivo suficiente como para transformar las escuelas de arte en talleres de expresión libre, se debe saber responder a las necesidades educativas.

En tanto que la escuela funciona como lugar de práctica, una escuela debe recibir a la mayor cantidad de personas que pueda y dentro de su criterio, la calidad técnica intelectual no debe ocupar el primer lugar. Lo que cuenta es la intensidad de la práctica

y la satisfacción de los participantes. Se debe pensar con claridad sobre el papel de la escuela como un sitio de iniciación, de formación continua.

### **6.3.3 El aprendizaje-enseñanza basado en la producción.**

El aprendizaje y la enseñanza aquí se da por aportar una contribución a la cultura, a las obras humanas en el ejercicio de la actividad dan cística a través de coreografías. Existe una necesidad. La preocupación es otra clase de calidad, que se debe en parte a la originalidad, a la búsqueda, al grado de reflexión. Los creadores más importantes los artistas más inspirados siempre son los más meditativos. Ser un artista consiste también en saber situarse y situar su trabajo.

Michaud (1993) señala.”No podemos equivocarnos respecto a los objetivos de una escuela de arte...Tiene que ser una institución que abra los campos de estas tres posibilidades artísticas (el aprendizaje formal y por técnica, por práctica y por producción) con una conciencia clara de su fragilidad, su mezcla, sus contradicciones y también de su complementariedad.

## **6.4 UN ACERCAMIENTO DIDÁCTICO A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA: EL JUEGO**

### **6.4.1 BASES TEORICO FILOSOFICAS DEL JUEGO**

Desde los clásicos, los juegos infantiles han sido considerados como la esencia propia de la existencia de la infancia y de la adolescencia en la que , por otro lado, lo informativo, ha estado siempre presente de un modo particular, “ El juego existente ha sido un medio de educación popular” , afirma Claparède (Citado en D Chauvel (1989) inconscientemente explotado desde la antigüedad más remota”. Esta sustantividad se manifiesta en la semántica de la misma lengua griega , que asocia lo que de inherente tiene el niño, el juego y la educación . La palabra juego incorpora morfológicamente la raíz niño (en griego) y recoge la semántica de “cosa de niños/ juego y enseñanza “niñería”; también los términos jugar y juguete tiene la misma base estructural.

Varios son los enunciados sustantivos del juego en términos pedagógicos, ex antiquo. Desde Platón, referente obligado para el estudio de la actividad lúdica, se han sugerido distintas consideraciones teóricas que se verán reflejadas en destacados pensadores de la historia de la educación.

Uno de sus conceptos de educación : “ traer y conducir a los niños al principio que la ley enuncia como justo , y cuya rectitud reconocen de común acuerdo las personas más virtuosas y de más edad en virtud de su experiencia” , será , en mi opinión el referente del que deriva la primera base teórica del juego. Con la práctica de las normas de convivencia, se transmiten los valores de la cultura imperante, de modo que funciona como útiles para la implantación y estabilidad de las leyes de la ciudad. Para ello, de los tres a los seis años, los

niños deben jugar en grupo en los santuarios de las aldeas bajo la vigilancia de las nodrizas y estando presentes sus habitantes.

La idea de la inculturación o retransmisión de valores es, quizás, la de mayor predicamento. La mayoría de los pueblos y de las culturas en el devenir del tiempo han empleado el juego (y el juguete) como conducto para la incorporación de los valores a la cultura que se les es propia. No obstante, este procedimiento presume una huida o escape de la realidad conflictiva provocada por la educación.

Partiendo de la hipótesis de culturalización del conflicto Sutton-Smith y Roberts (Citado en D Chauvel (1989) han estudiado el nexo entre la educación y los juegos habituales de diversas culturas, llegando a la conclusión de que este facilita el aprendizaje de habilidades. Distinguieron tres tipos de juegos: físicos, de estrategia y de azar, hallando un correlato significativo con el clima, la alimentación, etc. , y con la estructura político-social o con las creencias respectivamente.

Otra aportación teórica de Platón (427-348. Citado en Nunes de Almeida ,1994) ,\_hace referencia a la instrucción . Desde los seis años, conviene asociar el aprendizaje con el juego para que se ejerciten de forma disciplinada en sus futuras profesiones. En este sentido, tras la separación de los sexos, el juego será un instrumento que prepara para el ejercicio de la vida adulta, en el que las mujeres podrán incorporarse al estudio.

Aristóteles ( Citado en Nunes de Almeida,1994 ) , por su parte, aborda el tema en términos similares a los anunciados por su maestro y le añade el carácter de medicina para compensar la fatiga producida por el trabajo, ya que a través del placer se obtiene descanso y relajación. Sin embargo, el estagirita cuestiona su valor para el aprendizaje, pues este supone un proceso que requiere esfuerzo y es costoso lo que no puede predicarse, en su opinión, del "lusus"

El elemento motivador del juego lo aportará el emperador Quintiliano, (citado en Nunes de Almeida,1994) cuyas sugerencias también tienen vigencia en la actualidad . Apoyándose en su principio de la individualización de la enseñanza, aporta una normativa educativa al objeto de evitar que el niño tome pronto tedio al estudio, para lo que aconseja que el proceso educativo se resuelva "como cosa de juego" y se estimule la actividad con premios adecuados a la edad. Sus alusiones a la motivación y al reforzamiento educativo son claras y no requieren mayores precisiones. Lo cierto es que el juego responde a las necesidades e intereses de quienes lo practican; es una actividad intrínsecamente motivada que permite interrumpir la realidad y a la vez, sentirse protagonista.

#### **6.4.2 DIMENSIONES CONCEPTUALES DEL JUEGO**

¿Qué es el juego? Esta es la cuestión que se ha tratado de resolver desde las más variadas instancias, ya estéticas o biológicas, ya funcionales o estructurales. Pero lo cierto es que a nadie han satisfecho, en términos absolutos, las aproximaciones dadas.

Como ocurre con otros fenómenos susceptibles del estudio y relativos al propio sujeto, el que nos ocupa es más sencillo de observar que de definir. Podría decirse que cada evento lúdico supone una definición. Su conceptualización en términos morales, de modo que

incluya todas las variantes posibles, es ciertamente compleja. A esto se añade otra circunstancia. Cuando se presencia una actividad determinada, ningún observador externo puede afirmar si ésta pertenece o no al dominio del juego, pues las sensaciones que evoca son personales. De cualquier modo, como todo el mundo ha jugado, sabrá, en consecuencia, leer lo que de particular tiene respecto a la conducta llamada seria: el trabajo.

Es una constante aceptar, que la mejor forma de aproximarse al concepto de juego desde la perspectiva educativa, consiste en intentar desvelar algunos atributos que lo caracterizan, aun corriendo el riesgo de que puedan identificarse con comportamientos especiales no lúdicos. Si es así, tanto mejor, eso es lo que la pedagogía precisamente busca: descubrir los recursos, lúdicos o con su apariencia, que faciliten el trabajo escolar y que este sea aceptado de buen grado por el alumno.

Huizinga (Citado en D. Chauvel,1989) encuentra que la actividad libre, la ficción, el carácter desinteresado, la delimitación espacial y temporal, el orden, el ritmo y la armonía, la incertidumbre y el azar, y la regla, son las cualidades que mas se ajustan al concepto de juego de naturaleza social.

La actitud lúdica está marcada desde sus inicios por la ilusión , por la decisión de jugar y por la convención del papel que se ha de jugar. Es querer jugar y también dejar de hacerlo, siempre que el consenso social o el propio lo permitan. En el plano pedagógico, puede trasgredirse con facilidad y sin advertirlo, esta norma, pues los objetivos de la acción educadora pueden derivar en cierto temor por parte del alumno, con lo que la libertad se cuestiona. En todo caso, el éxito o el fracaso docente se definirá, en la medida que los alumnos no perciban los propósitos inexcusables de aquel (docente) . Así pues, el educador debe comportarse como un verdadero artista de la docencia, y con esto no se quiere decir que el proceso educativo suponga necesariamente un “ dejar hacer” o una espontaneidad absoluta al alumno. De cualquier forma, debiera concedérsele el protagonismo que el juego permite.

También reclama el juego, una delimitación espacio –temporal . Si no existe una adecuación de aquel, ni un límite en ésta puede convertirse en un puro activismo, en un hacer por hacer tan inútil como la opinión vulgar cree, o tan pernicioso como el trabajo educativo tradicional. Supone además el juego, incertidumbre. No se sabe con exactitud, como va a desarrollarse, ni tampoco el resultado final. Pero si que hay en el un elemento de curiosidad que suscita los mecanismos de alerta activa de quien lo realiza.

Es por otra parte improductivo no crea riqueza ni interés material, a no ser que así se considere el capital humano. En este sentido, si que es productivo. En todo caso, no deja nada detrás, es una actividad que se borra con el tiempo. Aunque también es cierto, que muchas obras científicas o artísticas han sido elaboradas bajo una actitud lúdica, pero productiva.

En última instancia, lo que al jugar se hace, supone ficción y regla. Regla de origen interno y externo, y ficción, en la medida que el “yo” esta involucrado en el acto de jugar. Hacer como si, suplantar la realidad por lo ficticio es quizás una cualidad que no puede negarse al juego por su carácter estructural de auto ilusión.

A la postre, el juego “ es una acción libre ejecutada `como si ´ y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que , a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual”.

Permítaseme por su riqueza de síntesis y con la pretensión de dar a luz el fenómeno, exponer las dimensiones del juego y los apartados de cada una de ellas: (Citado en Secadas, 1978).

### **1) INMADUREZ:**

- Recapitulación filogenética (desarrollo y evolución general de una especie).
- Reminiscencia, actualización.
- Estadios de desarrollo

### **2) GRATUIDAD:**

- Placer funcional.
- Asimilación.
- Contexto, argumento.
- Ámbito espacio-temporal
- Libertad, voluntariedad.
- Gratuidad, capricho.
- Carencia de finalidad.
- Distracción irrelevante.
- Dinámica infantil.
- Creatividad.
- Variabilidad.
- Superfluidad.
- Fantasía, ficción.
- Simbolización mediacional.

- Simbolismo y metalenguaje.

### **3) HABILIDAD**

- Forma de aprendizaje.
- Preparación para la vida.
- Imitación.
- Repetición- ejercicio.
- Dominio de la habilidad.
- Desarrollo de la inteligencia.
- Motivación, interés.
- Estructura de la personalidad.
- Actividad seria.
- Subrutinas, rito, roles.
- Consolidación de la habilidad.

### **4) EXPANSION:**

- Excedente de energía.
- Expresión, autoafirmación.
- Sentirse causa.
- Exploración, aventura.
- Experimentación, curiosidad.
- Prefiguración, iniciación.

### **5) RIVALIDAD COMEDIDA**

- Lucha, triunfo.
- Competición, rivalidad.

- Reglas, ley del juego.
- Comunicación social.

## 6) MORATORIA

- Relajación, economía de fuerzas.
- Evasión, catarsis.
- Compensación, equilibrio.
- Moratoria de la frustración.
- Corticalización,
- Atenuación del instinto

A lo que Roger Caillois aumenta:

<b>Dimensiones definitorias del juego</b>	<b>Formas culturales que permanecen al margen:</b>	<b>Formas institucionales integradas a la vida social:</b>
Social	del mecanismo social	
Agon (Competencia)	Deportes	Competencia comercial exámenes y concursos
Alea (Suerte)	Loterías, casinos Hipódromos, quinielas	Especulación bursátil
Mimicry (Simulacro)	Carnaval, teatro, cine, danza, culto a la estrella	Ceremonia, oficios de representación
Ilinix (Vértigo)	Alpinismo, esquí, cuerda floja, embriaguez de la velocidad	Profesiones cuyo ejercicio implica dominio del vértigo

Tanto el análisis de estas dimensiones definitorias, como F.G. Yünger ( a través de su libro “Die Spiele” “Los juegos”) y la obra de Huzinga, “Homo Ludens”, nos ayudan a reconocer la importancia vital del juego y cuán difícil le resulta al hombre de hoy comprender el elemento lúdico de la cultura.

Afirma Huizinga: “Me parece que el homo ludens, el hombre que juega, desempeña una función tan esencial como el homo faber, y merece estar al lado de éste. Desde hace mucho tiempo se ha ido confirmando en mí, cada vez más, la convicción de que la cultura humana comienza y se desarrolla en el juego en cuanto juego... Por tanto, para mí no se trata del lugar que ocupa el juego en medio de los demás fenómenos culturales, sino de saber hasta que punto la cultura misma tiene carácter de juego...Concibiendo aquí el juego como un fenómeno cultural” y “prescindiendo de la interpretación psicológica del juego”

Más adelante en su libro este mismo autor anota “Todas estas explicaciones (psicológicas) tiene una cosa en común: parten del presupuesto de que los juegos van orientados hacia otra cosa diferente”. Encontramos también lo siguiente: “Uno de los puntos fundamentales, a saber: de la imposibilidad de contraponer el juego y la seriedad”. “El juego puede ser ciertamente algo muy serio... los niños, los futbolistas, los ajedrecistas, juegan con la mayor seriedad”. Sin embargo considero que este autor no habla sobre el hecho de que la seriedad del niño que juega y la del futbolista o ajedrecista pueden ser muy diferentes y de que generalmente lo son.

### 6.4.3 EL CARÁCTER SOCIO-CULTURAL DEL JUEGO

El tema principal de este apartado es describir, el elemento lúdico de la cultura y la educación y su competición al juego de índole social.

“Todo juego es en primer lugar, y sobre todo, una libre acción” (D:Chauvel,1989). Esto es verdad, si se reconoce que la acción no es esencial en el juego, sino sólo portadora de un contenido que rebosa de la emoción interior y que configura la acción desde dentro; si se reconoce que la libertad de la acción lúdica es sencillamente la libertad de unos fines, en cuanto que impiden la plenitud interna, Decir que todo juego es una acción libre es, sin embargo, algo fatal, si se atiene uno al concepto de acción de una psicología para la que toda la vida es actividad y que, por tanto, por libertad se entiende sólo la libertad en orden a la responsabilidad propia. El juego se halla, sin embargo, fuera de toda responsabilidad, a este lado – o al otro - de toda moral y no necesita ninguna moral, ya que en el juego está realizado ya todo aquello a que la moral tiene que aspirar en la vida activa. Huizinga no sucumbe ante este peligro, pero tampoco se distancia claramente de él. “El niño y el animal juegan, porque encuentran placer en ello y en esto se halla la libertad... Para el hombre adolescente y responsable el juego es una función, que igualmente podría dejar de realizar. El juego es superfluo...” Dice además: “ El juego no es la vida “habitual” o “auténtica”. Más bien significa salir de ella a una esfera temporal de actividad que tiene su propia tendencia”. Tal afirmación contiene demasiadas cosas que pueden impedirnos comprender lo esencial del juego.

En la vida activa como tal se ve no sólo la vida habitual, sino también la auténtica vida. Para comprender el juego hay que concebirlo como un modo especial de actividad e incluso hay que reconocerlo por el carácter peculiar de su “tendencia”, aunque la esencia del juego consiste precisamente en que no tienen ninguna tendencia; de otra forma, ¿cómo podría estar libre de fines? Precisamente uno desearía decir lo contrario: ¿No es el juego la “auténtica vida” y no entramos en un estado de imperfección y de incapacidad de perfección, cuando dejamos de jugar?

Pero si, además, se dice: incluso el niño pequeño sabe exactamente que “no actúa en serio”, que todo “es de broma”, tenemos que contestar que el niño pequeño deja de jugar realmente en la medida e que no actúa en serio, en la medida en que su juego no le supone ya una diversión, sino que lo toma como “ una pura broma”, y esto tanto más cuanto más exactamente se percata de ello.

El juego se distingue de la vida habitual por su lugar y su duración. Su aislamiento y su limitación forman su tercera característica. Podemos ir amontonando estas características

externas. Sin embargo, nunca lograremos con esto llegar a comprender lo que es el juego .pues hay otras muchas cosas que tiene también estas características, y estas características externas son únicamente condiciones o efectos. La “repetibilidad” es “una de las prioridades esenciales del juego”. El juego crea “orden, incluso es orden. Aporta una perfección temporalmente ilimitada a la imperfección del mundo y a la confusión de la vida”. Pero cualquier acción realizada según unos principios, y esta acción es precisamente lo contrario del juego, es no solo repetible sino también creadora de orden.

#### **6.4.4 EL CARÁCTER ESTÉTICO-ESPIRITUAL DEL JUEGO**

Lo que caracteriza estéticamente al juego no es el hecho de que cree orden, sino precisamente lo que hace que en él surja el orden y es responsable de que este orden del juego presente una “perfección aunque sólo sea temporal y limitada”; esto significa haber llegado interiormente al termino final, a la plenitud interna de la que emana el juego, cuando es totalmente juego y nada más que juego. En el hecho, sin embargo, de que el juego “lleva perfección a la vida confusa”, (Citado en: Chauvel y Michael, 1989), y justamente en su “aislamiento y limitación” espacial y temporal, aparece su carácter de eternidad: en él está consumado el tiempo. Pero la eternidad, en cuanto tiempo consumado, no necesita ya una continuidad, no necesita una prolongación temporal ilimitada, sino que puede darse en el espacio de tiempo más corto, aunque el anhelo del corazón que late en el tiempo, desee que esté continuamente presente.

Si del juego se dice finalmente que está “lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre puede percibir y expresar en las cosas”: (Citado en Chauvel y Michael, 1989) que está “lleno de ritmo y armonía “ habrá que añadir con más razón que esto, a su vez, es sólo un intento por comprender el juego a través de sus efectos. Pues, ¿cómo se podrían comprender psicológicamente el ritmo y la armonía sino como consecuencia y expresión de aquella plenitud y desbordamiento internos de su contenido, plenitud y desbordamiento que constituyen precisamente la esencia del juego?

Cuando aparecen con más claridad los límites el concepto que Huizinga (Citado en Chauvel y Michael, 1989) tiene del juego, es cuando se encuentra con aquella opinión que , aunque ciertamente no comprende del todo lo que esta opinión encierra en sus palabras, a saber con la opinión de otro autor llamado Frobenius (Citado en Chauvel y Michael, 1989) Huizinga cita y comenta la opinión de Frobenius de la siguiente manera :

“Con razón rechaza Frobenius aquella explicación demasiado fácil, que cree tener suficiente con emplear el concepto “instinto de juego” como si se tratara de in instinto innato.”Los instintos” , dice él, “ son un invento del desamparo frente al sentido de las realidad”. Con el mismo énfasis y con unos motivos mas sólidos se vuelve contra la tendencia de un periodo ya pasado que buscaba la explicación de todo adelanto cultural en un “para que”, “por que causas”, imputándoselo a toda comunidad creadora de cultura. A este punto de vista lo califica de “ la tiranía de la casualidad” y de concepto anticuado de utilidad. La idea que se forma Frobenius del proceso espiritual que debe haber tenido lugar aquí, viene a ser la siguiente: la experiencia de naturaleza y de vida, que todavía no ha salido a la luz, se manifiesta en el hombre arcaico como una “emoción profunda”.

La fuerza creadora, tanto en el pueblo, como en el niño o en cualquier hombre creador, surge de la “emoción profunda”. La humanidad es víctima de la revelación del destino..,La realidad del ritmo natural de evolución y desaparición ha captado su sentido, dando lugar a la acción obligatoria y refleja. Hay que vérselas por tanto, según él, con un proceso de transformación necesariamente espiritual. Gracias a la emoción profunda el sentimiento natural se condensa reflexivamente en una concepción poética, es una forma artística. Quizá sea esta la mejor forma de aproximarnos con las palabras al proceso de la fantasía creadora; de una explicación apenas se puede hablar. El camino que conduce de la percepción artística o mítica, y de todos los modos ilógico, de un orden cósmico al santo juego cultural, siendo tan oscuro como antes.”

Frobenius (Citado en F.G.Yunger “Los juegos”) mismo ve el origen del juego en la emoción profunda. Sin embargo, al efecto de esta profunda emoción, o sea el juego, lo concibe como “acción inevitable y refleja! Con esto se ha vuelto a perder algo esencial que parecía estar comprendido bajo los términos de “emoción profunda”. El efecto de la emoción profunda no tiene en sí nada de inevitable. Es más bien algo extraordinariamente alterable. El orden lúdico que nace de aquí, está en un peligro grande. El empleo del termino “reflejo” para caracterizar la espontaneidad de la acción lúdica es precisamente equivocado.

Huizinga (1989). en su libro Homo ludens, cuando habla de la “ libertad” de la acción lúdica, ve con mas claridad de qué se trata realmente. Pero en verdad, ni libertad ni coacción son los términos adecuados para expresar lo que aquí se da. Se trata de algo que está fuera del ámbito propio de la libertad y de la obligación. La acción lúdica está libre de fines, pero no es libre frente a la responsabilidad. Como a la acción lúdica no le falta nada, sino que posee ya lo que le ofrece el fin y lo que le es propio de a responsabilidad, no tiene sentido para ella el concepto de libertad, pues dice algo que no la afecta en lo absoluto, ya que se halla en otra esfera distinta. La acción lúdica está bajo una coacción, en cuanto a obligación interna de la que no se puede escapar, pero no está bajo una coacción, en el sentido que tenga que hacer lo que no le gusta. La obligación interna que da origen a la acción lúdica, tiene el carácter de una donación de si mismo, donación por la que el donante se vuelve más rico. Por tanto, el concepto de coacción no es tampoco adecuado a este tipo de obligación interna. No se trata de una obligación pesada, sino de un alegre querer y poder hacerlo.

Por lo tanto tratando de hacer una síntesis en torno al carácter lúdico espiritual del juego puede decirse que la acción lúdica en su carácter de juego , es ante todo un acto volitivo emanada desde el cuerpo humano (acción interna), y no desde el mero ejercicio corporal; convocando al placer (bien-estar) en el desarrollo educativo de la acción kinética como un ejercicio de libertad y no una obligación social

#### **6.4.5 EL CARÁCTER COMPETITIVO DEL JUEGO**

Sin embargo, hay que percibir con toda claridad que, a pesar de todos estos reparos, los hechos de que trata el Homo Ludens, pueden delimitar el contorno del elemento lúdico de la cultura y que, por otro lado, se llega a ver y expresar más de una cosa que no ha sido expuesta con toda precisión en las formulaciones. En el ejemplo de la competición, que según, Huizinga (Citado en Chauvel y Michael, 1989) pertenece al juego , hay que mostrar la forma como intenta comprender qué es de lo que se trata y el modo cómo creemos

comprenderlo con una mayor objetividad. Huizinga (Citado en Chauvel y Michael, 1989) cita la opinión de Bolkenstein, según el cual el afán por la competición que llena toda la vida griega, “no tiene nada que ver con el juego, a no ser que se quiera afirmar que para los griegos toda la vida era un juego”. Pero es precisamente esto lo que Huizinga (ibem) quisiera demostrar “en cierto sentido”. El **agon** griego tiene, según el, “todas las características del juego” y “teniendo en cuenta su función, entra, sobre todo, dentro del marco de la fiesta, es decir dentro de la esfera del juego”. El hecho de que en griego el concepto de juego no incluya en sí el concepto de competición, se explica, según él porque “la concepción de una idea amplia de juego ha surgido ya tarde”. “Por otra parte, la agonística había adquirido ya desde el principio una magnitud tal y un carácter de tal seriedad, que ya no se tenía conciencia de su carácter lúdico.” La competición “era considerada ya como una cosa normal y perfecta y no como juego”.

Un verdadero juego se da, cuando el equipo mejor va ganando al otro equipo no tan bueno, de forma que el juego se haga más bello y placentero y más rico. Así como en la danza el mejor bailarín va guiando a su “partner” (pareja) sin agotarla. Bien vale la comparación de la danza de una pareja con una lucha de boxeo, y se verá con toda claridad en que consiste la diferencia entre una competición que aún es juego y una simple lucha de competencia. Pues precisamente en la danza también hay competencia, pero competencia en la compenetración mutua en orden al ritmo común que no se hace, sino que se descubre, y no es el experto el que mejor sigue este ritmo, sino el que sabe escuchar y dejarse enriquecer por la manera de ser del compañero.

Por esto, puede decir Huizinga (ibem) “La seriedad con la que se lleva a cabo una competición, no significa de ninguna manera la negación de su carácter lúdico”, esto puede decirlo mientras hable de los griegos. Pero cuando intenta calificar de juego todo lo que en el campo de la jurisdicción, la guerra, del saber, de la poesía, de la filosofía y del arte, se convierte en competición, mostrando todas las características funcionales de juego, traspasa los límites que él mismo se ha trazado, porque no ve con suficiente claridad que no son elementos formales, sino la emoción profunda, ocasionada por el contenido, lo que constituye la esencia del juego, aquella esencia precisamente gracias a la cual el juego se convierte en un elemento cultural de tanta importancia.

“Lo mismo que de cualquier otro juego, hay que decir también de la competición que está exenta de finalidad hasta cierto grado “. Pero esto se debe a que nace de una plenitud rebosante. Y en la medida en que no tiene ninguna finalidad, en esta mismísima medida se convierte en juego.

“Algo está en juego”; en esta frase se encuentra expresado el carácter competitivo esencia del juego de la manera mas concluyente. Pero esto no se debe entender como si aquello de lo que se trata el juego fuera la consecución de una meta, sino que se refiere a una cosa que satisface, que ya existe pero que todavía no es más que algo rebosante. Por esto añade Huizinga (ibem) “Pero este algo no es el resultado material de la acción lúdica... sino el hecho ideal de que el juego haya salido bien o mal” Y este resultado feliz es algo que sólo es posible, si se deja actuar aquello que ya existe como una cosa que puede hacer a uno feliz interiormente.

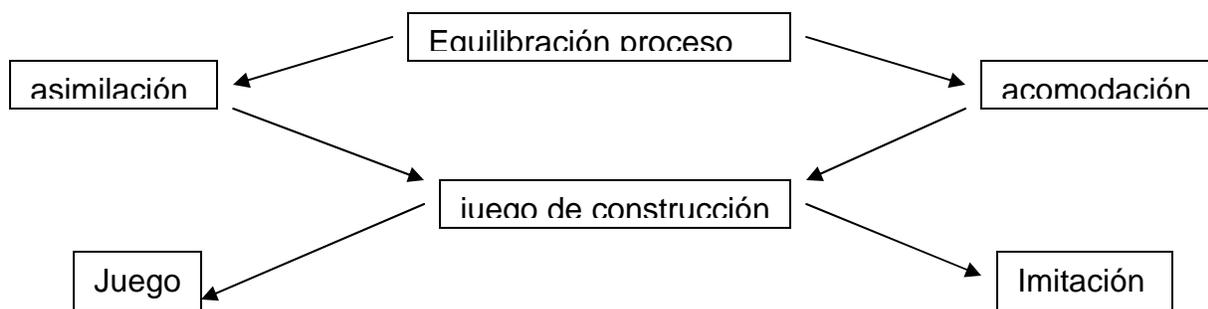
En síntesis y con respecto al carácter competitivo del juego se puede ver fácilmente, cómo la competición y la emulación pueden convertirse en medios educativos en un doble

sentido: por un lado, sirven para provocar el máximo esfuerzo de la voluntad; por el otro, pueden ser manipulados de tal manera, que broten de la satisfacción interna y del entusiasmo por la cosa. El entusiasmo no nace por el hecho de que el educador “arrastré consigo” al educando –arrastrar a una persona sin que se de un interés en ella sería coacción, incluso en caso de que la cosa a que se aspira, fuera justa y buena-, sino porque consigue llenarlo, lo que, a su vez, es un dejar hacer, es decir dejar que actúe la repercusión de la propia plenitud del educador.

#### 6.4.6 EL JUEGO COMO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DEL DESARROLLO HUMANO.

El aprendizaje de competencias dancísticas no solo se realiza en el aprendizaje de la técnica por imitación, requiere también de la formación de conceptos (construcción de conocimientos) asociados a ellas que le den significado a la técnica. Este dimensión del aprendizaje de competencias se satisface, en el contexto pedagógico que se viene desarrollando, es decir a través del juego en una interacción social -como lo es cualquier contexto educativo- si recurrimos a las teorías de Jean Piaget y de Vigosky alternativamente

Piaget estudia el juego y sus transformaciones, en relación con las invariantes funcionales de la construcción del conocimiento, tal como se muestra en el esquema siguiente:



Conforme se construyen los esquemas, (conceptos) el juego sigue diferenciándose gradualmente del comportamiento adaptativo y va dirigiéndose hacia el polo de la asimilación, que incorpora todas las cosas al “yo” con absoluta libertad y sin limitación alguna; es el característico “como si”, de los juegos simbólicos.

A medida que el niño evoluciona socialmente, sus juegos desembocan más tarde o más temprano, en las reglas. Se forman ya en el estadio intuitivo (4-7) años y especialmente en el periodo de las operaciones concretas (7-11 años), subsistiendo durante toda la vida. Estos juegos son de combinaciones sensorio motoras (carreras, lanzamientos) o intelectuales (cartas, ajedrez) o de competición entre individuos, y están regulados por un código de transmisión generacional o por acuerdos concertados.

“Los juegos de los niños constituyen admirables instituciones sociales. El juego de las canicas, para los muchachos, comporta un sistema muy complejo de reglas, es decir, todo un

código y toda una jurisprudencia". (Piaget,1983) "Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas". La elaboración de la normativa de estos juegos, aparentemente inútiles para la educación, supone todo un manifiesto de la espontaneidad infantil (sin negar al principio la influencia adulta) y de los más ricos en enseñanza.

Veamos ahora su tipología y evolución:

**Juegos de ejercicio.** (Básicamente del estadio II a la aparición del lenguaje).

- 1.- Juegos de simple ejercicio (sensomotores).
- 2.- Nuevas combinaciones sin objetos (alinear, construir, destruir).
- 3.- Combinaciones con finalidad lúdica.
- 4.- Juegos de ejercicio del pensamiento (principio de la interrogación).

**Juegos simbólicos.** ( 1; 6-7años).

1.- Tránsito del ejercicio sensomotor al simbolismo (reproducir un esquema sensomotor fuera de su contexto. Hacer " como si..." , se lava, mece, etc.).

## 2.- Estadio 1.

\* Tipo I A : proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos ( adjudicar una acción a otros: dormir un osito).

\* Tipo I B: proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos (limpiar el piso como la portera).

\* Tipo II A: asimilación simple de un objeto a otro ( una caja vacía es un automóvil).

\* Tipo II B : asimilación del propio cuerpo a otros o a objetos cualesquiera. Juego de imitación ( hacer como que plancha, siendo luego la planchadora).

Aparición de los tipos III (3-4 años). Más que corresponder a estadios precedentes son tipos de complejidad creciente.

Tipo III A : combinaciones simples de transposición de escenas reales a desarrollos más o menos extendidos. Prolongación de los tipos II A y B ( R. Escenifica la preparación de un baño para S.).

Tipo III B : combinaciones compensadoras. Algo prohibido es ejecutado ficticiamente. La compensación puede convertirse en catarsis.

Tipo III C : combinaciones liquidadoras (pato muerto).

Tipo IV D : combinaciones simbólicas anticipadoras. Es una derivación especial del tipo III C. Se acepta una orden anticipando simbólicamente las consecuencias de la desobediencia o la imprudencia.

### **3.- Estadio II (4-7 años).**

El símbolo pierde su carácter deformador para convertirse en simple representación imitativa de la realidad. Las construcciones simbólicas se hacen ordenadas y los relatos coherentes. Existe una creciente preocupación por la verosimilitud de la imitación de lo real y aparece el símbolo colectivo con diferenciación de roles.

### **4.- Estadio III (7-11 años).**

Las construcciones simbólicas son cada vez más próximas al juego de reglas y al trabajo adaptado.

Juegos de reglas.

Prácticas de reglas.

**1.-** Estadio motor e individual. El niño manipula las canicas según sus deseos y hábitos motrices, por lo tanto, no se puede hablar de reglas colectivas.

**2.-** Estadio egocéntrico. Se inicia cuando el niño recibe del exterior ejemplos de regla codificadas (entre dos y cinco años). En este estadio aunque los niños jueguen en grupo, la realidad es que cada uno juega consigo mismo. Todos quieren ganar y no se interesan por la elaboración de reglas.

**3.-** Estadio de la cooperación naciente (siete u ocho años). Los jugadores tratan de imponerse a sus compañeros de juego y de ahí nace la necesidad de cierto control a través de la reglamentación, aunque permanece la duda.

**4.-** Estadio de la codificación de las reglas (once – doce años). A partir de aquí los juegos se regulan con precisión y las normas son conocidas por todos.

#### **La conciencia de la regla.**

**Estadio 1.** La regla no es impuesta porque es puramente motriz o porque se procede inconscientemente por su interés y no por obligación.

**Estadio 2.** (apogeo del estadio de egocentrismo y primera mitad del de cooperación). Aparece la regla de origen adulto que no, se puede modificar ni transgredir porque se estima sagrada.

**Estadio 3.** La regla es como una ley consensuada aplicada bajo el principio de la lealtad y sólo se puede cambiar bajo la condición del acuerdo general.

¿Y los juegos de construcción? Al margen de las tres estructuras anunciadas (ejercicio, símbolo y regla), Piaget recurre a una cuarta categoría, los juegos de construcción, que no encaja en su clasificación como fenómeno lúdico estrictamente hablando, aunque no por ello dejan de serlo. Es una categoría distinta, que ocupa un espacio adyacente a las conductas no lúdicas porque su contenido de acomodación es demasiado importante. Es por eso, que

los dispone en una situación intermedia entre la asimilación y la acomodación, tal como tratamos de reflejar en el esquema anterior. Esta disposición cuestiona su estructura, en la medida que sus agrupaciones aparecen como tres moldes coherentes más otro que aparenta romper el diseño.

En cierto modo, cae Piaget en análogo defecto al de otras teorías. Sin embargo, no comete el error de aquéllas, ya que su distribución en categorías tiene mayor irreductibilidad. Pocas agrupaciones de lo lúdico disponen de este carácter, lo que revela su condición científica. Ello denota el politeísmo acentuado de los juegos, por lo que pueden pertenecer a varias clases a la vez.

Otras objeciones pueden argumentarse a pesar de la coherencia de su teoría. En verdad, fuerza demasiado algunas actividades lúdicas en su tendencia hacia el polo asimilador. Admite, por otra parte, la incidencia de las regularidades del medio, pero no acepta que hasta los juegos más espontáneos son en ocasiones dirigidos adaptativamente por la convención social. Esto, unido a los reparos que tiene para asumir que algunos juegos de ejercicio y los simbólicos puedan estar regulados por reglas internas orientadas por la imitación, así como las limitaciones que pone a su estructura respecto a las actividades serias, completan las objeciones.

Aun así, considerando todo lo anterior, comúnmente aceptado por otra parte, su teoría es la más plausible desde el punto de vista psicopedagógico. Su principal virtud ha sido el esfuerzo que ha realizado por implicar las cualidades del juego en términos del sujeto, que es quien realmente experimenta sus efectos, y quizás la forma más apropiada para aproximarse a su significado.

Por otra parte el sentido social e institucionalizado y que contribuye a la formación de conceptos para pasar de un aprendizaje por técnica a un aprendizaje con sentido sobre las competencias dancísticas está representado por la escuela soviética y en particular por Vygotsky

Para este, toda teoría del desarrollo humano y por ende del aprendizaje- que no considere que las necesidades de interacción social asociadas a este se complementan con el juego, supone una "intelectualización pedante" del mismo. El proceso evolutivo de la infancia se explica por la aparición de nuevas motivaciones que satisfacen sus impulsos y sin las cuales no podría comprenderse la actividad del juego.

Dice Vygotsky (1982) , "El mundo del juego, en la edad preescolar, comienza cuando el niño siente que algo es irrealizable. Cuando sus deseos no son inmediatamente satisfechos, cuando es negada su tendencia afectiva por el control de los adultos, se sumerge en el mundo ilusorio, imaginario, donde son posibles. No se trata de satisfacer fenómenos concretos, "sino tendencias afectivas generalizadas, no materializadas", que son debidas a la incoherencia entre lo que ve y lo que dice su inteligencia"

Además, la imaginación que implica cualquier tipo de juego, lleva implícita determinadas reglas, aunque no se manifiesten explícitamente, del mismo modo que los juegos de reglas contienen carga imaginaria. La imaginación (sobre todo a partir de los tres años) subyacente al juego, facilita el tránsito para desarrollar el pensamiento abstracto, de la

misma forma que el desarrollo de las reglas, culmina en las acciones y la incorporación al trabajo escolar.

Un nuevo impulso más fuerte que el anterior nace, en la edad escolar, con los juegos de reglas que tienen un recio componente de autorregulación y responden a una nueva necesidad. El respeto a la regla es un nuevo objeto de placer. El tránsito del juego de ficción al juego con reglas, implica todo un proceso que va de la indeferenciación de los significados y los objetos sobre los que proyecta su acción inconsciente, a los procesos de pensamiento abstracto, el lenguaje y la memoria lógica.

Su potencial para el desarrollo, se pone de manifiesto en la relación con los demás, pasando del contexto del juego a no tan lúdico de la escuela (social). “El juego contiene en sí mismo de forma condensada, como el foco de una lente de aumento, todas las tendencias del desarrollo; el niño en el juego casi intenta saltar por encima del nivel de su comportamiento habitual. La relación entre juego y desarrollo puede parangonarse a la relación entre instrucción-desarrollo” (Vygotsky, 1982).

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo, aparece de nuevo en el mensaje vigotskiano: la diferencia entre la capacidad que muestra un niño a la hora de resolver un problema por sí mismo (desarrollo real) y la manifestada cuando es ayudado en la resolución por una persona más experta (desarrollo potencial o próximo) marca dicha zona. Es esta zona la que la propuesta didáctica -basada en el juego -objeto de esta tesis- trata de incorporar a la enseñanza de la danza en la infancia

En este sentido, propone cuatro niveles de desarrollo en el juego:

**Primer nivel:** El contenido del juego se determina por las acciones ( de la madre, la maestra, etc.), que los niños realizan con objetos, dirigiéndose a sus propios compañeros. Dichas acciones están determinadas por los papeles de la realidad siendo monótonas, repetitivas y sin guardar necesariamente un orden ( dar de comer, lavarse las manos, etc.).

**Segundo nivel:** También la acción con el objeto es el contenido del juego, pero en este caso se distribuyen los papeles dándoles una denominación; se antepone la relación con la realidad guardando su orden lógico, aunque si se infringe no hay demasiada oposición.

**Tercer nivel:** Aquí, el contenido del juego supone una interpretación del papel correspondiente y de sus funciones así como la relación con el resto. Los roles están bien definidos y su lógica con la realidad se protesta por cualquier trasgresión.

**Cuarto nivel:** Varía aquí el contenido del juego en la ejecución de las acciones orientadas a la adopción de los roles actitudinales frente a otras personas, representadas por sus otros compañeros. Los roles están perfectamente perfilados y la expresión adquiere un carácter teatral. Las acciones siguen el orden lógico de la realidad y presentan una gran variedad del rol de la manifestación original. Cualquier infracción a esta lógica se rechaza con vehemencia.

El juego y el juguete son instrumentos en proceso de construcción y de supresión de habilidades, que por repetición placentera se automatizan /se “tecnitizan” y por consiguiente no reclaman el concurso de la atención, sirviendo así de soporte para la adquisición de nuevos aprendizajes y juegos.

Como puede apreciarse el proceso comienza con el prelude de acciones sobre diferentes objetos que presentan un carácter frágil y caduco, basado en la sensación y siendo el origen de la organización perceptual. Luego aparece la intención de estructura, el tanteo, la exploración, etc, y en formas avanzadas, el ensayo de hipótesis y las combinaciones estéticas.

Una vez que se ha conseguido definir la estructura del aprendizaje, mediante la práctica lúdica repetitiva, se automatiza la habilidad y se suprime, actuando después como andamio instrumental para aprendizajes nuevos. La graduación se inicia con la supresión de la percepción espacial (búsqueda de objetos, construcciones, de movimientos, etc.); a continuación se suprimen la habilidad manipulativa, el número y el tiempo (juegos colectivos, deportivos, lotería, etc); y finalmente se van suprimiendo las estructuras de sentido (verbales, conceptuales, etc.). De modo que los juegos que aparecen de nuevo implican la supresión de los que le preceden.

Culminando el primer ciclo de aprendizaje, juego-supresión de la habilidad, se inicia el segundo ciclo con la reunión de habilidades previas y el tanteo de nuevas hipótesis que anticipan una nueva estructura de aprendizaje relacionada con la anterior y que, con cuya repetición, se consolidan nuevas habilidades y automatismos, que a la postre se suprimen nuevamente. En el paso de la fase tercera y cuarta del primer ciclo,(rutinización) a las fases primera y segunda del segundo ciclo, se encontraría la creatividad, que tiene su residencia en las nuevas posibilidades que se manifiestan a través del juego. “En este sentido es creativo: porque se presta a que el ingenioso cree con él, concertando las habilidades disponibles en torno a un objeto nuevo”.

Por lo que se refiere al uso del juego en el proceso de enseñanza, hay que alternarlo con el juego de lo aprendido, aunque hay que tener en cuenta que también precede al aprendizaje. En esta secuencia es importante contemplar que el aprendizaje subsiguiente al juego sea coherente con él y no provoque el tedio y el aburrimiento. En definitiva, resulta interesante mezclar lo lúdico entre distintos momentos del trabajo educativo, unir lo sagrado y lo profano como anunciaban los clásicos, para hacerlos más consistentes y agradables. Todo ello ocurre en términos evolutivos y cada vez que aparecen las claves de la estructura de un nuevo aprendizaje.

#### 6.4.7 JUEGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO-DIDACTICO

Los juegos han constituido siempre una forma de actividad inherente al ser humano. Entre los primitivos, por ejemplo, las actividades de la danza, la caza, la pesca, las luchas, se consideraban como supervivencia, perdiendo muchas veces, el carácter limitado de diversión y placer natural. En los juegos, los niños participaban en empresas técnicas y mágicas. El cuerpo y el medio, la infancia y la cultura adulta formaban parte de un mundo único. Este mundo podía ser pequeño, pero era eminentemente coherente toda vez que los juegos caracterizaban la cultura propia, la cultura era la educación, y la educación representaba la supervivencia.

El juego como recurso pedagógico ha estado presente desde tiempos antiguos. Uno de los mayores pensadores de la Grecia antigua, Platón (427-348), afirmaba que los primeros años del niño debían ocuparse con juegos educativos, practicados en común por ambos sexos, bajo vigilancia y en jardines infantiles. Según él y según el pensamiento griego de la época, la educación propiamente dicha debería comenzar a los siete años de edad.

Platón reconocía al deporte, tan difundido en su época, de valor educativo, moral, poniéndolo en pie de igualdad con la cultura intelectual y en estrecha colaboración con ella en formación del carácter y de la personalidad. Por esta razón arremetía contra el espíritu competitivo de los juegos, los que muchas veces, usados en forma institucional por el Estado, causaban daños a la formación de los niños y los jóvenes.

Platón introdujo también, en una forma bastante diferente, una práctica matemática lúdica, que tanto se enfatiza hoy en día. Aplicaba ejercicios de cálculo relacionados con los problemas concretos, tomados de la vida y de los negocios. Decía: "Todos los niños deben estudiar matemáticas, por lo menos en su nivel elemental, introduciendo desde el principio atractivos en forma de juego". Pero Platón iba más allá de la concretización, pues no quería que los problemas elementales de cálculo tuvieran únicamente aplicaciones prácticas, sino que quería que alcanzaran un nivel superior de abstracción. Incluso entre los egipcios, los romanos, los mayas, los juegos servían como medio para que la generación más joven aprendiera con los más viejos, valores y conocimientos, lo mismo que las normas y patrones de la vida social.

Con el predominio del cristianismo, los juegos fueron perdiendo su valor, puesto que se les consideraba profanos e inmorales y desprovistos de todo significado.

A partir del siglo XVI, los humanistas comenzaron a advertir el valor educativo de los juegos, siendo los colegios jesuitas los primeros en recuperarlos en la práctica. Y fueron imponiendo poco a poco a la gente de bien y a los amantes del orden una opinión menos radical respecto de los juegos.

Philippe Aries, ( D. CHAUVELy V.MICHAEL 1989). investigador de la vida social del niño y de la familia, afirma en relación con los juegos: " Los padres comprendieron desde el principio que no era posible ni deseable suprimirlos, ni siquiera hacerlos depender de autorizaciones precarias y

vergonzosas. Todo lo contrario, se propusieron asimilarlo e introducirlos oficialmente en sus programas y reglamentos y controlarlos. En tales condiciones, sometidos a disciplina los juegos, reconocidos como buenos, fueron admitidos, recomendados y tenidos a partir de entonces como medios de educación tan valiosos como los estudios.” Esto despertó un nuevo sentimiento: la educación adoptó los juegos, que hasta entonces había proscrito y tolerado como un mal menor. Los jesuitas editaron en latín tratados de gimnasia que ofrecían las reglas de los juegos recomendados y comenzaron a aplicar en sus colegios la danza, la comedia, los juegos de azar, transformados en prácticas educativas para el aprendizaje de la ortografía y de la gramática.

Otros teóricos, precursores de los nuevos métodos activos de educación, subrayaron la importancia del proceso lúdico en la educación de los niños. “Enseñarles por medio de juegos” , reclamaba Rabelais, ya en el siglo XVI, añadiendo: “Enséñales la afición por la lectura y el dibujo, y hasta ten en cuenta que los juegos de cartas y de fichas sirven para la enseñanza de la geometría y de la aritmética”.

Montaigne (1533-1592) aconsejaba el campo de la observación, haciendo que el niño fomentara su curiosidad por todo lo que pudiera ver a su alrededor: un edificio, un puente, un hombre, un sitio o un pasaje de la vida Carlo Magno o de César.

Comenio (1592-1671) resumía su método en tres ideas fundamentales, que fueron las bases de la nueva didáctica: naturalidad, intuición y auto actividad. Este método natural, que obedece a las leyes del desarrollo del niño, trae consigo rapidez, facilidad y consistencia en el aprendizaje.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) demostró que el niño tiene modos de ver, de sentir y de pensar que le son propios; demostró también que nada se aprende si no es a través de una conquista activa. “No le deis a vuestro alumno ninguna clase de lección verbal: el debe aprender sólo de la experiencia”.

Rousseau igualmente advirtió que sólo se aprende a pensar cuando se ejercitan los sentidos, instrumentos de inteligencia, y que para poder sacar todo el provecho posible es necesario que el cuerpo que los sustenta sea robusto y sano. De acuerdo con esto, “la buena constitución del cuerpo es la que hace fáciles y seguras las opresiones del espíritu”.

Rousseau puso igualmente de relieve el interés que siente el niño cuando participa de un proceso que corresponde a su alegría natural.

Pestalozzi (1746-1827), gracias a su espíritu de observación del proceso de desarrollo psicológico de los alumnos y del éxito o el fracaso de las técnicas pedagógicas empleadas, abrió un nuevo rumbo a la educación moderna. Según él, la escuela es una verdadera sociedad, en la cual el sentido de responsabilidad y las normas de cooperación son suficientes para educar a los niños, y el juego es un factor decisivo que enriquece el sentido de responsabilidad y fortalece las normas de cooperación.

Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, establece que la pedagogía debe considerar al niño como actividad creadora, y despertar, por medio de estímulos, sus facultades propias para la creación productiva. En realidad, con Froebel se fortalecen los

métodos lúdicos en la educación. El gran educador hizo del juego un arte, un admirable instrumento para promover la educación para los niños.

La mejor forma de llevar al niño a la actividad, la auto expresión y la socialización sería por medio de los juegos. Esta teoría froebeliana fue la que en realidad determinó el que los juegos fueran tenidos como factores decisivos en la educación de los niños.

Con el gran pensador norteamericano Dewey (1859-1952), se produce una evolución mayor. Para él, las distintas formas de ocupación brindan al niño oportunidad de insertarse en la vida, de hacer natural el ambiente, un clima en el que aprenda a vivir correctamente, en lugar de aprender simplemente lecciones que guarden una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que deba situarse en el poseer.

Partiendo de que la verdadera educación es aquella que provoca en el niño el mejor comportamiento para poder satisfacer sus múltiples necesidades orgánicas e intelectuales – necesidad de saber, de explorar, de observar, de trabajar, de jugar, en suma, de vivir- la educación no tiene otro camino distinto de ordenar sus conocimientos, partiendo de las necesidades e intereses del niño. Afirma Claparede: “No es, por tanto, nada absurdo pensar que el juego pueda ser una etapa indispensable para la adquisición del sentido del trabajo. Y la observación demuestra que en realidad lo es. No hay, por ende, entre el juego y el trabajo, la opción radical que la pedagogía tradicional ha supuesto”.

María Montessori (1870-1952) constituye la referencia obligada de toda la reflexión pedagógica sobre la enseñanza pre-elemental. Habiendo descubierto en Froebel la idea de los juegos educativos, ella exalta la necesidad de tales juegos para la educación de cada uno de los sentidos. Los juegos “sensoriales” están estrechamente ligados a su nombre.

Jean Piaget cita en varias de sus obras hechos y experiencias lúdicos aplicados en niños y deja traslucir claramente su entusiasmo por este nuevo proceso. Para él los juegos no son simplemente una forma de desahogo o entretenimiento para gastar energías en los niños, sino medios que contribuyen y enriquecen el desarrollo intelectual. Por ejemplo, los juegos pre-operatorios (antes del periodo escolar) no sirven solamente para desarrollar el instinto natural, sino también y ante todo para representar simbólicamente el conjunto de realidades vividas por el niño.

En los intentos que hace el niño para asimilar una realidad, y no poseyendo todavía estructuras mentales plenamente desarrolladas, el niño aplica los esquemas de que dispone, reconstruyendo este universo próximo, con el cual vive. En muchos casos, esta tentativa de reconstruir la realidad termina por deformarla de modo “egocéntrico”, ya que, “bajo estas formas iniciales, constituye una asimilación de lo real a la actividad propia, proporcionando a ésta su alimento necesario y transformando la realidad de acuerdo con las múltiples necesidades del “Yo”.

Para Piaget, los juegos se vuelven más significativos en la medida en que el niño se va desarrollando, puesto que a partir de la libre manipulación de elementos variados, él pasa a reconstruir objetos y reinventar las cosas, cosa que ya exige una “adaptación” más completa. Esta adaptación que debe ser efectuada por la infancia, consiste en una síntesis progresiva de la asimilación con la acomodación. Este es el motivo por el cual, dada la propia evolución interna, los juegos de los niños se transforman poco a poco en construcciones adaptadas,

que continuamente están exigiendo más trabajo efectivo, hasta el punto de que en las clases elementales de una escuela activa, todas las transiciones espontáneas se producen entre el juego y el trabajo. Y Piaget concluye: “Los métodos de educación de los niños exigen que se les proporcione un material conveniente, con el fin de que, por el juego, ellos lleguen a asimilar las realidades intelectuales, las que sin ellos, seguirían siendo exteriores y extrañas para la inteligencia infantil”.

Desde Claparede y Dewey, Wallon y Piaget, está bastante claro que la actividad lúdica es la cuna forzosa de las actividades intelectuales y sociales superiores, y por ello mismo, indispensable en la práctica educativa.

Cada día que pasa, la educación lúdica va ganando nuevas connotaciones y a poco andar, seguirá evolucionando en el sentido del desarrollo, estimulación, técnica, hacia un sentido más transformador y liberador.

## **6.5 LA EXPRESIÓN CORPORAL: HABILIDAD BÁSICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA DANZA**

La Expresión Corporal por si misma no es un arte y mucho menos danza, sin embargo es importante que el bailarín y el docente en danza estén familiarizados con ésta, ya que si bien toda danza- aun sin proponérselo- es expresión corporal. No toda expresión corporal es danza aunque el coreógrafo pueda transformarla en baile. Todo movimiento desde el mecánico hasta el simbólico y la suspensión momentánea del individuo es alguna postura pasajera, contienen siempre una carga expresiva por la cual los seres humanos nos manifestamos.

Cuando alguien simplemente camina, se pone de pie, toma asiento, etc., podemos intuir su edad, carácter, estado de salud, de ánimo, sentimientos, inteligencia o cultura; esta expresión es instintiva e involuntaria y emerge del total de la acción.

### **6.5.1 HISTORIA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL**

La expresión corporal surge como corriente de la educación física en la década de los sesenta, orientada hacia la creatividad y libre expresividad del cuerpo (aboga por otra forma de tratar el movimiento en donde se aúnan cuerpo, espacio, tiempo, intensidad. Busca la toma de conciencia corporal, la comunicación y relación con los demás). Se incluye por primera vez en programas de estudios enfocados a la educación física, pero sin definir ni concretar. Cada profesor podía utilizarla como considerase o como supiese; de ahí que fuese como el saco sin fondo donde todo cabe. A principios o mediados de sesenta se entendía como expresión corporal como un conjunto de prácticas que incluían “de todo un poco”, desde danza a dramatización, gimnasia con música, etc; posteriormente y en ámbitos no educativos, principalmente. La expresión corporal se ha identificado con actividades de compromiso personal intenso que conectan el mundo afectivo del individuo, terreno que el ser humano sobreprotege y que con estas prácticas se pretende desbloquear para ganar en equilibrio personal. El marco contextual, muy a menudo los cursos o sesiones de expresión corporal parecían tener acceso solo a iniciados, personas frecuentemente con una limitada proyección social. Sus contenidos desde antes de los sesenta, eran referidos a la población

femenina; en una sociedad de marcado carácter masculino, marcan a la expresión corporal como, una actividad “marginal”.

## 6.5.2 DEFINICIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Puede definirse como la disciplina cuyo objeto es la conducta motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética en la que el cuerpo, el movimiento y el sentimiento, son instrumentos básicos y que presenta las siguientes características:

- Escasa o inexistente importancia asignada a la técnica, o en todo caso ésta, no concebida como modelo al que deben llegar los alumnos. A veces se utiliza determinadas técnicas pero como medio no como fin.
- Finalidad educativa , es decir, tiene principio y fin en el seno del grupo sin pretensiones escénicas.
- El proceso seguido y vivido por el alumno es lo más importante, desapareciendo la “obsesión” por el resultado final que aquí adquiere un segundo plano.
- El eje que dirige las actividades gira en torno al concepto de habilidad y destreza básica y con objetivos referidos a la mejora del bagaje motor del alumno.
- Las respuestas toman carácter convergente ya que el alumno busca sus propias adaptaciones.

Profundizando algo más en la definición dada de Expresión corporal diremos que se trata de la Actividad Corporal que emplea las formas organizadas de la expresión corporal, entendiendo el cuerpo como un conjunto de lo psicomotor, afectivo-relacional y cognitivo, cuyo ámbito disciplinar está en periodo de delimitación. Se caracteriza por la ausencia de modelos cerrados de respuesta y por el uso de métodos no directivos sino favorecedores de la creatividad e imaginación, cuyas tareas pretenden la manifestación o exteriorización de sentimientos, sensaciones e ideas, la comunicación de los mismo y del desarrollo del sentido estético del movimiento. Los objetivos que pretenden son la búsquedas del bienestar con el propio cuerpo (desarrollo personal) y el descubrimiento y/o aprendizaje de significados corporales; como actividad tiene en sí misma significado y aplicación, pero, puede ser además un escalón básico para acceder a otras manifestaciones corpóreo-expresivas más tecnificadas.

## 6.5.3 CONTEXTOS EDUCATIVOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

¿A que contexto nos referimos? Nos estamos aproximando a esta materia desde el ámbito educativo principalmente, pero existen otros contextos ( según Jacqueline Boulin le Baron):

- **Terapéutico:** se desarrolla en gabinetes psicológicos o centros terapéuticos; en ocasiones se relaciona con el psicoanálisis; las actividades se desarrollan con fines curativos o preventivos e dificultades de tipo psicológico, relacional etc.
- **Metafísico:** relacionado con propuestas orientalistas y experiencias casi místicas; los fines están próximos a acercarse a los “ suprafísico”.

- **Escénico:** ubicado en grupos de teatro u otras manifestaciones escénicas en las que interesa un grado de desinhibición para la mejor aprehensión de un personaje, para un mejor sentir una coreografía, para una caracterización .
- En función del contexto se dará más o menos importancia a cada una de las características anteriormente descritas.

#### 6.5.4 REFERENTES SOCIO-CULTURALES DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

¿Cuáles son sus referentes? Las manifestaciones socio-culturales a las que se han venido aludiendo son los referentes conceptuales de las actividades corporales de expresión en general; éstos referentes son de distinta procedencia: Danza y teatro en distintas versiones, Mimo, Clown (payaso) y todas aquellas actividades que con las características mencionadas anteriormente se sitúan en un escenario.

Pero más concretamente para la expresión corporal son referentes:

- Las actividades corporales surgidas de concepciones ideológicas caracterizadas por abordar la relación con el propio cuerpo, desde la aceptación y desinhibición con objetos afectivos y relacionales principalmente.
- Las prácticas surgidas a partir de las innovaciones de la danza y otras formas de expresión desde finales del siglo XIX.
- Todos estos movimientos de innovación educativa que teniendo un inmenso futuro en los años veinte y treinta sufrieron un duro revés con las guerras y que en los setenta retomaron ese impulso que parece ser aun clave en nuestros días.

#### 6.5.5 LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO PROBLEMA FORMATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA

Conocer todos estos antecedentes nos dan la clave para comprender la problemática de esta materia en el ámbito escolar y en general en el social.

La expresión corporal sería el medio de la enseñanza de la danza contemporánea que utiliza el cuerpo para:

- Revelar un contenido interno ( Bara, 1995).
- Encontrar lo más profundo de nosotros mismos. (Berge, 1985).
- Mostrar el arte del movimiento. (Bertand y Dumont, 1970).
- Comunicarnos con los demás.( Santiago, 1985).
- Mostrar el aspecto más trascendente del movimiento. (Bozzini y Marrazo,1975).
- Expresarse de forma original. (Bossu y Chalaguier, 1986).
- Potenciar la interacción del cuerpo con el medio que le rodea, a través de gestos, miradas y posturas corporales. (M.E.C., 1983).

- Revelar el contenido de naturaleza psíquica. (Motos, 1983).
- Permitir que el intérprete exprese las circunstancias de su papel. (Real Academia Española, 1997).
- Mejorar el crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Es una disciplina que libera energías.(Stokoe, 1967).

Para entender el significado de expresión corporal como un problema formativo, es necesario primero conocer lo que significan las Actividades Corporales de Expresión.

“ Actividades Corporales de Expresión: Conjunto de manifestaciones socioculturales que abordan el cuerpo desde una perspectiva expresiva , comunicativa o estética siendo el propio cuerpo junto con el movimiento y el sentimiento los instrumentos de los que se sirven para sus practicas”.

Una vez revisada la definición sobre la actividad corporal y de expresión, puedo definir a la **expresión corporal** como una disciplina en nuestro estudio cuyo objeto es el dominio de la conducta motriz con finalidad expresiva, comunicativa y/o estética basada en un concepto corporal global – conjunto de lo psicomotor, afectivo y cognitivo- que reúne las siguientes características frente a la enseñanza de la danza:

- La importancia asignada a la técnica es escasa o inexistente y en todo caso ésta, no tiene el carácter de “modelo de ejecución ideal” al que deben llegar los alumnos.
- La finalidad de su práctica tiene principio y fin en el seno del grupo sin pretensiones escénicas, si bien puede utilizar la escenificación como recurso didáctico.
- El proceso seguido y vivido por el participante en la actividad a lo largo de las sesiones es lo importante, desapareciendo la “obsesión por el resultado final de otras manifestaciones culturales que aquí toma un segundo plano.
- El eje que dirige las actividades gira en torno al concepto de habilidades y destrezas básicas entendidas éstas como las fundamentales , es decir, sobre las que se sustentan otras de mayor especificidad, complejidad y con objetivos referidos a la mejora del bagaje motor del alumno.
- El tratamiento de las respuestas que da el alumno es de carácter divergente ya que el alumno busca libremente las respuestas para adaptarse a la consigna dada para dejar aflorar su individualidad y además las respuestas no son reconducidas para llegar a la única respuesta válida.
- La afectividad respecto de la propia persona y la relación con los otros desde un plano afectivo, son ejes tanto de contenido como de método.

## 6.5.6 OBJETIVOS FORMATIVOS DE LA EXPRESION CORPORAL

Uno de los objetivos de la expresión corporal es, en primer lugar, servir como base de aprendizajes específicos, y en segundo lugar colaborar en el desarrollo del bagaje experimental del estudiante. Sus objetivos son:

- Desarrollo personal, búsqueda del bienestar psico-corporal con uno mismo.
- Aprendizaje de códigos y significados corporales.

Su aplicación es a través de un coordinador de actividades que plantea consignas o tareas a los participantes. Estas tareas pretenden alcanzar alguno o varios objetivos:

- Manifestación y exteriorización de sentimientos, sensaciones, ideas, conceptos, etc.
- Comunicación de sentimientos, sensaciones, ideas, conceptos, etc.
- Desarrollo del sentido o intención estética (artística, plástica) del movimiento.

La expresión corporal se diferencia y caracteriza por la implicación cognitiva que requiere del alumno y por no centrarse en los resultados, el rendimiento o ejecución . Por eso aunque su importancia no varía a lo largo de los ciclos de la etapa, sí varía su tratamiento, evolucionando desde lo espontáneo hasta fórmulas más elaboradas.

El objetivo principal de la utilización y formación de la expresión corporal como complemento dancístico – no como técnica- en la escuela sería descubrir, conocer y utilizar el cuerpo y el movimiento como medios de expresión de forma espontánea y creativa para mejorar la capacidad de comunicación del individuo con los otros y con el medio , en este caso para la aplicación de los estudiantes de danza contemporánea, y así, apreciar y valorar las manifestaciones artísticas que se produzcan a través de las mismas.

El **contenido de la expresión corporal** para la enseñanza de la danza contemporánea son los propios de esta materia:

- El cuerpo instrumento de expresión y comunicación
- Recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento.
- Tipos de posibilidades expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza, dramatización.
- El ritmo con base temporal, tiempo y sonidos corporales
- La calidad de movimiento y sus componentes
- Pesado, ligero, fuerte, suave.
- Objeto que se mueve, forma de movimiento, dirección, intensidad y duración.
- Relación entre el lenguaje expresivo y otros lenguajes.

El **desarrollo de un programa de expresión corporal** en la formación del profesorado debe estar caracterizado por la reflexión sobre los planteamientos didácticos aplicados a estos contenidos y sus posibilidades de contribución a la formación integral del sujeto. Debe basarse a nivel teórico, en el rigor y en la búsqueda incansable de nuevas fuentes y a nivel práctico en la reflexión y comprensión de lo que se hace. También tener presente que:

- No deben primar los intereses del profesor.
- Deben anteponerse los intereses de los docentes en formación en función de su egreso laboral en la enseñanza de la danza contemporánea.
- Los planteamientos deben ser abiertos y flexibles.

Los **objetivos en la formación del docente en expresión corporal** para la enseñanza de la danza contemporánea:

- Conocer el significado de la expresión corporal en el ámbito pedagógico y sus aplicaciones de la enseñanza de la danza contemporánea a nivel teórico-práctico.
- Enseñar no solo conceptos referidos a los contenidos de expresión corporal, sino también procedimientos y actitudes que desarrollen la habilidad motriz expresiva.
- Conocer una metodología adecuada y específica sobre los planteamientos de enseñanza. Aprendizaje de la expresión corporal .
- Saber plantear la evaluación sobre los procesos de aprendizaje de las tareas de expresión corporal.
- Poder ejercer de profesor de apoyo a los docentes en otras áreas para los contenidos de la expresión corporal.
- Analizar la importancia de la expresión corporal para el desarrollo evolutivo del ser humano.
- Desarrollar al máximo la actividad intra e interdisciplinaria con los contenidos de expresión corporal.

Como referencia de contenidos en la formación del docente en educación dancística con especialidad en danza contemporánea, se sugieren las categorías de un programa a desarrollar:

El programa se divide en cuatro bloques temáticos:

- Primer bloque, donde se aborda el marco conceptual de expresión corporal: definiciones, objetivos, contemplación en el diseño curricular- la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello ya lo tiene en su materia de tercer

semestre en las tres especialidades, español folclor y contemporáneo con una materia llamada juegos y desarrollo creativo- estructuración de los contenidos y su actual practica

- Segundo bloque sobre lenguaje corporal y el gesto como medios de comunicación: donde se aborda de forma específica el papel de la comunicación no verbal en la enseñanza y los usos, significados, clasificaciones y funciones de la misma
- Tercer bloque temático sobre actividades de expresiones a través del cuerpo y el movimiento aplicadas a la danza contemporánea. Los elementos cualitativos del movimiento y las acciones básicas expresivas. Conceptos y aspectos generales sobre la exploración expresiva del espacio y del tiempo. El ritmo y el movimiento: posibilidades expresivas asociadas al movimiento: dramatización y danza e interdisciplinariedad a través de las actividades de expresión.
- Cuarto bloque, sobre la metodología específica. Orientaciones metodológicas, función del docente y evaluación específica de las actividades de expresión corporal y la danza contemporánea.

La experiencia vivida en expresión corporal puede permitir al estudiante y futuro docente, también encontrarse con objetivos de carácter social como:

- Comprender los códigos que utilizan las distintas manifestaciones culturales, ya sean, de danza, teatro, cine, danzas autóctonas y tradicionales.
- Saber disfrutar mejor de y con su cuerpo, ya que necesitamos dominar un mínimo de recursos o habilidades corporales para poder participar en las múltiples ofertas de actividades físicas que se producen en nuestro entorno.
- Saber comprender los códigos de comunicación interpersonal e intercultural.
- Saber mejor de y con su cuerpo, ya que nuestra época permite una aproximación a la realidad corporal más libre que en otros momentos de la historia.
- Hacer uso correcto del lenguaje corporal, pues este se convierte en un saber práctico, que da ventaja a su conocedor en situaciones tan concretas y habituales como buscar un trabajo, solucionar una relación afectiva, etc.
- Facilitar una visión del propio cuerpo más amplia y ajustada.

## **6.6 UN PROGRAMA DE CONTENIDOS (COMPETENCIAS DANCISTICAS) VINCULADOS CON LA EXPRESIÓN CORPORAL (MOVIMIENTO) PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA: Propuesta didáctica de intervención (fundamentos teóricos)**

Sus contenidos son:

**1.- CUERPO.-** Sustento de cualquier conducta motriz, aún en ausencia de movimiento, emite mensajes, para el observador externo o para el propio sujeto, involuntariamente da idea de estados de ánimo, actitudes, procedencia. El cuerpo físico utilizado voluntariamente tiene una calidad expresivo-comunicativa que el sujeto utiliza para la creación plástica. Pero lo definimos como instrumento expresivo por una doble razón:

**1ª,** El cuerpo aun en ausencia de movimiento, es una fuente de información para el observador externo e incluso para el propio sujeto, que da idea de estados de ánimo actitudes, procedencia, etc. Estamos hablando aquí de la posibilidad comunicativa tan enorme que tiene el cuerpo, incluso involuntariamente.

**2ª,** Es un instrumento para el alumno puesto que puede ser utilizado y estudiado como tal, para tareas de finalidad expresivo-comunicativa. Es por tanto un **recurso** para el alumno y para el propio profesor en su labor docente.

Se puede estudiar desde tres enfoques:

**A) ANATOMICO.-** A partir de un desglose anatómico, cada parte tiene una funcionalidad y a su vez determinadas posibilidades expresivas y unos mensajes específicos, por ejemplo, cerrar el puño con el dedo pulgar extendido hacia arriba emite un mensaje totalmente diferente que el mismo gesto pero con el pulgar abajo.

**B) ACTITUDINAL POSTURAL.-** Estudio del mensaje emitido por una persona a partir de postura adoptada espontáneamente (estudiada por la Kinésica), por ejemplo, se entiende que una persona con piernas y brazos cruzados, muestra una actitud más distante a un supuesto orador, que otro en actitud de apertura.

**C) ICONOGRAFICA.-** Estudio de las posibilidades de “dibujar” con la postura adoptada voluntariamente, por ejemplo, estatuas realizadas por un grupo de alumnos con su cuerpo, completándose entre sí.

**2.- MOVIMIENTO.-** El movimiento como resultado de la actividad corporal, constituye otro de los elementos de la conducta motriz, en este caso la expresiva. La aparición del movimiento permite la presencia de momentos y evoluciones que en sí mismos muestran distintos significados expresivos: el paso de una postura a otra se hace mediante el movimiento. Permite el paso de unas posturas estáticas, evoluciones que en sí mismas muestran distintos significados: el paso de una postura en danza clásica a otra se hace mediante el movimiento; según la cadencia del movimiento, implica unos sentimientos u otros; los movimientos rectos u ondulados comunican distintas sensaciones.

El movimiento en expresión corporal puede abordarse desde distintos puntos de vista:

**A) Cualidades de movimiento** a partir de las cualidades que posee éste y de la relación entre ellas, construimos distintas cualidades de éste

**B) Cualidades de movimiento.** A partir de las distintas cualidades que posee el movimiento y de la relación entre ellas, podemos descubrir distintas cualidades de éste.

Se trata de un descubrimiento personal de los factores básicos del movimiento, principalmente del control tónico y en consecuencia del control del equilibrio, coordinación motriz,... y en especial de la respiración.

**El tono muscular** constituye la base del trabajo de la calidad del movimiento:

- 1.- Como elemento fundamental para el reconocimiento del valor estético del movimiento (función estética), pues permite la búsqueda de la plástica o dibujo que el cuerpo describe en el espacio y el tiempo.
- 2.- Como muestra de situaciones y estados emocionales de la persona, a través de la relación entre tensión-relajación-distensión que evidencia un tono muscular determinado (funciones expresiva y comunicativa,. "...el concepto de tono muscular como continente de emociones. Este concepto no se limita a las emociones que puedan sentirse en un momento concreto y que se traducen en un tono determinado, sino que abarca la historia afectiva de la persona".

Para Marta Schinka el tono es uno de los factores que transforman un movimiento neutro en cargado de contenido.

Existen unos factores básicos que condicionan las cualidades de movimiento. Estos son espacio, tiempo, intensidad (gravedad , espacio, tiempo, fluir, según Schinka). Para Rudolf von Laban, la combinación de estos factores deriva en ocho acciones básicas: presionar, golpear, retorcer, hendir (abrirse paso), deslizar, teclear, flotar y sacudir, acciones que son sobre las que se sustenta cualquier actividad humana.

Los factores básicos que condicionan las cualidades del movimiento son:

**1.- Espacio.-** El espacio para Schinka, es "donde se visualiza el movimiento".atendiendo a criterios espaciales , podemos proponer, reconocer y experimentar distintos:

Niveles de trabajo: superior, medio e inferior.

Direcciones: arriba-abajo. Derecha-izquierda, adelante-detrás.

Amplitudes: amplio- reducido.

Espacio personal y espacio en general

**2.- Tiempo.-** Factor determinante en la creación de movimientos. Existen varias posibilidades:

Velocidad: rápidos- lentos.

Predominancia de un ritmo externo o del nuestro propio.

Urgente o indulgente.

Continuidad: continuo o intervalos.

**3.- Intensidad** .- A este factor debe el movimiento su carga expresiva. Decimos que un movimiento está más o menos cargado de energía cuando queremos reflejar su intensidad. La sensación de ver cómo fluye un movimiento por ejemplo desde el hombro hasta la mano, es debido a un control de la intensidad a su vez debido al control tónico. Los elementos de este factor son:

**Energía:** débil / fuerte, suave/ brusco, fuerte/ ligero.

**De Grado** e intensidad: constante / progresivamente, desacelerado o acelerado.

**Fluidez:** Libre / contenido.

La experimentación de todos los elementos y otros más y las posibles combinaciones entre espacio-tiempo-intensidad, constituye el eje de trabajo de las calidades de movimiento, es decir, de las tareas de las sensaciones de la expresión corporal. Las tareas serán más o menos conceptuales y simbólicas en función de la edad de los estudiantes: por ejemplo , para un adulto podremos plantear que experimenten el movimiento fluido, mientras que a los niños diríamos “somos de chocolate y el sol nos derrite poco a poco”.

- Significado de movimiento: Son todas aquellas posibilidades que nos ofrece el movimiento, en cuanto que emisor de mensajes. Existen distintas formas de abordar esta significación:
- El gesto o movimiento con significado concreto reconocido por un grupo social. Es este apartado se pueden hacer prácticas sobre el significado de los gestos, construcción de mensajes con gestos “emblemas, representación de escenas, análisis de conversaciones o discursos de personajes conocidos, estudio-observación de distancias interpersonales relacionarlas con el tipo de relación activa, el grupo social, edades, etc.,...
- El valor expresivo de determinadas partes del cuerpo.
- El valor representativo-comunicativo, es decir todo aquel movimiento encaminado a simular una situación o a representar una idea, concepto,...Aquí podrían incluirse algunas técnicas sencillas de mimo para simular objetos no existentes.

Es la expresión corporal una de las áreas en las que el sentimiento, la emoción, la afectividad, toman el rango de contenido ya que respecto de ellos nuestros alumnos deberán ser capaces de :

- A nivel conceptual de reconocerlos y distinguir sus distintos registros.
- A nivel procedimental de vivenciarlos.

Pero además la expresión corporal por definición y por sus orígenes debe contemplar como contenido la afectividad del individuo hacia su propio cuerpo y hacia el de los demás. Esto lo vemos por ejemplo en tareas en las que el profesor propicia un clima de especial distensión y sensibilidad, y al alumno se le sugiere que responda a partir de lo que sea capaz de sentir en ese contexto determinado; se pretende la emergencia de sentimientos auténticos y no la “teatralización”(por exageración o por síntesis) o dramatización de situaciones reales.

En este apartado , se interrelacionan los conceptos de sentimiento, sentido, sensación y emoción.

**Sentimiento.**- impresión y movimiento que causan en el alma las cosas espirituales .

**Sentido.**- Cada una de las aptitudes que tiene el alma, de percibir, por medio de los sentidos.

**Emoción.**- Estado de ánimo caracterizado por una conmoción orgánica consiguiente a impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos, la cual produce fenómenos viscerales que percibe el sujeto emocionado, y con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión.

Para Ekman y Friesen las **emociones** básicas son: alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa; siendo todas las demás derivadas de éstas.

En resumen podríamos decir que los sentidos provocan en nosotros **sensaciones** que desembocan en sentimientos que la persona traduce gestual y actitudinalmente en emociones. Aspectos a desarrollar serían:

- Los sentidos.
- El sentimiento y las sensaciones como factores de las emociones básicas.
- Emociones básicas y mixtas. Mitigación y simulación de emociones.
- El sentimiento, la sensación y la emoción, como ejes conductores de todas las tareas del área expresiva y que se imbrica con todo el resto de posibilidades de trabajo sobre el cuerpo, el movimiento y el propio sentimiento.

#### 6.6.1 . ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESION CORPORAL

**Primera Etapa.**- Asimilación corporal, se utilizan técnicas de psicomotricidad que pueden ayudar a conseguir una imagen corporal. Se emplean ejercicio de conciencia basados en el equilibrio, coordinación, manejo de objetos, utilización del espacio y el tiempo, percepción y desarrollo de los sentidos y de relación con el otro.

Esta etapa de conciencia corporal tiene orden lógico en el proceso de formación. Es auto expresión por la vía sensorial, kinestesica (movimiento) , y emocional del yo corporal, luego el yo y los objetos y finalmente yo y los demás.

**Segunda etapa.-** Interiorización, se buscan respuestas a determinados movimientos, de conexión entre la sensación y la respuesta motora. Para esto es necesario:

Agudizar los sentidos para poder captar y responder.

Mejorar la percepción del tono, peso, gravedad, de la kinestesia.

Alcanzar una percepción temporal total unida a la estructuración espacial

**Tercera etapa.-** Fase creadora, donde el cuerpo se expresa a través de sus canales afectivos sus emociones, ideas, emociones, etc.

### **6.6.2 PRINCIPIOS DE EXPRESIÓN CORPORAL PARA EL DISEÑO CURRICULAR EN LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORANEA**

Como cualquier materia, una sesión de expresión corporal se elaborará en función de los objetivos que pretendamos desarrollar.

El material que se ocupe deberá ser previsiblemente organizado, para evitar interrupciones antes y durante las clases.

La música que se utilice acorde con las actividades será seleccionada también de forma previa; también se puede improvisar ( sobre un mismo tema)

Al iniciar la sesión , se les permitirá a los alumnos tomar contacto con el medio durante uno o dos minutos .

Una vez iniciada las clase, se explicaran las tareas y se asignarán consignas abiertas o cerradas dependiendo el trabajo, todas estas siempre enfocadas hacia una u otra intención.

La sesión tendrá una parte introductoria, un desarrollo y un final con cierre, el cual deberá constar de juegos , dramatizaciones en grupo, composiciones corporales o ejercicios de relajación y respiración.

Las actividades que se llevan a cabo son diversas, entre estas encontramos:

**1.- De sensibilización.-** Tiene como objeto introducir a los alumnos en el grupo, materializándose esto en perdida de inhibición al contacto, a mostrar su cuerpo en movimientos no deportivos o agonísticos a la música y a la creación corporal.Fundamentalmente se trata de hacer sentir al alumno cómodo y seguro de sí mismo, para que pueda desarrollarse tanto física como intelectualmente. Por ejemplo: Juego de presentaciones, de conocer nombres y características personales, transmitir un sentimiento a un compañero con el solo contacto con las manos.

**2.- De reconocimiento del lenguaje corporal.-** Estas actividades servirán para que el alumno tome conciencia del valor comunicativo del cuerpo, ayudan a tener conciencia de todos los movimientos que permiten los segmentos o el conjunto de ellos y a comprender cómo estos en función de su organización en el espacio ya sea voluntaria o involuntariamente emiten mensajes distintos, incluso provocan sensaciones diferentes a quienes los efectúan, por ejemplo. Hacer un recorrido por las diferentes partes del cuerpo analizando las posibilidades expresivas que tienen, o , representación de palabras en donde cada alumno forma una letra.

**3.- Relacionadas con el gesto.-** Se entiende al gesto como un hecho cultural, por lo tanto estas actividades tienen como finalidad el aprendizaje de los códigos corporales de las distintas culturas: lenguajes corporales explícitos , como los sordomudos o implícitos involuntarios como el acompañamiento corporal al lenguaje. Por ejemplo. Observar nuestro entorno gestual y corporal. Elaborar un listado sobre gestos cotidianos y el significado de los mismos. Probar su grado de descodificación intercambiándolos con otros grupos.

**4.- De cualidades de movimiento.-** Encaminadas al descubrimiento de los factores que determinan el movimiento estático – expresivo. Tienen íntima relación con las capacidades físicas de control del tono. Las actividades se generan en torno a categorías de movimientos (percepción sensoriomotriz, motricidad, esquema corporal, lateralidad, espacio, tiempo-ritmo) derivadas de los factores espacio, tiempo e intensidad. Por ejemplo. Ajustar movimientos de diferentes calidades según el factor intensidad a una música, en función de sus características melódicas o rítmicas.

**5.- De ritmo y danza.-** Su finalidad es adecuar el movimiento al tiempo, cuando este tiempo se hace medible , estamos hablando de ritmo. Facilitara al alumno la realización de cualquier técnica; todo el trabajo consiste en adaptarse a través de percusiones, movimientos segmentados o habilidades básicas a estructuras rítmicas o a ritmos libres o regulares. No buscaremos la automatización de las mismas sino la constante adaptación de los alumnos ante situaciones nuevas. Las técnicas que se utilizarán serán básicas, como las danzas populares, bailes de salón sencillos y baile moderno adaptado. Intentaremos que las técnicas empleadas no constituyan un fin , sino un medio que nos ayude a conseguir nuestros objetivos educativos.

**6.- De representación.-** Tareas enfocadas a mejorar la capacidad de recreación, interpretación y comunicación de e sentimientos, sensaciones e ideas , tanto reales como imaginarias: ser capaces de interpretar la realidad o el mundo imaginario. Habrá dos grandes tipos de actividades:

Aquellas en donde es fundamental la imaginación y la creatividad de recreaciones e interpretaciones imaginarias y abstractas.

Aquellas en donde nos basamos en el análisis de hechos y situaciones reales o posibles para producir las recreaciones o interpretaciones. Por ejemplo, juegos de representación de imágenes, cuadros o fotos. Después de observarlos cuidadosamente se representara lo que ocurrió antes, durante y después de la misma.

### 6.6.3 EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Tradicionalmente la materia de juegos y desarrollo creativos en la Escuela Nacional de Danza se tachaba de materia poco seria por la dificultad de su evaluación, pero a lo largo del tiempo me he dado cuenta que es posible hacerlo. Hay que tener en cuenta que en la medida que las habilidades a evaluar sean mas abiertas, obtener instrumentos objetivos será mas difícil, y también que las conductas requeridas sean de sensibilización y lo que al alumno, futuro docente deba haber generado sean habilidades relacionadas con la efectividad hacia sí o hacia los demás, su valoración siempre será difícil de objetivar ya que va a depender de la opinión que quiera el alumno dar y que se ajuste o no a la realidad mediante el logro , intento , o no logrado.

Por ejemplo, se puede evaluar en que medida un alumno es capaz de moverse siguiendo una música, utilizando el menos tres calidades de movimiento diferentes; o en que medida sabe caracterizar un personaje únicamente jugando con la zona de autoridad evaluando si lo logró , intentó , o no lo logró.

Las dificultades que se presentan para evaluar esta materia podrían ser, no definir inicialmente los objetivos, la selección de los métodos y contenidos, el analizar en profundidad la tareas.

El juego casi se confunde en principio, con las operaciones sensomotoras que no precisan nuevas acomodaciones y se repiten por asimilación funcional - a partir del cuarto mes, el interés del niño sigue la línea del ejercicio de sus movimientos, esto es, el “ejercicio de sus funciones” – (autotélico) . Es vicariante y puede aparecer tras cualquier nuevo aprendizaje, incluso perdurar en la vida adulta, pero normalmente disminuye cuando aparece el lenguaje.

### 6.6.4 LA PSICOMOTRICIDAD: HABILIDAD BÁSICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA DANZA CONTEMPORANEA

La psicomotricidad estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales, indaga la importancia del movimientos en la formación de la personalidad y en el aprendizaje, y se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer medidas educativas y reeducativas.

**a) El desarrollo motor**, que se refleja a través de la capacidad de movimiento, depende esencialmente de dos factores básicos: la maduración del sistema nervioso y la evolución del tono.

**b) La maduración del sistema nervioso**, o mielinización de las fibras nerviosas, sigue dos leyes: La cefalocaudal (de la cabeza al glúteo) y la próximo-distante (del eje a las extremidades). Leyes que nos explican porqué el movimiento en un principio es tosco, global y brusco. Durante los primeros años, la realización de los movimientos precisos depende de la maduración.

**c) El tono** sirve de fondo sobre el cual surgen las contracciones musculares y los movimientos; por tanto, es responsable de toda acción corporal y, además, es el factor que permite el equilibrio necesario para efectuar diferentes posiciones.

**d) Las funciones del tono** son múltiples y, representan el fondo que permite el movimiento: son la base de toda acción corporal. Su función no es solamente neurofisiológica, puesto que también depende de las emociones que se traducen en actividades, posturas, mímica y que acompañan toda comunicación. Esta expresión no verbal se manifiesta desde los primeros meses de existencia y permite al niño entrar en contacto con el mundo exterior. Los contactos físicos cargados de contenido emocional son la primera forma de vida relacional y asimismo precursores de la comunicación verbal y, consecuentemente, son condición necesaria para el desarrollo de la personalidad. El tono, en su expresión emocional, persistirá durante toda la vida, acompañando la comunicación a través de las actividades y la mímica y la danza.

#### **6.6 .5 CONTENIDOS FORMATIVOS DE LA PSICOMOTRICIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONTEMPORÁNEA (COMPETENCIAS DANCISTICAS) DANZA**

1. **PERCEPCIÓN** – Es un concepto psicológico con una variedad de significaciones. En primer lugar, se refiere a una característica innata y adquirida a la vez; también a la percepción sensoriomotriz que está ligada al movimiento. La percepción es una manera de tomar conciencia del medio ambiente y, existe una parte innata porque desde niños se perciben las sensaciones desde los primeros años de vida, y otra aprendida porque el niño se desarrolla según las estimulaciones que recibe del exterior. Las percepciones se elaboran a partir de estas sensaciones, además hay una experiencia motriz, vivida o imaginaria en la manera de percibir.

La percepción sensoriomotriz es el conjunto de estimulaciones visuales, auditivas y táctiles. Toda acción se apoya en la percepción y que todo conocimiento proviene de diferentes percepciones. Piaget resume la relación de la percepción y el movimiento de la siguiente manera: “ Durante el período sensoriomotor, cuando no hay representación ni pensamiento todavía, se utiliza la percepción y el movimiento, así como una creciente coordinación de ambos. A través de esta coordinación entre la percepción y el movimiento, el pequeño logra poco a poco organizar su mundo. Logra coordinar desplazamientos especiales y secuencias de tiempo.”

2. **ESQUEMA CORPORAL** - Los términos esquema corporal e imagen de sí mismo aluden al concepto que tiene una persona de sí mismo. El conocimiento de sí mismo es el fruto de todas las experiencias activas o pasivas que tiene el niño. El desarrollo del esquema corporal empieza desde el nacimiento con los reflejos innatos del niño y las manipulaciones corporales que recibe de su madre. Todos estos contactos llegan a través de las sensaciones y las percepciones, tanto táctiles y auditivas como visuales. Durante esta primera fase, el niño vive su cuerpo como algo difuso, fragmentando, indiferenciando de los otros cuerpos. Para Piaget (1982), el cuerpo es vivido como un objeto que no se distingue de los otros, como un objeto entre los otros y, en un principio, no existe permanentemente. Poco a poco el infante realiza actos más voluntarios, que aportan nuevas sensaciones y situaciones.

Esta elaboración recibe un nuevo impulso con la imitación, inicialmente en su forma posturo-motriz, que permite la emergencia de un sentimiento de unidad corporal que se refuerza con el juego entre lo representado, lo sentido y lo sugerido.

**La imitación** supone cierto conocimiento de sí mismo, de las posibilidades de control de los movimientos propios y de la otra persona como modelo. La percepción global del cuerpo de una persona provoca una imagen mental que permite a su vez la imitación diferida.

**La imagen del cuerpo** es fundamental para la elaboración de la personalidad y determinante en el proceso de aprendizaje. Personalidad e imagen corporal se funden en una síntesis, que es el resultado de todas las aportaciones provenientes de su propio cuerpo y de la relación con el mundo que lo rodea. En la forma como el adulto concibe su cuerpo está toda la historia de su vida, la libertad de la que ha disfrutado o las represiones que ha padecido.

**c) LATERALIDAD** - La lateralización es el resultado de una predominancia motriz del cerebro. La predominancia se presenta sobre los segmentos corporales derecho e izquierdo, tanto al nivel de los ojos como de las manos y los pies. La lateralización depende de dos factores: del desarrollo neurológico del individuo y de las influencias culturales que recibe.

El desarrollo neurológico es diferente en cada uno de los hemisferios cerebrales y el territorio neuro-sensitivo-motor que le corresponde.

Esta diferenciación aumenta en el crecimiento del niño. Podemos distinguir dos tipos de lateralidad:

**A)** lateralidad de utilización, la cual se traduce por una prevalencia manual de las actividades corrientes o sociales (por ejemplo, la mano que el niño utiliza al comer);

**B)** lateralidad espontánea que está en función de la dominancia cerebral hemisférica y se manifiesta por una lateralidad tónica ; es decir, en el lado dominante hay una tensión mayor. En casi todos los sujetos la lateralización neurológica corresponde a la de la utilización.

La lateralización es de importancia especial para la elaboración de la orientación de su propio cuerpo y básica para su proyección en el espacio.

**d) ESPACIO** - La construcción del espacio se hace paralelamente a la elaboración del esquema corporal, y ambos dependen de la evolución de los movimientos. De hecho, más que cualquier otra noción, la toma de conciencia del espacio surge de las capacidades motrices del niño que se inician desde su nacimiento ( estos logros ocurren en la etapa sensoriomotriz, según Piaget,1982).

Desde ,los primeros días , el niño se mueve en un espacio que , a su vez, se compone de diferentes espacios no coordinados entre sí. El espacio se vive según las aferencias táctiles, auditivas y visuales. El primero es el espacio bucal, centrado en su propio cuerpo, que se va abriendo circularmente con la aparición de la marcha. A partir de esta nueva

experiencia motriz, los espacios aislados se juntan y aparece un cierto sentido de la dimensión.

Al final del segundo año, ya existe un espacio global: el niño lo vive afectivamente, y se orienta en función de sus necesidades. Hasta los tres años, este espacio topológico no tiene formas ni dimensiones y se caracteriza por sus relaciones concretas de cercanía orden y separación .

En los años en que aparece la función simbólica ( la etapa que sigue a la sensoriomotriz, aproximadamente hacia los 18 meses, según Piaget) , la participación muscular es condición sine qua non para recocer las trayectorias. Además la evolución del sentido postural permite al niño una mejor orientación en relación con su propio cuerpo, y la lateralización dará las bases para la futura proyección en el espacio.

Durante esta etapa, se elabora una imagen interiorizada del espacio: el espacio vivido se reelabora en el nivel de la representación, así el espacio topológico se convierte en el espacio proyectivo. El lenguaje permite la elaboración de las primeras nociones espaciales: derecha, izquierda, adelante atrás, etc. Al final de la etapa, la orientación de su propio cuerpo se ha cumplido. El niño tiene acceso a un espacio construido alrededor de su cuerpo como eje de orientación. Ya puede establecer relaciones dentro de formas , posiciones y distancias. Así domina las tres direcciones esenciales del espacio tridimensional.

Entre los 7 y 12 años el niño es capaz de orientarse en el espacio y de ubicarse en relación con los objetos que lo rodean. Esta elaboración se logra gracias a la descentralización, que permite al niño encontrar puntos de referencia fuera de su cuerpo y trasladar las nociones espaciales a otros objetos. Durante esta etapa, el niño llegará al espacio euclidiano (método matemático) , donde los ejes y las relaciones espaciales serán respetadas: ya se puede hablar de un espacio euclidiano.

**e) TIEMPO** – La elaboración del tiempo sigue un proceso semejante al de la construcción del espacio. Empieza en la etapa sensoriomotriz y depende de factores ya conocidos: maduración, diálogo tónico, movimiento y acción.

En un principio existe un tiempo vivido ligado al sueño y a la vigilia, al hambre y a la comida, al organizado y a la acción concreta, por lo que existen tantos tiempos como acciones. Estos hechos, se perciben por medio de los cambios, forman los elementos básicos para la elaboración del tiempo.

Con la función simbólica, se empieza a organizar la integración temporal. El niño comienza a situarse en el ahora y, a partir de éste , en un antes o un después, y a distinguir situaciones simultáneas y sucesivas. Es decir, el tiempo vivido va a reelaborarse en el plan de la representación – con la ayuda del lenguaje- llegando a las nociones de orden y duración. La comprensión de la sucesión cronológica de los acontecimientos, su conservación y las relaciones que establecen, señalan el paso a la etapa operatoria.

Un hecho importante en la elaboración temporal es la percepción del cambio. La sucesión de hechos tiene su ritmo en el que podemos distinguir dos principales aspectos, que se complementan y contrastan entre sí: **A)** el ritmo interior que es orgánico, fisiológico, como la respiración, la marcha , etc. **B)** el ritmo exterior, por ejemplo, el día y la noche, los

acontecimientos observados en la vida cotidiana, etc. Ambos aspectos se elaboran por influencia recíproca.

#### **6.6..6 OBJETIVOS FORMATIVOS EN LA PSICOMOTRICIDAD Y ACTIVIDADES PARA SU LOGRO**

De acuerdo con los principios básicos ya mencionados, el objetivo de la educación psicomotriz es favorecer la relación entre el estudiante de danza y su medio proponiendo actividades perceptivas, motrices, de elaboración de esquema corporal y del espacio-tiempo, considerando las necesidades e intereses espontáneos del estudiante o del niño, especialmente esa función vital que es el juego.

**a) PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRÍZ** - Consideramos la percepción en relación con el desarrollo del movimiento; en especial la percepción visual, táctil y auditiva.

- **La percepción visual** se desarrolla a partir de ejercicios de coordinación óculo-motriz, de percepción figura-fondo, de percepción de la posición y de las relaciones espaciales, de discriminación de formas y de memoria.
- **La percepción táctil** se desarrolla a partir de la conciencia del cuerpo y del desarrollo de la prensión.
- **La percepción auditiva** se desarrolla a partir de ejercicios de concentración de memoria de discriminación auditiva.

**b) MOTRICIDAD** – El desarrollo, de los movimientos, como he mencionado, depende de la maduración y del tono, factores que se manifiestan concretamente por las Sincinesias (movimientos parásitos que acompañan un gesto), o sea por el control postural.

La relajación global o parcial (regulación tónica) y los ejercicios de equilibrio (control postural) contribuyen a la disminución de las Sincinesias y a una mayor regulación tónica. La posibilidad de relajación coexiste con el control tónico y su regulación, para permitir un buen control.

En la ejecución motriz intervienen factores neurofisiológicos tales como soltura torpeza, hipercontrol, regularidad, etc., así como emocionales: comodidad, placer, rigidez, impulsividad, etc. El juego armonioso entre la coordinación y la disociación, nos indica la edad motriz del sujeto y nos informa sobre su maduración, topología, estado de ánimo y comportamiento.

De acuerdo con el desarrollo espontáneo de la motricidad, los movimientos se han clasificados en 5 tipos que se definen a continuación:

**1.-** Los movimientos locomotores o automatismos son movimientos gruesos y elementales que ponen en función al cuerpo como totalidad. Por ejemplo, caminar, gatear, arrastrarse.

**2.-** La coordinación dinámica exige la capacidad de sincronizar los movimientos de diferentes partes del cuerpo. Por ejemplo, saltos, brincos, marometas. La organización de los brincos es compleja; por eso conviene referirse brevemente a la naturaleza y a la génesis de esta actividad. El niño aprende a brincar por imitación: la ejecución es, por tanto, la reproducción de un gesto dinámico que pone en juego los aspectos ligados a las praxias ( sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o una intención). Asimismo, interviene el ritmo a través de la regularización del movimiento.

**3.-** La disociación es la posibilidad de mover voluntariamente una o más partes del cuerpo, mientras que las otras permanecen inmóviles o ejecutan un movimiento diferente. Por ejemplo, caminar sosteniendo con los brazos un plato con una piedra encima.

**4.-** La coordinación visomotriz consiste en la acción de las manos ( u otra parte del cuerpo) realizada en coordinación con los ojos. Esta coordinación se considera como paso intermedio a la motricidad fina. Ejemplo, rebotar una pelota con la mano. Sin embargo, intervienen otros factores motores y psicológicos (psicomotores, por tanto), como la adaptación del gesto a un objeto que se mueve en el espacio, lo que significa que necesita un ajuste continuo de los ojos a la ubicación del objeto en diferentes puntos.

**5.-** La motricidad fina consiste en la posibilidad de manipular los objetos, sea con toda la mano, sea con movimientos más diferenciados utilizando ciertos dedos.

**3. ESQUEMA CORPORAL** – Esta noción relacionada con la imagen de sí mismo, como hemos visto, es indispensable para la elaboración de la personalidad. El niño vive su cuerpo en el momento en que se puede identificar con él, expresarse a través de él y utilizarlo como medio de contacto. En la práctica, varios tipos de ejercicios contribuyen a su elaboración.

A) **Imitación.** Reproducción de gestos, de movimientos, de posiciones. La primera etapa será la imitación por espejo, dada la no lateralización consciente del cuerpo hasta los 6 o 7 años. Hacia los 8 o 9 años logra la segunda etapa: la imitación indirecta que ya toma en cuenta el lado correspondiente del modelo. Ejemplo, al imitar gestos con pañuelos, un niño pequeño imita en espejo, en cambio, uno mayor ya puede copiar la mano derecha o izquierda de la persona que tiene enfrente.

B) **Exploración.** Familiarización con nuevos objetos. El niño busca varias posibilidades de manipulación al investigar un objeto libremente. Ejemplo, un juego con cajas de cartón.

C) **Nociones corporales.** Palabras que designan partes del cuerpo, Ejemplo, el niño nombra una parte del cuerpo que el docente señala.

- D) **Utilización.** Es la paliación de la exploración. El niño adapta y organiza las variedades descubiertas en el uso de las posibilidades corporales y del espacio. Ejemplo, dibujar su propio cuerpo.
- E) **Creación.** Inventar, imaginar situaciones, personas, objetos, a través del juego corporal o por medio de los objetos (interviene la imitación diferida). Ejemplo, una construcción con bloques.

4. **LATERALIDAD** - Es el conjunto de predominancias laterales al nivel de los ojos, manos y pies. De acuerdo con el desarrollo neuromotor, se establece el siguiente proceso para facilitar la orientación del cuerpo.

- **Diferenciación global.** Su propósito es utilizar los dos lados del cuerpo, afirmar el eje corporal, disociar progresivamente cada lado y facilitar la preferencia natural que se expresa por la habilidad creciente de uno de ellos. Ejemplo, hacer un avión con los brazos extendidos.
- **Orientación del propio cuerpo.** Se refiere a las nociones derecha-izquierda. En esta etapa interviene la toma de conciencia de los dos lados, apoyada por la verbalización. La orientación se refuerza con los ejercicios de disociación . Ejemplo, los niños hacen que se peinan, que se lavan los dientes, etc.
- **Orientación corporal proyectada.** Es la elaboración de la lateralidad de otras personas u objetos. Este paso se inicia a condición de que el anterior se haya adquirido. Ejemplo, tocar el pie derecho de alguno de sus compañeros.

**d) ESPACIO** - Los ejercicios para la elaboración del espacio tienen su punto de partida en el movimiento, por lo que los del esquema corporal y los de la lateralización, contribuyen indirectamente a su desarrollo. Los tipos específicos de actividades son los siguientes:

- A) **Adaptación espacial.** Corresponde a la etapa del espacio vivido. El cuerpo se desplaza de acuerdo con las configuraciones espaciales. Ejemplo, pasar debajo de un escritorio.
- B) **Nociones espaciales.** Palabras que designan el espacio, refuerzan todos los pasos. Ejemplo, saltar atrás o delante de un silla.
- C) **Orientación espacial.** Abarca el conjunto de las relaciones topológicas, cuyo punto de referencia, es un principio , es el propio cuerpo. Se desarrolla con ejercicios de localización espacial, de agrupaciones y de reproducción de trayectos. Ejemplo, ir solo a la tienda.
- D) **Estructuración espacial.** Consiste en la organización del espacio sin la necesidad de referirse explícitamente al propio cuerpo. En esta organización interviene el espacio proyectivo y euclidiano. Así se forman las nociones de distancia, volumen y estructuración espacio-temporal. Ejemplo, ¿en cuantos pasos (grandes o chicos) cruzan el patio?

E) **Espacio grafico.** Es el intermediario del espacio de la acción concreta y del espacio mental. Depende dos aspectos: la percepción de datos gráficos y , de otra parte, la adaptación del trabajo en la hoja de papel. En nuestros términos, se trata de franquear el espacio tridimensional al bidimensional a través de la representación y de la experiencia motriz. Ejemplo, dibujar entre dos líneas.

e) **TIEMPO Y RITMO** - Esta noción se elabora a través del movimiento que, por su automatización , introduce un cierto orden temporal debido a la contracción muscular.

A) **Regularización.** Por la experiencia del cuerpo, los movimientos se afinan y de la repetición resulta un carácter rítmico. De esta manera, automatización corresponde a ritmicidad. Esta automatización o regularización es básica para toda adquisición motriz. Ejemplo, el niño se balancea sobre los pies y el maestro le acompaña con música.

B) **Adaptación a un ritmo.** La capacidad de adaptar el movimiento a un ritmo se logra primeramente al nivel de las manos , después por los movimientos locomotores. Los brincos u otros movimientos que impliquen factores de equilibración tónica y de control motor tardarán hasta los diez años para la ejecución perfecta; por su parte, la adaptación a una rapidez cambiante se logrará alrededor de los seis años . Ejemplo, correr y aplaudir rítmicamente.

C) **Repetición de un ritmo.** Favorece la interiorización de los ritmos. Por ejemplo, las pruebas de reproducción de Satambak presentan series de ritmos : desde sencillos ( 00 00 ; 000 ; 0 000 hasta más complejos (00 0 00: 00 0 0 00;) estos últimos se adquieren hasta los 11 años.

D) **Nociones temporales.** La designación del tiempo y del ritmo. Ejemplo, caminar lentos como una tortuga, correr rápido como un conejo.

E) **Orientación temporal.** La capacidad para situarse en relación con un eje temporal y de actuar corporalmente en consecuencia a un antes, un después, etc. Ejemplo, lanzar la pelota y correr más rápido que ella.

F) **Estructuración temporal.** Esta relacionado con la estructuración espacial. Es decir, implica la conciencia de los movimientos y de sus desplazamientos ejecutados en cierto tiempo y en cierta distancia. Por ejemplo, cruzar una habitación en el tiempo que dura una melodía.

## 6..6 .7 PERTURBACIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD

Los trastornos psicomotores son los retrasos a las dificultades que surgen durante la evolución psicomotriz, y se manifiesta a través de movimientos torpes, rigidez, falta de equilibrio o de control tónico, o por comportamiento impulsivo, agresividad, desobediencia, inhibición, dificultades de atención y de concentración.

Los tipos de trastornos más frecuentes pueden identificarse de la siguiente manera :

- **El débil motor** se caracteriza por un retraso en la maduración del sistema nervioso, que se manifiesta por movimientos toscos, limitados, sin fluidez ni dinamismo. El niño parece combatir en dos frentes: por un lado tiene la necesidad de vencer el obstáculo, de mover su masa; y por otro busca un freno para sus movimientos involuntarios.
- **El inestable psicomotor** se caracteriza por una agitación constante tanto motora como del carácter. Su hiperactividad le impide la atención y concentración . Lo que corresponde , en el plan del comportamiento psicológico a problemas de atención y a reacciones emotivas repentinas.
- **Al inhibido psicomotor** la falta de seguridad le impide tener las experiencia motoras necesarias para el aprendizaje en general . sus movimientos son rígidos, escogidos y representa bloques en todos los niveles .

Estas tres clases de comportamiento engendran dificultades en el aprendizaje escolar y ocasiona que el individuo acumule sentimientos de fracaso y frustraciones. Otros problemas son de origen emocional o se deben a la mala elaboración del esquema corporal, de la lateralidad y del espacio-tiempo. Durante el aprendizaje escolar, se manifiestan específicamente por la dislexia (dificultades en la adquisición de la lecto-escritura). Cada caso presenta un conjunto de problemas aunque, por lo general el nivel intelectual puede ser bueno. Lo mismo ocurre en la disgrafía (escritura defectuosa, a menudo ilegible), que se manifiesta por una torpeza motriz, falta de coordinación y hasta calambres que impiden la acción de escribir.

Por supuesto, en estos problemas se encuentra siempre un factor común, el relacional, el retraso, sea con su medio ambiente familiar o con los objetos, que engendra trastornos en la elaboración del esquema corporal y de la identidad. En el nivel cognoscitivo , estos niños generalmente representan dificultades con el paso de la etapa representativa o la operatoria, con sus repercusiones respectivas en el desarrollo.

Dado este factor común es necesario planear una intervención global y no atacar el síntoma directamente. Es decir, si el niño manifiesta su problema por una dislexia sería un gran error representarle ejercicios de orientación de las letras, porque confirmaríamos sus dudas sobre sí mismo y de su incapacidad para superar el problema; en cambio, si se establece desde un principio una relación de confianza, y por medio del juego se reelabora el esquema corporal, se integra el espacio y el tiempo y así se llega a los mecanismos necesarios para el aprendizaje de la lectura.

De esta manera el éxito de la educación y de la reeducación se asegura, si se toma en cuenta el factor básico para todo aprendizaje: la relación. Por tanto , un programa debe construirse a partir de las condiciones del individuo: desde el nivel donde el niño se siente seguro y capaz y, con esta base, desarrollar los aspectos de la psicomotricidad. En la práctica, estos aspectos se trabajarán juntos, respetando la capacidad motriz real y el nivel cognoscitivo del niño.

## 7 HIPÓTESIS

- La aplicación didáctica de la actividad lúdica eleva la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares (competencias dancísticas) de la materia de Juegos y Desarrollo Creativo en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.
- Existe una relación de dependencia entre desarrollo de las competencias dancísticas en base al perfil psicomotor del estudiante de danza contemporánea.
- El juego como potencial liberador de emociones y movimientos corporales desarrolla en el alumno para la organización con movimiento corporal conciente ante el suceso dancístico.

## 8 DISEÑO DE LA INVESTIGACION

### 8.1 Tipo de investigación:

Investigación descriptiva tipo estudio de caso con metodología de recopilación y análisis de datos mixta, que permitió describir tanto de manera cualitativa y cuantitativa (cualidades y calidades) que tiene el juego en la formación de competencias dancísticas.

### 8.2 Fases de la investigación:

**Pre prueba.** En donde se identificaran en una población de estudiantes los niveles de dominio de las siguientes competencias dancísticas :Motricidad, esquema corporal, espacio, Lateralidad, percepción , tiempo, ritmo, movimientos locomotores, coordinación, disociación, coordinación viso-motriz, motricidad.

**Intervención.** En esta fase se ponen en práctica las actividades lúdicas - asociadas a la dinámica lúdica contenidas en el cuadernillo para la enseñanza de los contenidos programáticos.

**Post prueba** En esta fase se volverán a identificar los niveles de dominio de las competencias dancísticas señaladas en la preprueba.

### 8.3 Instrumentos

**Entrevistas semiestructuradas :** Este instrumento es con la finalidad de tener un aspecto amplio de su formación dancística. ( ANEXO 1)

**Cuadernillo de prácticas:** Este instrumento –propuesta pedagógica objeto de esta investigación - se usara en la fase de intervención . (ANEXO 2)

### 8.4 Procedimiento de la investigación :

**Preprueba:** Esta fase se lleva a cabo de la siguiente manera: En una sesión en donde los alumnos se reúnen, se aplicará el instrumento de preevaluación de manera individual y colectiva.

**Intervención:** En esta fase se aplicarán las actividades lúdicas (cuadernillo) durante 16 sesiones de trabajo (4 meses escolares) de una hora y treinta minutos de duración cada sesión.

**Post prueba :** En esta fase se volverá a aplicar el mismo instrumento con el que se identifican las competencias dancísticas de la pre prueba, y se observará el desempeño que los alumnos en formación tienen en su práctica docente.

## PRESENTACION DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

Etapa de Prueba																											
Evaluación	Percepción Sensoriomotriz		Motricidad				Esquema Corporal				Lateralidad			Espacio			Tiempo - Ritmo			Logro	Intento	No Logro	Evaluación Individual - Global				
	Visual	Percepción Auditiva	Locomoción	Control Postural	Disociación	Coordinación dinámica	Coordinación Visomotriz	Imitación	Exploración	Nociones Corporales	Utilización del cuerpo	Creación	Diferenciación global	Orientación del cuerpo	Orientación espacial	Nociones espaciales	Orientación espacial	Espacio Gráfico	Adaptación a un ritmo					Repetición de un ritmo	Estructuración temporal		
Estudiante 1	I	I	I	I	I	NL	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	NL	I	I	I	2	18	2	I		
Estudiante 2	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	I	I	NL	I	I	I	I	I	NL	I	NL	I	I	I	0	11	11	I		
Estudiante 3	NL	NL	I	I	I	I	NL	NL	I	NL	NL	I	NL	I	I	NL	I	NL	NL	I	I	0	12	10	I		
Estudiante 4	NL	NL	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	NL	NL	I	NL	NL	NL	I	I	NL	0	14	8	I		
Estudiante 5	NL	I	I	I	I	I	I	I	I	NL	I	I	NL	I	I	I	I	NL	I	I	NL	0	17	5	I		
Estudiante 6	I	I	I	I	NL	I	L	I	I	I	I	I	NL	I	I	I	NL	NL	NL	I	NL	2	14	6	I		
Estudiante 7	NL	NL	NL	NL	I	NL	I	NL	I	NL	NL	I	NL	I	NL	I	NL	NL	I	I	NL	0	8	14	NL		
Estudiante 8	NL	NL	I	I	NL	NL	I	I	I	I	I	L	I	NL	I	I	I	I	I	I	NL	1	15	6	I		
Estudiante 9	I	I	I	NL	I	NL	I	I	NL	I	I	I	I	NL	I	I	I	I	I	I	I	0	18	4	I		
Estudiante 10	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	NL	0	22	0	I		
Estudiante 11	I	NL	I	NL	NL	I	I	I	I	I	I	NL	NL	NL	I	I	NL	I	I	I	NL	0	13	9	I		
Evaluación Total	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0			0	Logro	
	5	5	9	7	8	5	9	8	9	8	9	5	9	5	9	11	8	4	4	7	8	4				9	Intento
	6	6	2	4	3	6	2	2	2	3	2	2	5	2	6	1	0	2	7	3	2	7				1	No Logro

Etapa de Intervención																									
Evaluación Cualitativa	Percepción Sensoriomotriz		Motricidad				Esquema Corporal				Lateralidad			Espacio			Tiempo - Ritmo			Evaluación Individual - Global					
	Percepción Visual	Percepción Auditiva	Locomoción	Control Postural	Disociación	Coordinación dinámica	Coordinación Visomotriz	Imitación	Exploración	Nociones Corporales	Utilización del cuerpo	Creación	Diferenciación global	Orientación del cuerpo	Orientación proyectiva	Adaptación espacial	Nociones Espaciales	Orientación Espacial	Adaptación a un ritmo		Repetición de un ritmo	Estructuración temporal	Logro	Intento	No Logro
Estudiante 1	I	I	L	I	I	I	I	L	I	L	I	I	I	I	I	I	I	I	NL	I	I	I	3	17	1
Estudiante 2	L	L	L	I	I	I	I	I	L	L	I	I	L	L	I	I	I	I	I	I	I	I	6	15	0
Estudiante 3	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	17	4	0
Estudiante 4	I	I	I	I	NL	NL	I	I	I	I	I	I	I	I	NL	NL	NL	NL	I	I	I	I	0	16	5
Estudiante 5	L	L	L	L	I	I	I	I	L	L	I	I	I	I	I	I	I	I	L	L	I	I	6	15	0
Estudiante 6	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
Estudiante 7	L	L	L	L	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	3	18	0
Estudiante 8	L	L	L	L	I	I	I	L	L	L	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	5	16	0
Estudiante 9	L	L	L	L	I	I	L	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	4	17	0
Estudiante 10	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	21	0	0
Estudiante 11	L	L	L	L	I	I	I	I	NL	I	I	NL	I	I	I	I	I	L	I	I	I	NL	5	13	3
Evaluación Cualitativa	Logro	8	9	4	2	2	4	4	2	6	2	2	3	3	1	1	1	2	3	2	2				2 Logro
	Intento	3	2	7	8	8	8	7	8	5	9	7	8	8	10	10	9	8	7	9	8				9 Intento
	No Logro	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1			

Etapa de Posprueba																										
Percepción		Matricidad						Esquema Corporal				Lateralidad			Espacio				Tiempo - Ritmo			Evaluación Individual - Global				
Percepción Visual	Percepción Sensoriomotriz	Locomoción	Control Postural	Disociación	Coordinación dinámica	Coordinación Visomotriz	Imitación	Exploración	Nociones Corporales	Utilización del cuerpo	Creación	Diferenciación global	Orientación del cuerpo	Orientación proyectiva	Adaptación Espacial	Nociones Espaciales	Orientación Espacial	Espacio Gráfico	Adaptación a un ritmo	Repetición de un ritmo	Estructuración temporal		Logro	Intento	No Logro	
Estudiante 1	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	18	4	0	L
Estudiante 2	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	18	4	0	L
Estudiante 3	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	19	3	0	L
Estudiante 4	L	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	17	4	1	L
Estudiante 5	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	17	5	0	L
Estudiante 6	BAJA																									
Estudiante 7	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	16	6	0	L
Estudiante 8	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	17	5	0	L
Estudiante 9	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	19	3	0	L
Estudiante 10	L	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	21	0	1	L
Estudiante 11	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	15	7	0	L
Evaluación	Logro	11	9	10	6	10	8	6	5	10	8	10	8	7	8	9	9	8	8	9	7	8				10 Logro
	Intento	0	2	1	5	1	3	3	6	1	3	1	2	3	2	1	1	2	2	1	3	2				0 Intentos
Intención	No Logro	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1 No Logro

## **10 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE RESULTADOS**

La presente investigación propone un modelo específico para analizar los datos. Las diferentes medidas empleadas proporcionaron información específica de las características de la forma de trabajo corporal de once estudiantes de danza contemporánea en la clase de juegos y desarrollo creativo; todas ellas estuvieron concentradas en el proceso de la psicomotricidad a través del juego. La información se analizó de manera cualitativa y cuantitativa utilizando como ejes rectores las categorías y subcategorías previamente planteadas.

La secuencia seguida con la información recabada fue: realizar entrevistas por escrito en la fase de pre-prueba, concentrar información en cuadros por categorías correspondientes, concentrar los datos en categorías y subcategorías, diseñar y elaborar dinámicas de juego con características específicas en cada categoría.

Se realizó un cronograma de trabajo, día a día, en donde se anotaron las características de cada categoría a evaluar en cada sesión de trabajo. Los registros con la información anotada en las hojas de evaluación permitieron realizar diferentes formas de trabajo en las sesiones de juego. Se anotaron los procesos de los participantes tales como momentos de desarrollo corporal, movimientos claves, movimientos repetidos, momentos y movimientos creadores los que favorecieron al desarrollo de los mismos. Esta información se incorporó en cada etapa correspondiente sumada también con aquellos datos extraídos de las dinámicas de juego realizadas en cada sesión.

Para poder manejar la información recabada fue necesario clasificarla y concentrarla en cuadros -divididos en categorías y subcategorías- para su posterior descripción y análisis.

Una vez concentrada la información en los cuadros, se elaboraron listados con las características específicas de cada categoría de las formas de trabajo en cada etapa del juego.

A continuación se presentan los resultados encontrados. La exposición de los resultados se realizó en dos niveles: primero se presenta una descripción por categorías (ver apartado 6.6.5.pag.58) y por etapas-pre-prueba, intervención, post-prueba; y en segundo lugar se realizó un análisis de resultados en donde se concentraron aquellos aspectos importantes que participaron en el proceso de desarrollo de juegos creativos en los estudiantes de danza contemporánea.

La descripción de los resultados se presenta en tres partes, siguiendo las etapas del proceso de investigación del juego: pre-prueba, intervención, post-prueba. Con base a las categorías específicas se hizo una exposición de resultados, las categorías guía de cada etapa, respectivamente fueron percepción sensomotriz, motricidad, esquema corporal, lateralidad, espacio y tiempo-ritmo.

## 10.1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRE-PRUEBA

Encontramos que la danza y el juego, como procesos cognitivos complejos, no empiezan en el momento del movimiento, sino que hay un trabajo previo importante el cual va delimitando poco a poco lo subsecuente. Este trabajo va desde el surgimiento o trabajo del movimiento a partir del juego hasta la concreción de una danza o coreografía.

Con el objeto de sintetizar los datos, dado que eran muy extensos, se elaboraron cuadros, unos con categorías y otros con subcategorías a evaluar en donde se concentró la información extraída de las dinámicas de juego en la pre-prueba. Es necesario puntualizar que las categorías se van interrelacionado en el proceso de realización del juego y la danza, y la división radical entre las categorías y subcategorías solo se cumple por fines expositivos.

La descripción de los resultados de la pre-prueba incluyen las siguientes categorías: percepción sensomotriz con la subcategoría de :percepción visual y percepción auditiva, motricidad con la subcategoría de locomoción, control postural, disociación, coordinación dinámica, coordinación visomotriz , esquema corporal con la subcategoría de imitación, exploración, nociones corporales, utilización del cuerpo y creación, lateralidad con las subcategorías de diferenciación global, orientación del cuerpo y orientación proyectiva, espacio con las subcategorías de adaptación espacial, nociones espaciales, orientación espacial y espacio grafico, tiempo-ritmo con las subcategorías de adaptación de un ritmo, repetición de un ritmo y estructuración temporal.

Todas estas categorías y subcategorías se trabajaron y analizaron desde las evaluaciones de logro , intento y no logro en las fases de la pre-prueba , intervención y post-prueba. Realizándose un total de seis categorías por veintidós subcategorías.

Este rastreo me fue útil para determinar el tipo de influencia para poder evaluar las siguientes etapas, también para definir las particularidades que exhiben rasgos distintivos en la forma de trabajo de los alumnos con especialidad en danza contemporánea antes de su ingreso a la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello” y antes de su estancia en el cuarto semestre en la clase de juegos y desarrollo creativo.

Las diferentes categorías me indicaron la diversidad de logros, intentos y no logros sobre el estado en el que los alumnos empiezan en esta clase.

En la fase de la pre-prueba cada subcategoría fue evaluada a base de diferentes dinámicas de juego creadas por mi propia experiencia (ver anexo 2) .

Recordemos que la exposición de los resultados se guió con base en dinámicas de juego. La pregunta central en esta etapa inicial fue: ¿la intervención de la dinámica lúdica-como forma de los contenidos de la materia de juegos y desarrollo creativo- contribuye a la formación eficiente de las competencias dancísticas en los profesionales en formación para la enseñanza de la danza contemporánea de la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”?

Encontré que la intervención de la dinámica lúdica , como proceso cognitivo complejo, no empieza en el momento de la técnica dancística, sino que hay un trabajo previo importante

el cual va delimitando poco a poco lo subsecuente. Este proceso va desde el planteamiento del juego hasta la creación de una coreografía.

Con el objeto de sintetizar los datos, dado que son muy extensos, se elaboraron tablas de registro en donde se concentró la información extraída de las dinámicas , y los registros de actividades. Es necesario puntualizar que las tablas y las dinámicas se van interrelacionando en el proceso del juego.

La descripción de los resultados de la etapa de la pre-prueba que de los once estudiantes- dos varones y nueve mujeres-futuros profesionales en educación dancística con especialidad en danza contemporánea-, y con las seis categorías y las veintidós sub-categorías se detectó que tanto de manera individual como de manera grupal y ya decididas las formas de evaluación – logro , intento y no logro- y en una media se anotaron que diez de ellos solamente lograron alcanzar una evaluación de intento en la fase de manera individual, ya que de forma grupal, también , y de manera de evaluar cada sub-categoría el grupo se manejó de manera de intento.

Este rastreo de origen me fue útil para determinar el tipo de influencia para las etapas posteriores de la investigación, para definir si la intervención lúdica exhibe rasgos distintivos en la forma de trabajo de cada alumno en sus otras materias.

Los diferentes contextos me indicaron la diversidad de los orígenes de la información recabada. Específicamente en esta etapa encuentro que los alumnos tiene un medio para construir un lenguaje ,su cuerpo, pero, éste, esta más puesto en el énfasis de la técnica , que en el de la expresividad corporal .

Cada uno de los agentes que participaron en esta pre-prueba de manera manifiesta desconocía que además de la técnica corporal en danza se podía acceder a ella desde otras perspectivas, en este caso el juego.

¿Por qué en esta primera fase de la investigación se llegó únicamente hasta la evaluación de intento, pese a que los alumnos ya han tenido un trabajo previo corporal de tres semestres de técnica dancística antes de ingresar a la clase de juegos y desarrollo creativo? La danza contemporánea presenta diversos acercamientos disciplinarios entre los que se encuentra , de manera directa: ejecución e interpretación. Todos los estudiantes (e) evaluados han llegado a este punto con una característica de movimiento y danza innata y adquirida a la vez, mas no desarrollada.

#### **10.1.1 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE PERCEPCIÓN SENSORIO MOTRIZ**

Vamos a entender la palabra competencia como la capacidad innata, desarrollada o entrenada al máximo, de tal manera que pueda ser utilizada en el momento oportuno que el contexto se lo demanda, por lo tanto, en lo que corresponde a su percepción sensoriomotriz siempre estará ligada al movimiento. Y la dinámica que se utilizó `para la evaluación de esta categoría fue la actividad del juego del calentamiento, en la cual se identifica la melodía “Este es el juego del calentamiento, hay que seguir la carga del sargento, soldado... (se van sumando partes del cuerpo)”. Las partes del cuerpo se incluyen en orden cefalocaudal ( de

arriba abajo). Movimiento existente de manera nata en los evaluados , mas no conciente en ellos mismos.

Donde el estudiante (e1) “ no siempre tiene continuidad en los movimientos” cuando en la dinámica que iba marcando las partes del cuerpo a mover no siempre las ligaba. O por no estar seguros de los movimientos “copia a sus compañeros (e2) en donde en esta dinámica dudo de la realización de los movimientos.

También aparecen índices bajos por que “cuesta trabajo discriminar la música con los sonidos”(e3).

Otra de las causales por las que no se logró la dinámica fue por que a más de “copiar a sus compañeros, se retrazaba en los tiempos musicales” (e4).

Si dentro de el desarrollo del individuo existe la sensopercepción para poder realizar movimientos visuales y auditivos y esto a su vez lo tienen una integración entonces pasa que el estudiante “no organiza tiempo con movimientos (e5).

Otra de las causales por lo que no se logro la dinámica es por que también se “hace dudar sus movimientos” (e6).

También existen problemas con los estudiante que al no tener una seguridad en si mismos tienden a “copiar a sus compañeros” como es el caso de los estudiantes e2, e4, e9.

Estas fueron las causales que durante esta pre-prueba los estudiantes no llegar a la máxima , logrando así llegar simplemente al intento de esta competencia dancística .

O como en los casos de los estudiantes(e2,e3,e4,e7,e8), simplemente su evaluación para esta competencia dancística fue la de no logro.

Todas las acciones realizadas en las dinámicas de pre-prueba estaban manifestadas de manera general , mas no discriminadas por el estudiante, es decir, tanto lo visual como lo auditivo estaba integrado en ellos, y no había una conciencia de que las dinámicas marcadas para esta fase se discriminaban a partir de las subcategorías de percepción visual y percepción auditiva.

Y es aquí en donde en las clases especializadas por técnica se cuenta con el grado de dominio corporal y no siempre lográndolo, para la competencia dancística a alcanzar, más no con el grado de conciencia en que esta debe de estar implícita en las clases para un mejor logro.

Piaget(1982), estudia el juego y sus transformaciones con invariantes funcionales de la construcción del conocimiento , utiliza la asimilación y la acomodación para llegar al juego de construcción, y es aquí que en esta primera fase no existe en los alumnos examinados esta asimilación de conocimiento en su cuerpo ni en las clase de técnica dancística.

Por otro lado al no tener un esquema que haga reflexionar al alumno en su comportamiento adaptativo del movimiento a través del juego , entonces este dista hacia el polo de la asimilación no permitiéndose incorporar a su “yo” la absoluta libertad y sin

limitación alguna por estar más ocupado en desarrollar la técnica corporal que por la verdadera asimilación del movimiento corporal como un código de transmisión no logra desarrollarse a plenitud.

### 10.1.2 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE MOTRICIDAD

Del mismo modo en la categoría de motricidad, con las sub-categorías de locomoción, control postural, disociación, coordinación dinámica y coordinación visomotriz, el grupo no respondió a la meta propuesta por las dinámicas marcadas para su evaluación.

De nuevo nos volvemos a encontrar que en esta competencia dancística los estudiantes evaluados siguen manejándose en el rango de intentos y no logros.

La dinámica implementada para esta fase de pre-prueba la llamo “ Los cazadores en la que se dio la indicación de hacer una *situación* de que “ somos cazadores, estamos siguiendo un animal peligroso, cruzamos puentes colgantes (corre lado derecho e izquierdo) , queda atrapado en un tronco, lanza flechas, salta trampas, dispara, corre; el conductor dirigirá las acciones en espacios y tiempos diversos”.

Se sigue dando la dinámica de que los estudiantes al no tener en claro el conocimiento de su cuerpo ejecutan de manera repetitiva la situación de que “copia a sus compañeros” (e1) durante toda la dinámica.

Para el trabajo de locomoción los estudiantes ponen de manifiesto que sus cuerpos tiene “equilibrio variado” (e4) o bien “titubea mucho para equilibrarse” (e7), o mas aún maneja en su cuerpo “mucho peso ligero” (e8). Lo cual demuestra que no hay una homogeneidad el trabajo corporal. Para la sub-categoría de control postural se siguen anotando en las tablas de registro con evaluaciones particulares, que los alumnos realizan los movimientos sin organizarse corporalmente, y algunos de ellos “tropezó dos veces” (e4), o por no trabajar detalladamente en sus dinámicas de técnica se puede llegar a anotar en una evaluación como esta que se “tiene escoliosis” (un hombro mas alto que otro)(e8) o se tiene “hiperlordosis”(excesiva curva en la columna vertebral)(e9 y e11).

Las sub-categorías de disociación que es otra de las fases de esta evaluaciones sigue anotando en la tabla de registro que los alumnos no han llegado a un control completo de su cuerpo y se dan situaciones en las dinámicas como las de “no alterna partes de su cuerpo”(e2), o por tratar de hacerlo con la mejor calidad posible “confina a veces el cuerpo” (e4) o no entra en la situación requerida para la realización de esta sub-categoría y su cuerpo es “demasiado flexible, no utiliza rigidez”(e6) o al contrario “rigidiza el cuerpo (e11).

Si la coordinación dinámica es la capacidad de sincronizarse los movimientos de diferentes partes del cuerpo, aquí en esta sub-categoría no encontramos que el rango de calidad delos evaluados es de intento y no logro, como lo detallamos a continuación.

Se detectaron factores como el de que en esta sub-categoría se trabajaba “ a veces rígido y otras suave(e4) o se “tiende a la rigidez y a las ligero” sin tener un dominio exacto de su coordinación(e7) o a trabajar con “mucho peso ligero2 (e8 y e11) o a “rigidizar el cuerpo” (e11).

Para la sub-categoría de coordinación visomotriz y a sabiendas que esta es la coordinación de manos ( u otras partes del cuerpo) en coordinación con los ojos.

Esta coordinación se considera como un `paso intermedio a la motricidad fina, nos encontramos con que de nuevo se vuelven a suceder situaciones como la de que “copia a sus compañeros” (e1) o que al no tener conciencia de lo que realiza el estudiante “ no hay sincronización en movimientos” (e2) , o que no se tiene autocontrol y manifiesta “Sincinesias en rodilla derecha” (e4).

En la tabla de registro aparece cuatro del las cinco sub-categorías como intento y un como no logro.

Las cuatro sub-categorías que se menciona como intento son las de locomoción, control postural, disociación y coordinación visomotriz, la que alcanza el rango de no logro en esta competencia dancística es la de coordinación dinámica.

Si la coordinación dinámica es la capacidad de sincronizar los movimientos de las diferentes partes del cuerpo como podrían ser saltos o brincos , nos encontramos ante una praxia que no esta desarrollada por el alumno evaluado , ya que sus gestos dinámicos , no los maneja a conciencia dentro de las demás clases y esto permite en cierto sentido el abandono del cuerpo es por seguir ocupado en la asimilación de la técnica dancística y no por el desarrollo de su cuerpo de manera global.

Si es correcto que en esta fase de la investigación , los evaluados se manejen en el rango del intento , eso nos indica que en una media el grupo no tiene una capacitación a conciencia de lo que podría ser el desarrollo de su cuerpo en potencia si utilizara otro tipo de enfoques para poder acceder al movimiento de manera natural.

Hasta ahora hemos visto el contexto en que se han desarrollado los evaluados lo que hace que estén distantes de poder desarrollarse a plenitud.

### **10.1.3 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE ESQUEMA CORPORAL**

En la categoría de esquema corporal con sus subcategorías de imitación , exploración , nociones corporales, utilización del cuerpo y creación el grupo de los evaluados ha permanecido en el rango del intento.

Para lo cual se trabajó la dinámica de juego de “ La caverna . Con la indicación de que estamos perdidos en unas cavernas, algunas son altas, otras muy angostas, también hay fosos, las texturas son rugosas, húmedas, fangosas y resbalosas. Se da tiempo para que organicen su historia, deben atravesar por todas las características anteriores”.

Empecemos por analizar la sub-categoría de imitación que nos va a significar como la reproducción de gestos, de movimientos, de posiciones. De nuevo volvemos a anotar en la tabla de registros que los estudiantes realizan la dinámica de que “copia, luego ejecuta” (e2) , “copia”(e3), “a veces copia” (e4).

Esta dinámica anterior sirve para enlazar la sub-categoría de exploración que la vamos a entender como la familiarización con nuevos objetos, en este caso nuevos movimientos, buscando varias posibilidades de manipulación y movimiento de manera libre.

Algunos de los estudiantes para realizar esta dinámica actúa al igual que la anterior “primero copia, luego ejecuta”(e2) o “duda para hacer movimientos” (e3), y si su campo lo percibe como limitado entonces “hace movimientos pequeños”(e4), o trabaja “movimientos pequeños y a veces disociados” (e7).

Para la sub- categoría de nociones corporales que es la que se entiende como las partes que designan al cuerpo muchos de ellos saben que existen como palabra , pero no ha habido trabajo de sensación y eso se anota en la tabla de registro al ver que en la dinámica realizada “no desarrolla la derecha” (e1) o que “ no adapta su cuerpo al espacio” (e2) o que “hace movimientos pequeños y dudosos” (e3) , “casi siempre adapta su cuerpo” o realiza “ movimientos pequeños, no tan claros” (e9).

Si entendemos a la utilización del cuerpo como la aplicación de la exploración, en donde el cuerpo adapta y organiza las variedades descubiertas en el uso de las posibilidades corporales en el espacio encontramos que en esta pre-evaluación también existen situaciones que impiden que los cuerpos de los estudiantes alcancen un grado alto debido a que se hacen “movimientos pequeños y dudosos”(e3) , o simplemente “movimientos pequeños”(e4), o por varias razones desconocidas para ahora en esta fase el estudiante “tarda en responder al estímulo” (e5), o como en otras de las sub-categorías el estudiante “rigidiza el cuerpo, haciendo movimientos pequeños”(e7).

Y para la evaluación de esta sub-categoría se inscribe la de creación que es la que se aplica conjuntando a todas las demás en cuanto a que se trabaja con el inventar, imaginar situaciones, personas, objetos , a través del juego corporal o por medio de objetos. Aquí hay aspectos que nos detallan situaciones que no permitieron tampoco alcanzar la meta obtenida como el que “copia movimientos, no crea” (e3) , o que “copia a veces” (e4), o al igual que en otras subcategorías “tarda en responder al estímulo” (e5), o simplemente “ no se esfuerza”(e7), por lo tanto no se alcanzó un a evaluación homogénea.

#### **10.1.4 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE LATERALIDAD**

La categoría que corresponde a lateralidad que es entendida como un conjunto de predominancias laterales al nivel de los ojos , manos, y pies.

De acuerdo con el desarrollo neuromotor, se establece el siguiente proceso para facilitar la orientación del cuerpo. La actividad que utilice para evaluar esta categoría fue la del juego del espejo y el trabalenguas en la que se indica que jugaremos a los espejos.

Los aspirantes deben seleccionar quien será la imagen y después se invertirán. Se permite la libertad de movimiento.

Y para la dinámica del trabalenguas, se indicará al grupo que forme avenidas, el conductor mostrará en una cartulina un trabalenguas con una literal debajo de cada palabra, la cual indicará D para derecha e I para izquierda.

Pediremos a cada avenida que lee el trabalenguas y se mueva como se indica en cada palabra”. Y la dividí en tres sub-categorías para poder mejor discriminar la parte evaluativa de esta. y la primera de ellas fue la de diferenciación global en la que su propósito es utilizar los dos lados del cuerpo, afirmar el eje corporal, disociar progresivamente cada lado y facilitar la preferencia natural que se expresa por la habilidad creciente de uno de ellos.

Las dinámicas para esta sub-categoría en los datos de evaluación arrojo que en el cuerpo de los estudiantes no hay trabajo de concientización del cuerpo que al realizar las dinámicas del juego de los espejos un estudiante “ se confunde de manos” (e3) , o lo sucedido a otro estudiante(e4) que “no siempre disocia derecha e izquierda” , o que al trabajar por parejas la dinámica del espejo se “duda entre la derecha y la izquierda” (e5), o se “tarda en acentuar derecha e izquierda”(e6), o “ duda mucho al hacer movimientos”(e7) , o durante las tres dinámicas realizadas para esta categoría “duda en la realización d e las tres dinámicas (e11).

Se ha definido a la orientación del cuerpo como a las nociones de derecha – izquierda, y es aquí en donde viene la toma de conciencia de los dos lados, apoyados por la verbalización. La orientación se refuerza con los ejercicios de disociación y al realizarse las dinámicas requeridas para evaluar estas mismas se anotaron que al desplazarse por el salón de clase “en vuelta golpeo a su compañero” (e1) , o que en la parte de la dinámica del juego del espejo “utiliza la parte contraria del espejo “(e4) es decir que no utiliza su cuerpo con la lógica pedida por la dinámica, o al realizar la parte de imitar movimientos en el juego del espejo, “ no imita el cuerpo del espejo” (e7).

En la orientación corporal proyectiva la definiremos como la elaboración de la lateralidad de otra persona y se trabajó con la dinámica de moverse hacia la derecha o la izquierda según sea el caso con la dinámica de el espejo y el trabalenguas y el cuerpo de nuevo vuelve a estar no en conciencia con el trabajo de la dinámica y un estudiante lo suscribe al anotarse en la tabla de evaluación que “no tiene fuerza”(e1).

O como otro estudiante “hay duda hacia donde moverse”(e3) , o el estudiante 4 (e4) “duda al hacer movimientos”. O el que “ no imita el cuerpo del espejo”(e7) , el que se sucede a menudo en estas dinámicas como el de que “choco varias veces con compañeros” (e8) en las dinámicas planteadas para esta evaluación , o que se repite como en las dinámicas y sub-categorías anteriores la de hacer “ movimientos pequeños con duda “ (e9), hasta ahora hemos visto una constante en la que han estado manifestándose los intentos y no logros de los estudiantes en cuestión.

#### **10.1.5 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE ESPACIO**

Para la categoría de espacio la vamos a entender como un punto de partida en el movimiento, por los que los del esquema corporal y los de la lateralización, contribuyen indirectamente en su desarrollo.

Para la pre-prueba se utilizó la sub-categoría de adaptación espacial que corresponde a la etapa del espacio vivido.

El cuerpo se desplaza de acuerdo con las configuraciones espaciales y su evaluación se realizó haciendo participar a los alumnos para que escucharan una música, identificando todas sus variantes. Ya identificadas se pide las representen corporalmente.

Esta misma dinámica funcionó para evaluar las siguientes sub-categorías que son las de nociones espaciales que son palabras que designan el espacio y refuerzan todos los pasos y la sub-categoría de orientación espacial que abarca el conjunto de las relaciones topológicas, cuyo punto de referencia, en un principio, es el propio cuerpo.

Se desarrolla con ejercicios de localización espacial, de agrupaciones y de reproducción de trayectos. A la cual los estudiantes evaluados respondieron de manera no tan acertada encontrando que el estudiante 1(e1) “ se desubica en el espacio” , o que el “no hay relación entre música y cuerpo”(e2) , o “a veces duda para donde moverse”(e3), o cuando los tiempos musicales eran lentos se “hacen movimientos pequeños o grandes”(e4 y e7) sin tener la escucha de la música y su correlación con los tiempos musicales.

#### **10.1.6 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE TIEMPO-RITMO**

Para la evaluación de la categoría de Tiempo-ritmo vamos a entender que esta se elabora a través del movimiento que, por su automatización, introduce un cierto orden temporal debido a la contracción muscular.

La dinámica que se implementó para esta fase fue la de la canción de “La reina. Se estructuran equipos para poder cantar la canción de la reina. Orden verbal se indica la letra de la canción: La reina Pirimbagüe güi,güi, güi ( en este momento se mueve la cabeza) tiene un perrito chiquitín, chiquitín, chiquitín( aquí se mueven las manos), un perrito bailón, bailón, bailón ( se mueve todo el cuerpo). Se sugieren varios ritmos (lento, rápido, normal)”.

Una de las sub-categorías para esta fase fue la de evaluar la adaptación a un ritmo, que consiste en la capacidad de adaptar el movimiento a un ritmo que se logra primeramente al nivel de las manos, y después por los movimientos locomotores.

Para esta fase nos seguimos encontrando que el nivel de evaluación es el de intento y no logro como de detalla a continuación y como lo manifiesta un estudiante(e3) “es irregular en los tiempos”, o en otro estudiante (e6) “es monorrítmica) , o el que “trabajó desconcentrado” (e11).

Para la sub-categoría de repetición de un ritmo que es el favorecimiento de la interiorización de los ritmos, los datos arrojados en la tabla de evaluación siguieron siendo los de intento y no logro como se anota con las siguientes evaluaciones .

Un estudiante arrojó el resultado de intento al anotarse que “es irregular en los tiempos” (e3) o el que “duda al acelerar o alentar” (e6) la actividad requerida, o simplemente en su cuerpo “ maneja arritmia”(e7), o al que se le pide hacer la actividad y “duda dos veces”( e8) antes de hacerla .

Y para concluir esta fase de la evaluación esta categoría, se implemento una subcategoría que es la de estructuración temporal, que esta relacionada con la estructuración espacial. Es decir, implica la conciencia de los movimientos y de sus desplazamientos ejecutados en cierto tiempo y en cierta distancia.

Y una vez mas vemos que los alumnos se siguen evaluando desde el rango de intento y no logro debido a que “o se acelera o se alenta “(e1 y e8), o el que “ a veces duda en el movimiento”(e2) , o quien “ no memoriza ritmos “(e3), también hay quien “ se acelera en los ritmos”(e5), “se desconcentra rápido”(e6), “no tiene memoria musical” (e7), o “ se desconcentro varias veces”(e10), o el que “ no escucha bien la música”(e11).

Las seis categorías con sus veintidós sub-categorías anteriormente expuestas en este apartado, todas ellas mostraron un grupo de rasgos distintivos de la etapa de la evaluación de la pre-prueba .

## **10.2 DESCRIPCIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS DE LA ETAPA DE INTERVENCIÓN**

Recordemos la pregunta inicial de nuestra investigación ¿La intervención de la didáctica lúdica – como forma de trabajo en los contenidos de la materia de Juegos y Desarrollo creativo – contribuye a la formación eficiente de las competencias dancísticas en los profesionales en formación para la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello?

Para esta etapa de intervención se realizaron cinco dinámicas lúdicas por cada categoría(percepción sensoriomotriz, motricidad, esquema corporal, lateralidad, espacio, tiempo-ritmo) , con el objeto de acercarnos lo mas posible al momento de la actividad lúdica vinculada al aprendizaje de la danza contemporánea y su enseñanza. Los datos proporcionados en esta fase fueron útiles para dar respuesta a esta interrogante.

Los resultados de la etapa de intervención se dividen en las categorías anteriores utilizadas en la pre prueba con sus respectivas subcategorías-

Percepción Sensorio motriz con su subcategoría de percepción visual y auditiva.

Motricidad con su subcategorías de locomoción, control postural, disociación , coordinación dinámica y coordinación visomotriz.

Esquema corporal con su subcategorías de imitación, exploración , nociones corporales, utilización del cuerpo y creación.

Lateralidad con sus subcategorías de diferenciación global, orientación del cuerpo y orientación proyectiva.

Espacio con sus subcategorías de adaptación espacial, nociones espaciales, orientación espacial .

Tiempo-ritmo con sus subcategorías de adaptación a un ritmo, repetición de un ritmo y estructuración temporal – se trabajaron cada una de ellas con cinco diferentes actividades y dinámicas distintas para una mejor evaluación.

### **10.2.1 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE PERCEPCIÓN SENSORIO MOTRIZ**

Encontramos que , cada uno de los estudiantes tienen un grupo de características específicas, las cuales definen una forma particular de trabajar su cuerpo.

En la categoría de percepción sensorio motriz con las subcategorías de percepción visual y percepción auditiva , se arrojaron los siguientes datos.

Para el estudiante 1 (e1) sigue trabajando desde la evaluación de intento , ya que en la categoría de percepción sensorio motriz “ no le gusta tocar a sus compañeros”, “tambalea su cuerpo al tocar la rodilla de su compañero” es decir que no maneja el equilibrio, “ no maneja energía e intenta contactar con los otros del grupo” , aquí no tiene la intención de trabajar de manera grupal no esta acostumbrada a trabajar en equipo o de manera grupal, lo hace , pero con dificultad de hacer la actividad ,” tarda en identificar objetos, duda de su movimiento espacial al momento de realizar acciones “.

El estudiante 2(e2) “dudó de las partes de su cuerpo para ejercer las acciones” . Una vez mas se demuestra que se tiene conciencia del cuerpo desde la técnica , mas no desde lo vivencial . También “ se desubicó en el espacio, argumentando que no escuchaba bien” .Esto demuestra que trabaja en equipo pero desde otra situación que es la de trabajar de manera individual, dentro el grupo aunque no siempre compartiendo.

El estudiante 3(e3) ha trabajado según su entrevista en actividades corporales y lúdicas, y maneja con acierto los logros de las dinámicas, alcanza una evaluación global para estas dinámicas la categoría de logro.

Uno de los problemas con los que se han presentado hasta ahora ha sido el de la audición , no se esta acostumbrado a escuchar como le sucedió al estudiante 4(e4) que manifestó que “ no escuchaba bien al conductor”, esto puede deberse al bajo volumen de voz con el que se esta trabajando, también se trabajó con la categoría de intento ya que los datos arrojados fueron de que el estudiante “ a veces intenta ubicar su lugar en el espacio” , o cuando se le pidió trabar con peso ligero , como si tuviera la sensación de estar en una nube, “ a veces utiliza el peso correcto en las dinámicas” y “ su cuerpo tiende a rigidizar en el peso ligero”, lo que me indica que hace falta mas trabajo de sensibilización en su percepción sensorial, ya que también se manifiesta que “ a veces se ubica en el espacio, otras veces no, y que se le repitió una vez mas el como hacer la dinámica” . aquí se demuestra que el cuerpo tiende a trabajar de manera integrada y no solamente en su parte de movimiento como se anota en una de las dinámicas en que “ corrige movimiento, no siempre, después de hacer lo que se le pide. Hace acciones y rigidiza el cuerpo”.

Otro caso que también demuestra que el cuerpo es un todo y sus partes con lo cual queda demostrado que al igual que el estudiante 3(e3) , el estudiante 5(e5) alcanza la calidad de logro para esta competencia dancística.

Para el estudiante 6 (e6) también alcanza en esta etapa de intervención la evaluación de intento, ya que se siguen manifestando algunas de las actitudes hasta ahora también manifestadas en la fase de la pre prueba como por ejemplo “tarda en ubicar la parte corporal de su compañero, para luego acercarse a ella”,o al no tener ejercicio de audición arroja el dato de que “ tarda para acoplarse a la música”,” a veces no escucha las indicaciones” y también al no tener una conciencia corporal plena se “trabaja con hipo lordosis en la dinámica” y esto mismo hace que el estudiante “ intenta trabajar peso ligero, pero tiende a trabajar el peso fuerte”o “ tiende a trabajar peso fuerte”en donde por la misma razón “a veces se desubica en el espacio”.

Los estudiantes 7 (e7),8 (e8),9 (e9), 10 (e10) y 11(e11) superan esta primera evaluación de las sub-categorías en esta fase ya que su resolución a lo planteado por las dinámicas se anotan en la tabla de evaluación con un resultado de logro.

Presentar estas evaluaciones por categorías y subcategorías tiene como objetivo resaltar los elementos comunes entre los estudiantes. En estos casos las similitudes fueron:

Por la parte del contacto a trabajar no le gusta tocar a sus compañeros (e1); duda de las partes de su cuerpo para ejercer las acciones (e2); tarda en ubicar la parte corporal de sus compañeros(e6); tambalea su cuerpo al tocar las rodillas de sus compañero , no maneja energía e intenta contactar con los otros del grupo(e1); por la parte del espacio “ duda del movimiento espacial al momento de la realización(e1); a veces intenta ubicar su lugar en el espacio (e4); a veces se ubica en el espacio, otras veces no (e4);a veces se desubica en el espacio (e6).

En cuanto a la sensopercepción corporal aunada a la percepción auditiva con trabajo con música, a veces utiliza peso correcto en las dinámicas, su cuerpo tiende a rigidizar el peso ligero (e4) ; intenta trabajar peso ligero, tiende a trabajar peso fuerte (e6); se le repitió una vez mas el como hacer la dinámica (e4), En lo tocante a la percepción auditiva se desubicó en el espacio, argumentando que no escuchaba la música bien (e2); no escuchaba bien al conductor (e4) ; tarda para acoplarse a la música, a veces no escucha las indicaciones (e6). Cabe destacar que, aún cuando se compartió un mismo rasgo de logro ( e 3, 7,8,9,10,11) entre los mismos estudiantes, existía una formación diferente al llegar a la clase.

### **10.2.2 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE MOTRICIDAD**

Dentro de los aspectos a evaluar para esta subcategoría se trabajaron las subcategorías siguientes, locomoción, control postural, disociación, coordinación dinámica, coordinación visomotriz.

El trabajo de realización de estas dinámicas, no se concibe aparte de las demás categorías y subcategorías, sino que se realizan paralelamente durante la construcción de las dinámicas.

En esta categoría se trabajaron dinámicas de copiar a sus compañero en los movimientos y se detecto que estudiante 1(e1) “ trabajo con demasiada energía el control postural, a veces dudando de la lateralidad en movimientos para hacer las posiciones e intenta disociar” o “ le costo ubicar los brazos con los del profesor conductor, y tiene mucha fuerza” en la coordinación dinámica no maneja la fuerza ni la energía”. Este estudiante a lo largo de las dinámicas de evaluación para esta categoría , siempre tuvo problemas con los brazos porque “ los maneja con movimientos muy fuertes”, o como no tiene trabajo de energía en la dinámica de coordinación visomotriz “ golpeo a su compañera”.

Estos resultados indican que hay que trabajar con el estudiante su trabajo de energía, trabajar mas control postural, disociación, coordinación dinámica y coordinación visomotriz.

El corregir debe ser una constante dentro de estas actividades , para ayudar al estudiante a una mejor a de calidad en su competencia dancística, aunque al alumno en una constante pierda la sensación de su cuerpo como el estudiante 2 (e2) que “ para disociar los tiempos , duda” “ también al cambiar de lento a rápido o de animal a objeto, lo hace dudosamente” y en casi toda la etapa de dinámicas de motricidad “ rigidiza el cuerpo en control postural” y en las subcategorías de coordinación visual “ hace movimientos pequeños y dudosos” esto es que por ejemplo “al hacer un animal, tensa el cuerpo, sobretudo la espalda”. La corrección hacia este estudiante de sus competencias dancísticas tiene un papel muy importante porque eso le va a facilitar en su práctica dancística enriquecer su calidad de movimiento.

Una de las formas de enriquecer el trabajo de la calidad de movimiento para las competencias dancísticas es el hacer en una constante y eso se percibe cuando un estudiante ha tenido previo trabajo al curso y a la captación a la institución en la cual se esta adscrito , y ese es el trabal del estudiante 3 (e3) que a su previo trabajo corporal solamente ha incurrido en la evaluación a la subcategoría de disociación en qué “ dudó al hacer un giro, dudó al imitar al compañero al levantar la pierna, dudó para cambiar de objeto a animal, no lo tenia claro”.

De las cinco dinámicas planteadas para esta categoría solamente tuvo tres dudas de las acciones, el resto lo logro con evaluación de logro.

El trabajo del estudiante 4 (e4) resulta interesante analizarlo. Es decir, de las cinco dinámicas que se realizaron para la evaluación de esta categoría de motricidad y a base de la repetición de las dinámicas, se detectó que en la primer dinámica que consistía en hacer posiciones de simples a complejas, en la primer evaluación se anoto el no logro, debido a que en la locomoción “ hace movimientos pequeños y tiende a levantar los hombros, no logra empatía en igualdad de acciones con sus compañeros y alenta acciones con mala calidad de movimiento en la coordinación dinámica”.

Es importante resaltar que si un alumno tiene alguna deficiencia visual , como es el caso de esta estudiante , pueda dar por resultados que como se argumento “ “ no logro ver al conductor, uso lentes”. Para esta primera evaluación la alumna se evalúa con dos intentos y tres no logros en las cinco subcategorías a evaluar.

Hacia la segunda dinámica de esta misma categoría se nota en su tabla de evaluación que se tiene un intento, un logro y tres no logro. Su cuerpo sigue trabajando movimientos

pequeños, pero lo logra, “ rigidiza y eleva los hombros” aunque menos que en la dinámica anterior, por lo cual lo intenta; en donde encontramos que no lo logra es en las subcategorías siguientes con la que se nota su no logro , por la razón de que “ en imitación de movimientos no logra disociar y tampoco en coordinación dinámica y coordinación visomotriz”.

La tercer dinámica que es la de jugar con una silla y llegar hacia ella con distintas formas de desplazamiento, vuelve a tener una regresión al trabajo , anotándose un logro por la parte de la locomoción , pero, en las subsiguientes no lo logra, ya que “ utiliza mucho la espalda y rigidiza, su calidad de movimientos es mínima”. Aquí se ve la irregularidad de la calidad de trabajo corporal para la competencia dancística.

Ya para la siguiente dinámica vuelve a haber una mejora en las acciones corporales, en donde se anota que se evaluó con tres intentos y dos no logro.

La parte de locomoción se evalúa como un intento, porque “ pone energía en los hombros y en la espalda” , su coordinación dinámica y visomotriz se nota como intento , ya que en esta dinámica intenta integrar su coordinación dinámica y visomotriz a partir de la dinámica estipulada como el saltar con aros, caminar en un pie, saltando con los dos pies, gateando, o desplazándose como animal al gusto del estudiante.

Para la ultima dinámica de esta categoría a evaluar, el objetivo era que el alumno interpretara una historia moviendo diferentes artes del cuerpo, explorando las posibilidades de movimiento de su cuerpo. Y aquí alcanza la evaluación conjunta de intento, obteniendo un logro en la subcategoría de locomoción y cuatro intentos en la subcategoría de control postural , disociación, coordinación dinámica y coordinación visomotriz, con lo cual a base de estar trabajando sobre si misma a logrado un avance en la mejora de su calidad de competencia dancística y competencia dancística, como se verá ya en la pos-prueba.

Una observación para esta evaluación es que el estudiante cinco (e5) logra poner en su evaluación a la subcategoría de locomoción la evaluación de logro, debido al igual que los demás estudiantes al ejercicio técnico corporal solamente en donde la parte de la interpretación aun no se trabaja con detalle aun en esta etapa del proceso de trabajo.

Se detecto que tiene variables en su evaluación ya que se le anota que con el objetivo de que el alumno habilite su coordinación visomotriz y locomoción , permitiendo identificar las posibilidades de movimiento que le permite su propio cuerpo , y este estudiante registra en su tabla de evaluación que en la parte de coordinación dinámica y visomotriz en su primera dinámica de trabajo para esta categoría “ tiende e a repetir los mismos movimientos” lo que indica que en la parte de imaginación no tiene un bagaje amplio, ya que “ tiende a repetir las mismas secuencias den disociación, y a veces se equivoca en coordinación dinámica”.

Al desarrollar e identificar diferentes formas de desplazamiento a partir de sus habilidades motoras, además de identificar un espacio y ritmo dentro del mismo ejercicio se vuelve a anotar que tanto en coordinación dinámica y visomotora “ mueve mucho los brazos, a veces con movimientos disociados, ataca el movimiento y la dinámica o en lento o rápido y no siempre en coordinación con lo que le pide”, y a la dinámica de coordinar movimientos al momento de desplazarse por el espacio alcanza la evaluación de intento debido a que “ al desplazarse logra movimientos, acertados, pero a veces no logra coordinarlos visualmente ni dinámicamente”. Y se sigue observando que ya al final de estas dinámicas para esta

categoría alcanza la evaluación de intento debido a que al interpretar una historia moviendo diferentes partes del cuerpo, explorando las posibilidades de movimiento de su cuerpo solamente se anota en la evaluación que “ concentra energía en cuello y espalda, intentando unificar las sub-categorías restantes que son control postural disociación coordinación dinámica y visomotora”.

La calidad de los movimientos a partir de la locomoción de la estudiante seis (e6) logra en la subcategoría de locomoción la evaluación de logro en las cinco dinámicas para esta área de desarrollo, la motricidad.

En el objetivo que trata de habilitar su coordinación visomotriz y locomoción, permitiendo identificar las posibilidades de movimiento que le permiten su propio cuerpo se nota como evaluación conjunta que tiene intento, es decir, se le anoto así porque “ al hace movimientos dudó y esto causo Sincinesias en coordinación dinámica, tarda en disociar el movimiento en coordinación dinámica y visomotora aunque sus movimientos son rígidos y claros”.

O al momento de desarrollar su locomoción, control postural, disociación y coordinación dinámica y visomotriz, “ tardó para acoplarse a mi mano derecha” al momento de pedirle en la dinámica que copiara un movimiento que yo marcaba.

En el momento de desarrollar e identificar diferentes formas de desplazamiento a partir de sus posibilidades motoras, además de identificar un espacio y ritmo dentro del mismo ejercicio logra la locomoción y la coordinación visomotriz , pero en la partes de control postural, disociación y coordinación dinámica” utiliza mucho el espacio alto, y confina muslos cuando camina hacia atrás”.

Al coordinar movimientos al momento de desplazarse por el espacio su locomoción la logra pero en las demás subcategorías lo intenta y se nota que “ al saltar en dos pies tiene Sincinesias en la mano derecha, hace acciones pequeñas , y tarda en ubicar los elementos en el espacio” esto le sucede en la subcategoría de coordinación visomotriz, al igual que cuando interpreta una historia moviendo diferentes partes del cuerpo, explorando las posibilidades de movimiento en su cuerpo, si logra la locomoción , pero en las otras subcategorías lo intenta y “ se maneja mucho en las crestas iliacas”.

En la evaluación de la estudiante siete (e7) encontramos que tiene una tendencia al logro en la parte de locomoción en las cinco dinámicas propuestas para la evaluación de esta subcategoría.

Para la parte en que se trabajó la habilidad para la coordinación visomotriz y locomoción , permitiendo identificar las posibilidades de movimiento que le permite su propio cuerpo este estudiante “ duda en lateralidad izquierda, y su calidad de movimiento es mediana” y alcanza la evaluación conjunta de intento , lo mismo para el desarrollo de su locomoción , control postural, disociación y coordinación visomotora y dinámica en la que al trabajar en la dinámica del espejo “ tensa mucho los brazos” lo cual hace que el cuerpo se rigidize y se canse pronto.

Esto mismo le sucedió al identificar diferentes formas de desplazamiento a partir de sus posibilidades motoras, por el espacio y al construir una historia moviendo diferentes partes del cuerpo, explorando posibilidades de movimiento en la cual al hace acciones de tipo

imaginativo “ se le pierden los objetos en las manos” , lo cual indica que hay que hacer un mayor énfasis en la coordinaciones , disociaciones y control postural para alcanzar la mejor calidad en esta competencia dancística.

Para esta etapa de la evaluación el alumno ocho (e8) sigue la misma tendencia de los estudiantes anteriores en lo que respecta a la locomoción si alcanza el resultado de logro, la causa es que se ejercitan en la técnica , mas no se concentran en las otras categorías que se trabajan en esta materia de manera amplia , y el resultado es que esta estudiante cuando se encuentra en la subcategoría de disociación , “ disocia con dificultad, y la coordinación dinámica la sincroniza con duda” o al momento de trabar con diferentes formas de desplazamiento a partir de sus habilidades motoras, “ duda en moverse en la lateralidad izquierda, sus movimientos a nivel bajo le cuesta trabajo incorporarse a otros niveles, tardando en organizar el movimiento”, o si tiene que trabajar con coordinación con movimientos al momento de desplazarse por el espacio “ se desplaza con mucha fuerza en los músculos abductores” en su coordinación dinámica, y para la disociación” trabaja al nivel casi del suelo y no regula sus movimientos, o son rígidos o muy ligeros”.

En la fase de interpretar una historia moviendo diferentes partes del cuerpo, explorando las posibilidades de movimiento de su cuerpo la parte de la locomoción la logra , pero las demás subcategorías las intenta , ya que “ arquea la espalda demasiado y rigidiza el cuello”. Por lo cual en esta fase hay que trabajar mas la conciencia corporal en todas las categorías que se están evaluando, para una mejor competencia dancística.

Si el movimiento es un todo en el que interviene las partes del cuerpo y todas sus funciones , el estudiante nueve(e9) trabaja para la evaluación del objetivo a desarrollar para la competencia dancística en la que tiene que habilitar su coordinación visomotriz y locomoción, permitiendo las posibilidades de movimiento que le permite su propio cuerpo se nota como resultados que este estudiante lo intenta ya que en su control postural “ tiende a arquear la espalda”,y en el momento de identificar diferentes formas de desplazamiento a partir de sus habilidades motoras, además de identificar un espacio y ritmo dentro del mismo ejercicio las subcategorías se evalúan con una evaluación conjunta de intento ya que “ tiende a exagerar la gestualidad dinámica” y en la coordinación de movimientos al momento de desplazarse por el espacio” tropezó con un aro pateándolo, y trabajando con manipulación unilateral con mano derecha”, y casi lo mismo al momento de interpretar una historia moviendo diferentes partes del cuerpo, explorando posibilidades de movimiento de su cuerpo en donde “ al disociar y coordinar dinámica y visomotriz, a veces alenta el movimiento y lo alarga demasiado” no regulando esta fase de movimiento lo que se evalúa como un intento también.

El caso del estudiante diez(e10) al igual que la estudiante tres solamente incurre en que la evaluación a sus dinámicas de trabajo en esta parte solamente se detectó que para habilitar su coordinación viso motriz y locomoción , permitiendo identificar las posibilidades de movimiento que le permite su propio cuerpo y el interpretar una historia moviendo diferentes partes del cuerpo, explorando las posibilidades de movimiento de su cuerpo alcanzó la evaluación de intento en la subcategoría de disociación por hacer las “dinámicas de manera rápida y poco meditadas”, el resto de las evaluaciones en las cinco dinámicas le fueron evaluadas por logro.

Para los estudiantes en la evaluación de la subcategoría de disociación , como hemos observado, ha resultado que tienen dificultad para realizar las dinámicas y eso se demuestra

en el estudiante once (e11) que al trabajar su coordinación visomotriz y locomoción en la disociación “ pierde lateralidad tanto izquierda como derecha, duda para disociar y tarda en realizar lo que le propone el docente como dinámica en la coordinación visomotora” del mismo modo “al darle rapidez al movimiento, duda para realizar acciones” en la parte de la coordinación dinámica”.

Acciones como de que “ empuja a sus compañeros al momento de disociar, en la coordinación dinámica al momento de arrastrar el cuerpo lo hace con mas lateralización izquierda y en la coordinación visomotora tarda en encontrar el objeto”, ese es el resultado que arroja la dinámica que evalúa como objetivo el desarrollo identificación de diferentes formas de desplazamiento a partir de sus posibilidades motoras, además de identificar un espacio y ritmo dentro del mismo ejercicio.

Una constante en este estudiante es la de trabajar un mismo lado en la lateralización cuando se trata de coordinar movimientos al momento de desplazarse por el espacio y su coordinación visomotriz y dinámica al igual que la disociación “ trabaja mas lateralización izquierda”, o como parte final de las dinámicas para esta categoría y al intentar interpretar una historia moviendo diferentes partes del cuerpo, explorando las posibilidades de movimiento de su cuerpo en todas las subcategorías, alcanza la evaluación conjunta de intento ya que “ une movimientos, no disocia visualmente al momento de hacer acciones alargando o empequeñeciendo su objeto imaginario, no hay control de espacio”.

Por lo que se hace necesario un trabajo de mas rigor y profundo en la realización de estas dinámicas y las clases de técnica.

Cabe resaltar que todas la subcategorías mencionadas son las que se retoman al momento de hacer una clase de técnica o una coreografía; no son dificultades concretas, pero si requieren mayor atención y cuidado en su manejo, con los once estudiantes, de lo contrario el desarrollo de sus competencias dancísticas pueden presentar problemas en su desarrollo psicomotor.

### **10.2.3 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE ESQUEMA CORPORAL**

Recordemos que esta noción está relacionada con la imagen de si mismo y que es indispensable para la elaboración de la personalidad. Dentro de los aspectos invariables a evaluar como subcategorías se encuentra la imitación, exploración, nociones corporales, utilización del cuerpo y la creación.

Las subcategorías a evaluar fueron las siguientes: imitación, exploración , nociones corporales, utilización del cuerpo y creación.

Uno de los objetivos de esta categoría es la de evaluar al alumno a través de que realice diferentes actividades con cada una de las partes de su cuerpo, logrando una segmentación del mismo.

Para la dinámica recurrí a un juego en el que emplearan una parte específica de su cuerpo para describir alguna forma, por ejemplo el poner el codo derecho más alto que la oreja, o escribir su nombre con el pie derecho y los resultados que se notan a lo largo de los once evaluados es que todos ellos alcanzan el rango de trabajar en el intento debido a que solamente “explora en su kinesfera cercana”, “utiliza el cuerpo de manera fuerte y pesada”, y cuando se llega al momento de crear “copia movimientos de sus compañeros y luego los recrea” o tiene “movimientos poco exploratorios”, o “imita a veces perdiendo actitud y todo lo hace con peso fuerte” como le sucedió al estudiante 1(e1).

Otro caso que nos puede dar indicio de cómo siguen trabajando los estudiantes en esta etapa, es en la fase de imitación, “imita con Sincinesias faciales” (e1) y “con rigidez corporal”, o para su momento de exploración corporal trabajó para esta fase “movimientos íntimos, y movimientos íntimos y cercanos”.

Se hace necesario recordar que el cuerpo es una unidad indivisible y que se trabaja de manera conjunta en el todo de las actividades, y para la evaluación de esta subcategoría que corresponde a la utilización del cuerpo y creación se evalúa con el intento y no logro ya que en su cuerpo “solamente utiliza extremidades y tensa y rigidiza “el cuerpo” rigidiza mucho su cuerpo y lo mueve mucho en sus extremidades inferiores”, o en la subcategoría de creación “tiende a copiar o copia a los demás”, alcanzando una evaluación conjunta para esta subcategoría de intento.

Si crear es inventar, imaginar situaciones, persona, objetos, a través del juego corporal o por medio de objetos (interviene la imitación diferida) es el caso mejor logrado en este estudiante (e3), en la que logra una puntuación de mayor acierto en la evaluación conjunta, ya que en su intento por hacer las cosas de mejor calidad, únicamente intenta crear; el resto de las subcategorías las realiza con un acierto correcto.

Las dificultades que surgen a lo largo de las dinámicas es que por no estar familiarizados con el juego por la edad (que no es ningún impedimento jugar a ninguna edad), el alumno de veinticuatro años no se permite trabajar a plenitud en sus dinámicas; el caso del estudiante cuatro (e4) en la subcategoría de imitación “imita con pequeños movimientos, o imita a partir de los otros” o “hace movimientos pequeños”, y esto, hace que las subcategorías no alcancen su plenitud; para la exploración de esta categoría de esquema corporal, simplemente en la parte de exploración “no hay acercamiento al movimiento, solo realiza” o dentro de esta misma subcategoría “podría saltar más alto y utilizar este nivel más”, o cuando se trata de fragmentar movimiento en articulaciones “simplemente realiza acciones” sin fragmentar articulaciones y “hace poco uso de su exploración corporal”.

Como del mismo modo tanto para la utilización del cuerpo como para creación “no hay recurso de imágenes”, “imita” “utiliza mucho el peso fuerte”, o “trabaja mucho peso fuerte y a veces ligero”; o, “realiza acciones y no es creativa”. Debido a falta de referentes dancísticos.

Si el esquema corporal es la integración estructural con la manera tradicional de considerar el cuerpo a partir de nuestra propia experiencia, no siempre hay aciertos como el caso del estudiante 5 (e5) que no siempre logra en toda las dinámicas señaladas para su evaluación y sucede que en la imitación “se desconcentro en la dinámica”, hace “movimientos de gran simplicidad” o “a veces hace pauta de movimiento para enriquecer su dinámica” y “tarda en recuperar su acción”.

Si explorar , para mucho significa indagar , aquí existen diferencias que cuando se trabajan sucede que su “estructura corporal las hace con muchas contracciones musculares” o cuando se le pide trabar con peso ligero “ tensa músculos abductores en peso ligero”, o realiza movimientos exploratorios con “ sincinesias en los dedos” de las manos.

En la parte de la noción corporal” a veces reintegra la fuerza a la acción”, “ utiliza movimientos extras”.

La etapa de la creación con la utilización del cuerpo” hizo mucha abducción con las piernas” y el “ movimiento fluye con poca calidad” y deja todo su peso en la columna “ al hacer la dinámica” rotando demasiado las rodillas”. Y estos puntos para la etapa de la creación da por resultado que “ repite con frecuencia los mismos movimientos”, y “ justifica sus acciones con poco movimiento , no hay esfuerzo”, y “ diseña con poca calidad de movimiento” en donde “ a veces controla energía corporal”.

El esquema corporal habla sobre la estructura de nuestro cuerpo y en esta fase se repiten patrones de educaciones anteriores con poco reconocimiento de la misma estructura , como es el caso de estudiante 6 (e6) que al trabajar su parte de imitación “ trabaja por intuición, con movimientos pequeños” “ con movimientos rápidos y poco reflexivos “ “ desorientándose en el espacio”. La parte de la exploración la trabaja “ profundizando poco en su exploración, es íntima y cercana”,” hace movimientos rápidos y poco reflexivos” dudando en su exploración” y “ trabaja mucho flujo de energía”. “ transporta el peso del cuerpo rápidamente” hace que se le evalúe como un intento a este estudiante en su parte de nociones corporales, ya que también hace “ mucho trabajo de hombros y poco reflexivo, provocando que “tiemble en la posición de equilibrio estructural” dando como resultado”variaciones de tono muscular en la misma dinámica”. En la utilización del cuerpo”hace repeticiones monorrítmicas, movimientos rápidos, trabaja reorganizándose estructuralmente, haciendo variaciones con alta tensión en sus desplazamientos” .

Los planteamiento para esta evaluación es que el estudiante 7 (e7) tiene una serie de características casi del mismo tono que los demás evaluados hasta ahora en esta categoría como en la subcategoría en imitación “hace poco manejo del equilibrio, realizando solo acciones “, en la exploración utiliza” movimientos cercanos solamente, no hay esfuerzo por explorar”; trabaja sus nociones corporales con “ movimientos pequeños y no claros, tiene hiperlordosis, trabaja lateralidad solamente adelante y atrás”. Para la utilización de su cuerpo, poco controla las “ variables en su peso, trabajando peso ligero” ; para la fase de creación “ no hay esfuerzo en crear”, “ solamente ejecuta acciones”.

Otro caso para evaluación de esta categoría es que cuando el estudiante vive su cuerpo, se puede identificar con el , y el caso de este estudiante (e8), no es así ya que al hacer ejercicios de imitación”rigidiza su cuerpo” , o en los ejercicios exploratorios correspondiente a esta sub categoría” arquea la espalda casi hasta la hiperlordosis, trabaja mucho rodillas y tibillos, sus extensiones son muy claras , pero, confinadas” lo cual “ trabaja con peso descompensado y titubea para ver la masa espacial y percibir su equilibrio”.

Recordemos que estas subcategorías son indivisibles por lo que se evalúa casi de manera simultanea con las otras , por lo que el resultado de este estudiante alcanza de nuevo, al igual que los anteriores la evaluación conjunta de intento , ya que en las

subcategorías de nociones corporales, utilización del cuerpo y creación “ trabaja mucho el cuello, trabaja con patrones aprendidos en otras clases”, por lo tanto no hay exploración ni conciencia de la noción espacial , ya que la evidencia de su trabajo es que “ utiliza mucha fuerza en los abductores, rigidiza el cuerpo y músculos supinadores, también hay trabajo de peso descompensado, tardando en organizar el movimiento”.

Del mismo modo retomamos el caso de este estudiante (e9) que en la evaluación conjunta arroja dato que no alcanzan la evaluación logro, sino , de intento ya que se le detectó en su tabla de evaluación que “ utiliza el cuerpo en corto 2 ( kinesfera intima ) , trabaja lateralidad derecha mas que la otra ( no hay trabajo de niveles), uso preferencial de su lado izquierdo ( en la exploración corporal) , poco equilibrio en sus músculos extensores y demasiado esfuerzo en cintura y pelvis” lo que provoca que halla” inseguridad para sus acciones “.

De los nueve alumnos evaluado para esta categoría , solamente dos han alcanzado el logro ( e3 y ·10), debido a su historia de vida dancística, el resto ha quedado evaluado como intento.

La evaluación de este alumno (e11) en su evaluación conjunta ha alcanzado la categoría de no logro, debido a que su trabajo en esta categoría la realizó uniendo movimientos sin disociar, tropezaba en las dinámicas de ejecución colectiva , o golpeaba a sus compañeros al momento de lateralizar, habiendo muy poco control de la masa espacial con muy poca calidad en el uso de sus nociones corporales y de creación.

#### **10.2.4 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE LATERALIDAD**

A la lateralidad la vamos a entender como un conjunto de predominancias laterales al nivel de los ojos, manos y pies. Evaluándose las subcategorías de diferenciación global que su propósito es utilizar los dos lados del cuerpo, afirmar el eje corporal , disociar progresivamente cada lado y facilitar la preferencia natural que se expresa por la habilidad creciente de uno de ellos. Orientación del propio cuerpo, se refiere a las nociones derecha-izquierda. En esta etapa interviene la toma de conciencia de los dos lados . La orientación se refuerza con los ejercicios de disociación. Y la orientación corporal, es la elaboración de la lateralidad de otra persona u objeto.

A continuación los resultados en esta fase para estudiante 1 (e1) “ equilibra disociadamente de manera lenta, trabaja mucha energía al trabajar lateralidad derecha ,a veces intenta movimientos posibles en el interior de la dinámica”, “ trabaja espacio intimo y cercano” “ difícil disociar trabajo lateralidad izquierda”.

Para estudiante 2 (e2) “ tensa mucho los músculos de las piernas y extensiones superiores (confina”,”desequilibrio en eje corporal , confina demasiado torso y espalda, tarda en organizar movimientos, a veces disminuye velocidad en tiempos rápidos y trabaja mucho en nivel bajo”.Este tipo de acciones ocasiona que el cuerpo se predisponga y “ trabaje con cuerpo confinado, predominando lateralidad derecha cayendo y tirando a sus compañeros de equipo” por lo que en su evaluación se anoto como intento.

Estudiante 3 ( e3) trabaja de manera adecuada y acertando en las dinámicas requeridas para esta categoría , siendo evaluada conjuntamente como logro, aunque tiende por formación anterior a” trabajar en el centro del salón”.

Uno de los objetivos de la expresión corporal y el juego , es servir como base de aprendizajes específicos y, colaborar en el desarrollo del bagaje experimental del estudiante, lo que para estudiante 4 (e4) ante estos aspectos se manifiesta en esta dinámicas como “ se cayó perdiendo el equilibrio, pierde dimensiones en la ilusión de la dinámica del juego, fluctúa su tono muscular, duda para hacer movimientos, trabaja mucho tórax, articula con movimientos pequeños , no explora niveles ni espacios, a veces utiliza tensiones residuales e intenta buscar posibilidades de movimiento, es fría en orientación proyectiva , la velocidad no siempre es progresiva y trabaja nivel medio y bajo, tropezó dos veces y chocó con sus compañeros en las carreras.”sin embargo su trabajo no logra desarrollarse a un logro quedando evaluada como en intento.

La lateralidad también considera coordinaciones de movimientos en miembros superiores e inferiores que exigen una calidad progresiva y la alumna 5 (e5) en su trabajo “ se cayó en movimientos rápidos con un pie, trabaja mucho cuello y flexores en desplazamiento, y sus movimientos tiende a trabajar su lateralidad derecha. A veces hace movimientos distales cuando se le piden movimientos íntimos y cercanos, con posibilidad de movimientos dudosos” por lo cual se le evaluó en la categoría de intento.

Para este momento de la investigación en la fase de intervención la estudiante 6 (e6) ha causado baja debido a una lesión debida a una lesión pelviano –espinal por lo cual se dio de baja temporal , y así no pudo continuar con la investigación de su proceso.

En esta fase de la investigación es que el cuerpo desarrolle un sentido espacial trabajando espacios restringidos y la estudiante 7 (e7) detecto estas fallas en su evaluación conjunta, “ movimientos de calidad no tan claras, pierde a veces dimensiones en el espacio”. En su coordinación con miembros superiores e inferiores hace “ movimientos confinados, los músculos extensores hipertensos, con rango de movimiento intimo y cercano, trabajando nivel alto y medio”. Su trabajo de lateralidad a partir de la imaginación desarrolla” trabajo a veces con peso fuerte, a veces peso ligero “, es decir, no tiene una consecución en el trabajo de su peso. No trabaja “ mucha exploración espacial, con poca imaginación para entrar en la situación imaginaria” . En su trabajo de coordinación en sus miembros superiores e inferiores hace “ poco uso de las articulaciones , y cuando trabaja, tiende a la hipertensión con poco desplazamiento en el espacio”.Como del mismo modo en la disociación de los movimientos de su cuerpo a partir de las formas de organización de su propio cuerpo, “ acelera movimientos, maneja mucha energía corporal en el desplazamiento y con poco movimiento organizado”. Alcanzando una evaluación conjunta de intento.

El desarrollo del trabajo corporal corre en paralelo , en gran medida al desarrollo psicomotor y esto a veces no sucede de manera conciente por lo cual no hay un desarrollo. Lo podemos apreciar en el estudiante 8 (e8) , cuando nos lo refiere al trabajo de movimiento de forma pendular , de rebote y vibratoria a través del juego . “ Titubea con el movimiento, trabaja mucho adelante y atrás “ es decir que tiene mas desarrollado estos puntos laterales que los otros ( arriba , abajo, centro, plano sagital) ,” tiende a la rigidización de los músculos, a cruzar las piernas, trabaja las formas rígidas corporales. Trabaja espacios íntimos y cercanos con

poco desplazamiento” y esto en una evaluación conjunta nos arroja el dato de que este estudiante esta trabajando la calidad de intento.

El análisis de los cuerpos a través del juego en esta fase a sacado a relucir problemas de psicomotricidad como es el caso de esta estudiante (e9) que al trabajar formas pendulares de rebote y vibratoria “ obstruye movimientos de sus compañeros, confina el cuerpo en movimientos pendulares, y utiliza mucho peso fuerte en lateralidad frontal” o al desarrollar su sentido espacial “ explora movimientos en pequeño, maneja su espacio con movimientos limitados y tono muscular confinado”. En sus coordinaciones de lateralidad” trabaja extremidades inferiores y superiores a veces derecha – derecha e izquierda-izquierda”. El momento de disociar movimientos con su cuerpo a partir de las formas de organización de su propio cuerpo en la categoría de lateralidad este estudiante “ tropezó con sus compañeros, trabajo en el espacio mucha diagonal con sus compañeros, organizó el cuerpo con peso fuerte y tiempo lento” al igual que sus otros compañeros alcanzó la evaluación conjunta de intento.

La estudiante 10 alcanzó la evaluación conjunta de logro debido a la información y formación adquirida con anterioridad a este trabajo de investigación.

Para terminar con el análisis de esta categoría nos encontramos que el estudiante 11 (e11) tiende a trabajar de manera confinada el cuerpo, no realizando las dinámicas marcadas para esta categoría y en cualquiera de su dinámicas no lograba lo que se le pedía realizar, por lo que se le evaluó en la evaluación conjunta de no logro.

### 10.2.5 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE ESPACIO

Entendamos que para la evaluación de esta categoría el concepto de espacio según varios autores lo confirman como “ donde se visualiza el movimiento, con niveles , direcciones , amplitudes y espacio personal y general”.

En el trabajo de el descubrimiento del cuerpo en movimiento a través del espacio, la estudiante 1(e1) en la adaptación espacial “ acelera sus movimientos con el ritmo” , y su orientación espacial “ trabaja un solo espacio y pocas veces se desplaza”. Cuando trabaja la percepción de la velocidad a través de su cuerpo en el espacio, se le pidió trabajar con un globo y en su adaptación espacial “ rompió el globo por pegarle fuerte”, y en sus nociones espaciales “ trabaja mucho nivel espacial medio”. Si el cuerpo siempre se mueve en espacio íntimo, cercano y lejano al momento de reconocer esta dinámica en la adaptación espacial “ choca mucho con sus compañeros y se acelera en su tempo-ritmo” ,sus nociones espaciales “ acelera el tempo-ritmo, trabaja gran parte espacio cercano”, y en su orientación espacial” solamente trabaja hacia delante desplazamientos”, lo que indica que por su formación tiende a trabajar de manera frontal sin ocuparse de los demás espacios. El trabajo de experimentar el desplazamiento por el espacio mediante la caída –recuperación lo trabajó “ con sincinesias” (movimientos involuntarios) en su adaptación espacial, “ trabaja aceleradamente, no explora espacio” en nociones espaciales, y su orientación espacial “ recupera la caída a distintos tiempos”. Y peculiarmente cuando se le pidió trabajar con el espacio a través de elementos de vestuario con movimientos libres, logró de manera uniforme hacerse un vestuario de época del siglo XVIII de manera acertada .

El alumno 2 (e2) tiende a trabajar con su espacio de manera no muy distante del anterior salvo que si leemos sus evaluaciones anteriores trabaja su cuerpo de manera tensa, veamos. Al descubrir su cuerpo en movimiento a través del espacio, en su adaptación espacial “ logra saltar, y tensa los flexores” , con su noción espacial” trabaja nivel alto casi siempre” , y su orientación espacial” permanece en el mismo lugar, pocas veces cambia de lugar”. Al trabajar con la percepción de la velocidad a través de su cuerpo en el espacio, su adaptación espacial “ choca con sus compañeros”. “ trabaja espacio alto con tensión muscular en su noción espacial, y, “ interviene mucho en el espacio de sus compañeros “ en la orientación espacial. Al reconocer su espacio íntimo, cercano y lejano “ solamente trabajó espacio íntimo” en su adaptación espacial por lo cual no logra ya que “ trabajo” poca exploración en sus movimientos y se atraviesa a sus compañeros”. En la experimentación del desplazamiento por el espacio mediante la caída- recuperación solamente alcanza la evaluación de intento ya que “ hace movimientos libres con tensión muscular, tardando en adaptarse al ritmo marcado, recuperando a veces lento el movimiento y su trabajo es de mucho nivel bajo” . No así al interrelacionarse con el espacio a través de elementos de vestuario con movimientos libres logró crear un traje hecho a base de papel periódico un vikingo intergaláctico. Al hacer la evaluación conjunta este estudiante alcanza la evaluación de intento.

Ya se ha mencionado anteriormente que la estudiante 3(e3) en sus dinámicas , y debido a su formación a obtenido la evaluación conjunta de logro, debido a su formación en educación corporal con antelación a su ingreso a la escuela y a esta investigación.

Uno de los puntos importantes de la categoría de espacio es que se hace paralelamente la elaboración del esquema corporal, y ambos dependen de la evolución de los

movimientos. Y el caso de la estudiante 4 (e4) no logró captar y asimilar estas situaciones ya que en las cuatro dinámicas a evaluar se le anotó el no logro debido a que en su trabajo en adaptación espacial, nociones espaciales y orientación espacial “ interactúa solamente en niveles altos, tarda en apropiarse la dinámica a realizar, busca solamente su velocidad y no trabaja con la velocidad grupal requerida. Trabaja de manera desconcentrada, explorando poco sus posibilidades de movimiento, realizando acciones sin crear y dudando para cambiarse de lugar” y en la dinámica de desplazamiento por espacio mediante la caída-recuperación “ golpea a sus compañeros, se cansa pronto, y realiza acciones sin explorar su espacio”. Para la última dinámica de esta categoría se pidió interrelacionarse con el espacio a través de elementos de vestuario con movimientos libres, y esta estudiante escogió realizar el de un personaje Punk, y el resultado de su evaluación en esta dinámica fue la de que trabajó de manera “ poco imaginativo su vestuario, desplazándose por su espacio cercano” con lo que se comprobó que no logró los objetivos planteados para esta categoría.

El cuerpo de manera indisoluble está ligado al espacio y se hace necesario trabajar de manera muy precisa el movimiento en el espacio y a veces no se tiene tan desarrollado esta categoría como se nota con la estudiante 5 (e5) que cuando descubre su movimiento a través del espacio” trabaja con peso ligero, su nivel espacial alto y medio, con articulaciones confinadas y su espacio íntimo y distal”. Cuando se trata de percibir la velocidad a través de su cuerpo en el espacio, hace “ desplazamientos cercanos, no siempre pierde el punto de referencia y se desorienta en su trayectoria en el espacio” . El cuerpo se reconoce en el espacio en lo íntimo , lo cercano y lo distal y es aquí en donde esta estudiante trabajó de manera “ desconcentrada y su exploración fue con movimientos pequeños y cortos”. El trabajo en la experimentación del desplazamiento por el espacio mediante caída recuperación su trabajo “con tiempos lentos y acelerados” , es decir no unifico sus tiempos y sus ritmos, “ Trabajó espacio cercano y mucho foco en su trayectoria”. Como el resto de los anteriores estudiantes en esta dinámica alcanza el rango de logro ya que al trabajar su interrelación con el espacio a través de elementos de vestuario con movimientos libres realizó su vestuario con papel periódico de una “muñeca con su muñequita”. Logrando así en su evaluación conjunta de intento.

El estudiante de danza contemporánea suele componer primero la forma y el esfuerzo fluido de movimiento por el espacio, y adapta el ritmo al movimiento que ha inventado o le han marcado. El caso de la estudiante 7 ( e7) no siempre logra lo antes mencionado debido a que al descubrir su cuerpo en movimiento a través del espacio” utiliza nivel espacial bajo y medio, trabaja mucho tórax, y en el espacio no se desplazó mucho” . Al percibir la velocidad a través de su cuerpo en el espacio trabajó “ niveles espaciales en alto, su kinesfera la trabajó en el espacio íntimo y cercano, con poco desplazamiento espacial”, el reconocimiento con el cuerpo el espacio íntimo, cercano y lejano ( kinesfera) , “ dudó en el desplazamiento, hace acciones, y el manejo del espacio en su totalidad lo manejó en lo íntimo”. El desplazamiento por el espacio mediante la caída-recuperación la “ maneja en espacio íntimo y cercano, su caída es rápida, y su recuperación se alenta en el tiempo por organizar el cuerpo, y el manejo de su espacio lo maneja muy poco”. Su interrelación con el espacio a través de elementos de vestuario con manos libres únicamente en esta fase lo logró, haciendo un vestido de noche logrando una evaluación global de intento.

Nuestros movimientos corporales trazan formas en el espacio y descubrimos que el cuerpo es un instrumento sensible para posibilitar que se manifieste la interrelación entre el mundo interior y exterior por lo que la estudiante 8(e8) en sus dinámicas de trabajo de

categoría espacio , logra su evaluación de logro debido a que en la fase de descubrir su cuerpo en movimientos a través del espacio “ favorece mas su cuerpo hacia las partes en las extremidades inferiores, a veces hipertensa, y titubea en el equilibrio”. Su velocidad a través de su cuerpo en el espacio “ trabaja mucho nivel alto, estructura su cuerpo para cambiar de espacio”. Y en el trabajo de kinesfera “ realiza acciones, con poca exploración en el espacio, con movimientos íntimos y cercanos” . El trabajo de recuperación “ lo pierde y recupera sensaciones en movimiento libre haciendo acciones solamente, y utiliza peso fuerte en caída y recuperación”. A la interrelación con el espacio y su vestuario de papel si logró el objetivo planteado y la dinámica también realizando un trabajo de creación de “ amazona con lanza”.

El movimiento y la danza contemporánea a menudo se sirven de reflejos posturales que no son plenamente concientes, y cada movimiento tiende a la multiplicación de los mismos. El caso de la estudiante 9 (e9) “ se adapta a su espacio , pero no al de sus compañeros, trabaja mas nivel espacial alto, en espacio intimo y cercano con mucho mayor trabajo en lateralidad izquierda” es decir, que esta estudiante no logra disociar por completo su espacio cuando trabaja el objetivo de descubrir su cuerpo en movimiento a través del espacio. Y cuando trata de percibir la velocidad a través de su cuerpo en el espacio “ atraviesa el espacio rápido y directo . Trabaja mucho nivel alto y no respeta la kinesfera de sus compañeros” . El hecho solamente de” hacer acciones, trabajar espacio intimo y cercano, no utilizar lateralidades, poco desplazamiento con poca exploración espacial” hace que el objetivo de reconocer con el cuerpo la kinesfera consiga una evaluación conjunta en esta dinámica de intento. De los ocho alumnos evaluados y contando este estudiante también para el objetivo de la interrelación espacial con elementos de vestuario se le anotó la evaluación de logro , ya que realizó un vestuario de “ hada malévola “ trabajando su espacio con acierto y ritmo.

La danza posee su propio bagaje de conocimientos que pueden verse en funcionamiento en las imágenes creadas por los estudiantes de danza contemporánea, y el caso de la estudiante 10 (e10) así lo manifiesta , ya que obtuvo la evaluación conjunta en las cinco dinámicas planteadas la evaluación de logro en los cinco objetivos,

La mayoría de las técnicas de danza contemporánea desarrolladas por lo general, se dan unidas a una selección más o menos limitada y concisa de ejercicios fundamentales para el dominio corporal. El estudiante 11(e11) , amen de haber trabajado su cuerpo en danza contemporánea , para la evaluación de la categoría de espacio, no tiene concisa la calidad de esta categoría, ya que al descubrir su cuerpo en movimiento a través de el espacio trabaja con “ sincinesias, compartiendo poco con sus compañeros, realiza varias acciones no ordenadas por el conductor antes de llegar a su espacio fijado”. “Trabaja con sincinecias , utilizando mucha fuerza ( confinando el cuerpo) en brazos y espalda “ , así es como trabaja la velocidad a través de su cuerpo en el espacio. En el trabajo de la kinesfera “ adapta su espacio personal” para trabajar, no así el "espacio grupal; maneja su nivel medio y su escala sagital y casi siempre trabaja esta dinámica con `peso fuerte”. El desplazarse por el espacio mediante la caída –recuperación ha ce que el cuerpo de este estudiante “ rigidize el cuerpo, acelere o atrase su tiempo personal no adaptándose al grupal, caiga siempre con peso fuerte “ con lo que se le evalúa de manera conjunta con in intento por lo antes mencionado.

#### **10.2.6 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA (INDICADOR) DE TIEMPO-RITMO**

Uno de los factores que condicionan las cualidades de movimientos de la danza es el tiempo-ritmo; factor determinante en la creación de movimientos dancísticos el utiliza la

velocidad ( rápido a lento) , predominancia de u ritmo externo o del nuestro propio, indulgente o urgente. Continuidad ( continuo o intervalos). Para la evaluación de esta categoría se delimito a trabajar con los alumnos, adaptación a un ritmo, repetición de un ritmo y estructuración temporal.

Para el trabajo de interiorizar diferentes ritmos externos la estudiante (e1) se evaluó con la nota de no logro debido a que “adelanta al ritmo marcado” cuando tiene que adaptarse a un ritmo, “ olvida ritmo, aunque a veces se empata con los demás” cuando se le evaluó repetición de un ritmo; y en estructuración temporal “no diferencia los tiempos aumentados o los tiempos acentuados”.Para a parte de identificar y ejecutar diferentes ritmos con apoyo de sus compañeros de grupo, “ se adelanta a los tiempos, ritmos y velocidades” , “ estructura a veces y a veces no”. Y así logra la categoría de intento en esta dinámica. Se le vuelve a notar un no logro cuando al hace la dinámica de que tenga un acercamiento al integrar su ritmo corporal y auditivo a un ritmo ya establecido y se le anota que “ presenta falta de adaptación al ritmo, y utiliza mucha energía” cuando se le pidió trabajar con adaptación a un ritmo. “Se adelanta y percute muy fuerte, no hay manejo de tiempos “ cuando se le pidió trabajar repetición de un ritmo, y, en su parte de estructuración temporal simplemente “ copia a sus compañeros”cuando se le ha pedido que distinga el pulso de diferentes canciones “ no hay manejo de tiempo ni de ritmo” por lo cual no lo logra; “duda al repetir, hace intento, no siempre lográndolo”cuando le toca la parte repetición de un ritmo. Para la estructuración temporal se dedica solamente a “ estructurar con mucha fuerza corporal y percute en su cuerpo con demasiada energía” alcanzando la evaluación de intento en esta dinámica. Como del mismo modo cuando trabaja para expresar un ritmo a través de la manipulación de objetos en la cual “ se acelera su adaptación” , cuando hay que rasgar un papel lo hace con “ demasiada fuerza”, y en su estructuración temporal “ memoriza la frase, aunque a veces la reelabora, por lo cual en su evaluación global de las cinco dinámicas alcanza un intento.

El trabajo del estudiante 2 (e2) para la parte de interiorizar diferentes ritmos externos logra como evaluación conjunta el intento debido a que “ a veces acelera o alenta “ su adaptación a un ritmo y la repetición de un ritmo. En su parte de estructuración temporal “ tiende a disminuir su velocidad” interna. para la evaluación de identificar y ejecutar diferentes ritmos con apoyo de sus compañeros de grupo, adapta su ritmo con “ movimientos rígidos, y se adelanta con los ritmos”; a la repetición de un ritmo “ trabaja con confusión” y ahí se le a nota un no logro, y en cuanto a sus estructuración temporal saca un intento , ya que “ a veces tarda en llegar al otro extremo del aula, y trabaja con su propio ritmo”. Por lo cual en esta dinámica conjuntamente es evaluado con un intento. Para el trabajo de tener un acercamiento al integrar su ritmo corporal y auditivo a un ritmo ya establecido, “ a veces trabaja su propio ritmo “ en su adaptación a un ritmo, y en la repetición de un ritmo y estructuración temporal “ a veces acentuaba su ritmo” por lo cual para esta dinámica se evaluó como un intento. En la distinción del pulso de diferentes canciones “ realiza actividad solamente, e intenta adaptar su ritmo” , “ trabaja espacio concéntrico y a veces es monorrítmico”y su “ pulso es acelerado en demasía” por lo que es evaluado como un intento. Para la dinámica final de esta categoría que es la de tratar de expresar un ritmo a través de la manipulación de objetos “ rompe el periódico a su propio ritmo por querer utilizar varios objetos a la vez”, alcanzando una evaluación conjunta para esta dinámica y de categoría de intento.

La estudiante 3(e3) en esta categoría se le anota una evaluación de logro , ya que como se ha anotado anteriormente ha tenido estudios de educación corporal.

El trabajo que constituye a la alumna 4 ( e4) tiene en su valor una evaluación conjunta de intento ya que se le registraron en sus evaluaciones que al trabajar la interiorización de diferentes ritmos externos sus acciones eran “ lenta en los movimientos, tardando en adaptarlos” y a veces “ interioriza los ritmos”. Para la parte de identificar y ejecutar diferentes ritmos con apoyo de sus compañeros de grupo” trabaja mucho movimientos rotados, se desconcentra, acentúa el ritmo en la pelvis ( el trabajo es totalmente corporal) , y se adelanta al tiempo y ritmo” lo que hace que la calidad de sus movimientos los haga con cierta deficiencia , por eso se le anoto un intento, lo mismo que para el trabajo de acercamiento al integrar su ritmo corporal y auditivo a un ritmo ya establecido. “ modificó en una constante su ritmo, a veces trabaja movimientos desorganizados”, por lo que vuelve a anotarse un intento en su evaluación. Su trabajo de pulso con diferentes canciones lo intentó debido a que “ al marcar su pulso a veces deforma el movimiento en caja torácica y brazos”. Adapta, pero se acelera o adelanta y no siempre desarrolla la repetición de un ritmo, y tiende a estructurar su ritmo y luego marcarlo” hace que en la dinámica en la que hay que expresar un ritmo a través de la manipulación de objetos le valga una evaluación conjunta de intento.

Para tener un dominio corporal hace falta trabajar el cuerpo con suficiente técnica, y la estudiante 5 (e5) trabaja con calidad menos ya que obtiene al igual que la anterior estudiante la evaluación conjunta de intento ya que en la parte de interiorizar ritmos externos “ desubica el movimiento, ritmo y velocidad”. cuando se trata de identificar y ejecutar diferentes ritmos con apoyo de sus compañeros “ ejecuta movimientos de primera instancia, varía en la dinámica, utiliza velocidad variada y a veces fuera de tiempo y de ritmo”, o en, la dinámica de acercamiento al integrar su ritmo corporal y auditivo a un ritmo establecido se “ adelanta a veces en el acento corporal y en acento corporal fuerte, trabaja peso ligero a veces”. Como de la misma manera adquiere la evaluación anterior en la dinámica de distinguir pulsos de diferentes canciones. Y ya para la ultima dinámica que es la de expresar un ritmo a través de la manipulación de objetos “ alarga los ritmos ( a su ritmo ) o cuando se le pedía dar cuatro rasgados , a veces hacia tres “. Logrando así una evaluación conjunta de intento.

Recordemos que la estudiante seis ( e6) se dio de baja durante el proceso.

La estudiante 7 (e7) se evaluó conjuntamente su trabajo como intento debido a que en las cinco dinámicas incurrió en no aciertos como el de “ a veces adelantar ritmos, o corregir constantemente estructuración temporal”. “ El no ser constante en la velocidad , a veces y dudar en los tiempos , o en velocidad rápida aligera mucho su peso corporal, y el trabajar dispersa y desconcentrada “ también baja la puntuación , lo mis o que crear “ equivocaciones para adaptar el ritmo, o utilizar peso fuerte ( cuando no se requiere), endurecer los músculos ( cuando no se requiere) y no siempre ser constante en los movimientos y en los tiempos ( acelerar o disminuir , cuando no se requiere) “ hace que la evaluación conjunta sea de un intento para esta categoría.

La estudiante 8 (e8) experimentó en esta evaluación que su trabajo no fue lo suficientemente satisfactorio debido a que se anotaron en sus evaluaciones “ un desajuste de movimientos y ritmos, adelanto o atrasó en los ritmos externos o se “ perdió en los tiempos como ella lo manifestó. También se le anotó que “ a veces se desconcentra, y en velocidad con tiempo rápido a veces adecuaba el movimiento a los tiempos” o que “ con los ojos abiertos logra marcar sus tiempos correctamente, y cuando los cierra, pierde acentos y equilibrio en el movimiento o cuando marca sus tiempos sin la música o bien cuando los marca son a destiempo sus pulsos de la música”, o simplemente “ realiza la acción y a veces

hace frases rítmicas con el rasgado de los periódicos” por lo que se le anoto en una evaluación conjunta la calidad de intento en su trabajo.

La evaluación de la estudiante 9 (e9) también anota una evaluación conjunta de intento porque “ pierde los tiempos, o se aleja de los tiempos con desconcentración y a veces se adelanta a los tiempos” también, “ duda en su estructuración temporal y no siempre conserva el tiempo y la velocidad en los movimientos” o al integrar su ritmo corporal y auditivo a un ritmo establecido “ logra a veces constancia en los movimientos, o percute el instrumento con demasiada fuerza o se acelera y/o se adelanta su propio pulso en diferencia de los demás”.

La estudiante 10 (e10) debido a su educación corporal anterior al ingreso a esta institución se anota en su evaluación conjunta como de logro.

El resultado final del estudiante 11 (e11) se le anota como de intento debido a que se detecto en la realización de las dinámicas para esta categoría de que “ tiende a acelerar sus tiempos y a veces se atrasa en la repetición de los ritmos”, “ no siempre imita los ritmos de sus compañeros y tiende a retrazarse en los tiempos” o cuando se trata de acercarse al integrar un ritmo no lo logra debido a que “ siempre dudó , y no realizó la dinámica”, y que al rasgar el papel “ lo intenta casi siempre en copia a sus compañeros. Por lo que se le evaluó conjuntamente como intento la realización de estas dinámicas para esta categoría.

Para la evaluación conjunta grupal en esta etapa de intervención la mayor frecuencia con la que se evaluó al grupo fue de intento debido a las evaluaciones por categoría y subcategoría en las que se anotaban las deficiencias de los estudiantes en cuestión que no alcanzaban un categoría alta por la falta de conocimientos y aprendizaje corporal. De los once evaluados en esta etapa una estudiante se dio de baja, quedando diez estudiantes para su evaluación , de los cuales dos alcanzan la evaluación de logro , y los nueve restantes solamente alcanzaron la evaluación de intento.

### **10.3 DESCRIPCIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS DE LA ETAPA DE LA POSPRUEBA INTEGRANDO LAS DOS ANTERIORES**

Recordemos las preguntas de investigación para este último momento del proceso. ¿La intervención de la didáctica lúdica- como forma de trabajo en los contenidos de la materia de Juegos y Desarrollo creativo- contribuye a la formación eficiente de las competencias dancísticas en los profesionales en formación para la enseñanza de la danza contemporánea de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello?, ¿El uso de las herramientas didácticas vinculadas a la didáctica de imitación – material y actividades de clase – son funcionales en relación a las de la didáctica lúdica?

Los datos proporcionados en las evaluaciones de las dinámicas lúdicas fueron muy útiles para obtener una respuesta.

Los resultados encontrados en la posprueba se evaluaron a partir de las categorías anteriores – percepción sensorio motriz, motricidad, esquema corporal, lateralidad, espacio tiempo-ritmo- cada una con sus subcategorías.

Comenzaremos por reportar al estudiante 1(e1) , y retomando sus evaluaciones anteriores ( preprueba e intervención) en la que se anoto en su preprueba una evaluación conjunta de intento, en su fase de intervención la evaluación conjunta de intento , y en su fase posprueba la de logro; debido a que después de hacer una serie de ejercicios y dinámicas con las que se le había venido evaluando , sin hacerle hincapié en sus faltas para la competencia dancística, donde únicamente se le pedía realizar la actividad y no se le corregía, ahora , en esta fase , se le volvió a pedir que realizara las actividades pero con la corrección pertinente y obtuvo de las veintidós subcategorías a evaluar cuatro intentos en la subcategoría de percepción auditiva, exploración, espacio grafico y repetición de un ritmo, y dieciocho logros; en comparación con los dos logros iniciales, dieciocho intentos y dos no logros en su etapa de preprueba, por tres logros, diecisiete intentos y un logro en su fase de intervención, lo que indica que al hacer conciente sus faltas en el trabajo de las categorías y subcategorías , acierta a crecer mas en su clase de técnica dancística. Su evaluación conjunta fue de logro ya que tiene dieciocho logros, cuatro intentos y cero no logro.

Estudiante dos (e2) realiza en esta fase de posprueba dieciocho logros, cuatro intentos en las subcategorías de coordinación visomotriz. Nociones corporales, creación y estructuración temporal, y cero no intentos. En comparación con la preprueba en la que obtiene cero logros, once intentos y once no logros, en su fase de intervención seis logros, quince intentos y cero no logro. Motivo por el cual este estudiante tiende a acrecentar su competencia dancística en el resto de las demás clases debido a que al habersele explicado a detalle como había desarrollado su trabajo en las anteriores fases y haciendo hincapié de calidad de trabajo en las mismas ahora tiene una mejor calidad en sus movimientos y en su competencia dancísticas, es mas , me reporto que “he sido invitado a bailar por mis maestros a sus compañías en los papeles pequeños, y que me han ayudado las clases de juego...” su evaluación conjunta fue de dieciocho logros, cuatro intentos y cero no logros.

El trabajar con antelación el cuerpo , es decir antes de ingresar a la carrera de profesional en educación dancística ,da pie a que la estudiante tres (e3) anote que en la coordinación visomotriz, orientación del cuerpo y espacio grafico, trabaje en la calidad e intento en esta fase de posprueba, anotando de e de manera global diecinueve logros tres intentos y cero no logros. Comparado con la intervención en la que alcanzó diecisiete logros, cuatro intentos y cero no logros, y en la fase de preprueba cero logros, doce intentos y diez no logros . Por lo que se colige que el tener una educación corporal antes de ingresar a la ENDNGC, no garantiza que esta se pueda desarrollar a plenitud en su competencia dancística. Su evaluación conjunta fue de diecinueve logros, tres intentos, y cero no logros.

La estudiante 4 (e4) registro en su preprueba cero logros, catorce intentos y ocho no logros, empieza a crecer en su etapa de intervención al ser registrada su competencia dancística con cero logros, dieciséis intentos y cinco no logros; para terminar en su fase de posprueba con diecisiete logros cuatro intentos y un no logro, motivo por lo que la alumna esta apta para la competencia dancística con la que va a enfrentarse en el futuro. Las partes en las que incurrió en esta fase para ser anotada en intento fueron en locomoción, disociación , diferenciación global, repetición de un ritmo, y en el no logro en la parte de imitación. Aunque en la parte de imitación también la incurrió como intento en la intervención y en la preprueba,. En la subcategoría de disociación en la fase de intervención alcanza la evaluación de no logro y en la preprueba la de intento. Para la evaluación de la subcategoría imitación en la posprueba se le registró en su tabla de evaluación como de no logro, esta misma en su fase de intervención como de intento , y en la preprueba como intento, por lo que se hace hincapié

que el realizar las dinámicas desde una parte técnica solamente permite al estudiante – bailarín hacerlo aunque de una manera fría, y al ser estructurado desde la parte lúdica , se tiene otra perspectiva del asunto en cuestión. Se le hizo participe de que había que trabajar mas sobre estas partes en las que incurrió su evaluación como intento y no logro para una mejora de su competencias dancísticas. Su evaluación conjunta fue de logro, se le anotan diecisiete logros, cuatro intentos y un no logro.

La estudiante 5 (e5) en esta fase de posprueba se le anotan cuatro intentos en las subcategorías de imitación y exploración, utilización del cuerpo y repetición de un ritmo tanto en la etapa de intervención se le anota la misma evaluación a estas subcategorías, así mismo en la etapa de la preprueba en la categoría de esquema corporal debido a que no reconoció su propio trabajo corporal. En el resto de las evaluaciones en esta fase se anota que tiene diecisiete logros, cinco intentos y cero no intentos con lo que en su evaluación global alcanza el logro.

La estudiante seis (e6) se dio de baja, por lo tanto no se le puede evaluar.

La estudiante siete (e7) tiene notorios avances en cuanto a su aprendizaje por medio de la didáctica lúdica ya que en esta fase final se anota que en las subcategorías que le fueron evaluadas con intento , si lo vemos desde su preprueba anotamos que en la subcategoría de disociación tiene registro de intento, en la subcategoría de coordinación visomotriz, imitación , exploración diferenciación global y orientación espacial tiene anotado como no logro, para su etapa de intervención estas mismas se le anotan como de intento , tanto para esta etapa como para la etapa de la posprueba , obteniendo como evaluación conjunta en esta etapa final de dieciséis logros, seis intentos y cero no logros , por lo que da como resultado global la evaluación de logro.

Estudiante 8 (e8) en esta fase terminal debido a que en su etapa de preprueba en la subcategoría de disociación, exploración, utilización del cuerpo y nociones espaciales fue evaluada con la evaluación de intento; para su etapa de intervención y en su posprueba la evaluación en esta subcategorías de intento queda anotada como un intento en estas subcategorías, aunque en su evaluación conjunta para esta subcategoría es de logro , debido a que se anota diecisiete logros, cinco intentos y cero no logros, ya que en las etapas anteriores fue evaluada con la evaluación conjunta de intento.

Después de dos evaluaciones conjuntas en las etapas de preprueba y etapa de intervención en donde se le registro con evaluaciones conjuntas de intentos; ahora para estudiante 9 (e9) logros ser evaluada en esta fase de posprueba con la evaluación conjunta de logro, ya que solamente tiene diecinueve logros , tres intentos , y cero no logros. En las subcategorías en las que se anotaron los logros son control postural, disociación y orientación proyectiva como únicas agravantes en esta etapa ya que también registra estas mismas evaluaciones en las anteriores evaluaciones , y no así en las otras , ya que tuvo avances de consideración mayor.

En el trabajo de imitación para la secuencia de movimientos no siempre resulta fácil su realización, como es el caso de la estudiante diez (e10) que en esta fase de la posprueba únicamente se le anota como no logro, ya que en su evaluación global tiene como evaluación la de veintiún logros, cero intentos y un no logro, debido a que “ prefiere crear, mas que copiar o imitar” según sus palabras. Esta estudiante tiene antecedentes de educación corporal y

dancística , también experiencia en compañías profesionales, por lo que eso le ha dado amplia experiencia.

El estudiante 11(e11) en esta fase anota aquello que en las anteriores fueron evaluadas como intentos y no logros en las otras fases de preprueba e intervención , ahora pasan a ser anotadas como logros, como el caso de su trabajo en la subcategoría de exploración y creación y estructuración temporal anteriormente era evaluado como no logro y ya para el trabajo en esta fase final , y después de haber sido acotado por el profesor en sus deficiencias en estas subcategorías fue evaluado con logro, como también su evaluación conjunta a esta fase de logro ya que se registro que tiene quince logros, siete intentos y cero no logros.

#### **10.4 ANÁLISIS CUALITATIVO DEL PROCESO EXPERIMENTADO POR LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN**

Al estudiar el proceso de la utilización del juego para el desarrollo de las competencias dancísticas en los estudiantes de danza contemporánea encontramos aspectos de gran interés que son necesarios retomar en este momento. El grupo de estudiantes participantes en la presente investigación presentó características muy similares; cada uno de ellos mostró un rango de posibilidades y diferencias durante las sesiones de trabajo con base a la didáctica lúdica como: rigidizar el cuerpo. Hacer movimientos pequeños y dudosos, trabajar con sincinesias , explorar con movimientos pequeños, utilizar mucha unilateralidad, trabaja mucho o extremidades inferiores, o superiores, mas que estructurar el movimiento copia, a veces se adelanta o se acelera en loa tiempos o en los movimientos, trabaja a su propio ritmo y no con el de los demás, trabaja mucho espacio intimo, tarda en recuperar el movimiento, trabaja demasiado el torso. Las particularidades exhibidas en el grupo me permiten concentrar aquellos aspectos importantes en el proceso de trabajo lúdico para el aprendizaje de la danza contemporánea.

Dentro de las características específicas del proceso creativo en el juego en el aprendizaje de la danza contemporánea encontré los siguientes puntos: **1)** el alumno tiene en cada sesión una misma secuencia de trabajo con características específicas, **2)** la importancia del juego con la danza contemporánea, **3)** el proceso del juego y danza se percibe como un constante descubrir, **4)** la existencia del juego en la danza contemporánea es un proceso selectivo de información, **5)** el juego y la danza y las consecuencias, y **6)** los favorecedores del juego.

##### **1. El alumno tiene en cada sesión una misma secuencia de trabajo con características específicas**

En cada sesión se sigue una misma secuencia de trabajo en donde se distinguen tres momentos: **a)** inicial, **b)** durante y **c)** final. Esto es no sólo el proceso en general se puede dividir en etapas sino, que también cada sesión de trabajo muestra claramente sus fases, y cada fase sus particularidades.

**1.a.** El inicio de la sesión se caracteriza por ser una especie de preparación para el ejercicio de la danza, la cual consiste en hacer varias dinámicas corporales (calentamiento). Esto con el objeto de reestablecer el enlace con la danza, de entrar en la lógica del juego planteada, y poder continuar bailando.

El inicio de la sesión es una parte muy importante, que exige una elevada concentración, y por lo tanto, requiere de condiciones especiales donde el estudiante de danza pueda controlar sus movimientos en el espacio y con sus compañeros.

Es en cada inicio de sesión cuando se retoma el trabajo anterior y corrige para entonces poder continuar construyendo las dinámicas siguientes.

**1.b.** Durante la sesión , es el momento cuando se crean, se escriben las partes por parte del docente y el estudiante las ejecuta, y para ello se utilizan cierto tipo de apoyo; también aquí se presentan de manera paralela las dificultades en la interrelación entre la danza contemporánea y el juego.

Dentro de los apoyos empleados durante la sesión se encuentran: las guías particulares del docente, y la presencia de ciertos juegos llamados, en su conjunto, dinámicas, dinámicas conductoras porque acompañan o están presentes durante las dinámicas lúdicas. Estas dinámicas, en este grupo de estudiantes, se refieren a un aspecto importante dentro de la danza contemporánea como son ciertas dinámicas; tener estas dinámicas favoreció el continuar con las dinámicas posteriores.

Al ir realizando las dinámicas también surgen, de manera paralela y lógica , las dificultades: como el vincular una parte muy trabajada de la técnica con otra, el tipo de secuencia a seguir, el cómo concretar la calidad de las dinámicas lúdicas con el juego. Estas dificultades se perciben siempre como, partes inclusivas del proceso de creación dancística y lúdica, no d manera aislada. Jugar, bailar y crear implica entonces realizar constantes decisiones para así ir conformando su bagaje didáctico para la enseñanza de la danza contemporánea.

En esta fase, durante la sesión, también es necesario que el estudiante , futuro docente en danza contemporánea, se mantenga en contacto personal y colectivo para el trabajo de la didáctica lúdica y su ejercicio con la danza contemporánea. En general, las deficiencias corporales se perciben como riesgos porque entorpecen la concentración del estudiante-bailarín, y esto puede bloquear su desarrollo en la realización de un trazo coreográfico, o bien modificar el rumbo de la dinámica.

**1.c.** Fin de la sesión, existen diferentes formas de cerrar la sesión de trabajo. Este finalizar puede venir de factores mismo de la danza y/o del juego y su dinámica, o el termino del tiempo de clase (factor externo) o por factores corporales y físicos.

**c.1.** Dentro de los factores externos al trabajo de clase se incluyeron: el cansancio de los alumnos en las dinámicas o por venir de otras clases de tipo corporal ; las interrupciones de los mismos compañeros o el que se hayan ido a dar función a otros teatros, o había junta ese día de la intervención, aunque aclaro que esto muy pocas veces sucedió . En todos estos casos el estudiante –bailarín se ve obligado a terminar la sesión, son altos no previstos, repentinos, que causan reacción de molestia, porque se perciben como interrupciones hacia el trabajo creador.

La dinámica de trabajo seguida por cada estudiante puede variar entre las sesiones, respecto a la tiempo dedicado a cada momento de la secuencia referida (inicial, durante y final).

Algunas de las razones por las que las dinámicas no se realizaron con la evaluación de logro y solamente se anotaban como intento fue que durante las sesiones de trabajo : el desconocimiento del contenido de la parte a evaluar, la presencia de una fuerte autoexigencia ( confina mucho el cuerpo, o confina mucho el torso, trabaja demasiado los músculos), la existencia de problemas que tenían los alumnos en su vida académica que requería resolverse, aun cuando se trabajaba a veces bajo el intento, no se avanzaba y se corregía mas.

## **2. La importancia del juego con la danza contemporánea**

La conexión del juego con la danza contemporánea se refiere a la necesidad del estudiante de retomar la lógica del juego y el movimiento , y desde ahí tener la posibilidad de seguir construyendo y manteniendo planteada por la coreografía.

En cada sesión de trabajo, el estudiante requiere nuevamente ingresar y activar el mundo ficticio que esta creando (juego) El nivel de contacto consigo mismo y corporal define la continuidad del juego y su desarrollo; esto es, mientras el estudiante logre establecer y mantener una mayor concentración con la “realidad corporal” imaginada en la dinámica del juego será mejor el desarrollo de la misma dinámica porque habrá menos obstáculos para seguir desarrollándose corporalmente. La concentración en el juego del estudiante en cada una de las partes de trabajo le permiten construir el simulacro de la dinámica lúdica, para recrearlos con movimiento y expresión corporal y dancística. Fue en este aspecto de la conexión donde se trabajo mucho con los estudiantes.

Dentro de las formas utilizadas por los estudiantes, durante la sesión, para conectar el juego con la danza encontraron : **a)** la relectura corporal, **b)** la reestructuración de su cuerpo, **c)** la presencia de la música como factor motivante y el uso de elementos ajenos que no fuera su cuerpo para ser manipulado desde otras perspectivas.

**2.a.** La relectura corporal: se relee par favorecer el regreso al universo del cuerpo r sus posibilidades. La diferencia en este grupo de estudiantes es que unos solo la utilizan cuando pierden el contacto por alguna interrupción, o cuando están muy desconcentrados; la mayoría la utiliza, “casi siempre, como la forma de iniciar la sesión de trabajo.

La relectura corporal resulta indispensable, porque se recorren nuevamente las diferentes partes del cuerpo y sus posibilidades, buscando principalmente entrar en una línea lógica de la expresión corporal y la danza, y desde ahí evaluar el juego, en algunos casos – corregir errores-, y en otros casos, debido a que no se tiene un conocimiento de l juego, el objetivo se enfoca en recordar la unidad del juego para continuar con el aprendizaje de la danza.

La relectura corporal se caracteriza por realizarse varias veces las dinámicas, y en cada una de ellas se tienen diferentes objetivos de aprendizaje. En la primera relectura de su estatus corporal, es una regla para el danzarín, se busca percibir desde la mirada ingenua del posible estudiante de danza, de alguien que desconoce completamente la danza contemporánea ; al terminar esta relectura corporal, el estudiante valora lo que hizo.

**2.b.** La reestructuración de su cuerpo: Esta actividad se convierte en el segundo paso en toda sesión de trabajo. Aquí nuevamente se busca recorrer, aunque sea parcialmente, la parte de trabajo corporal de la sesión anterior, como un “calentamiento” para el estudiante, con la finalidad de recordar la dirección de la clase de juego y desarrollo creativo.

**2.c.** La presencia de la música como factor motivante: le permite al estudiante concentrarse, evita la dispersión de pensamiento, y también permite encontrar contenidos; esto es, cuando se desconocen algunas partes de su cuerpo y la dinámica a realizar, la música con su ritmo y letra sugiere posibles alternativas de rumbos motivacionales o direcciones al momento de realizar las dinámicas lúdicas. La música se elige dependiendo de la atmósfera que se quiera crear para trabajar la dinámica lúdica a desarrollar en la clase. La música permite continuar con la motivación de la clase.

### **3. El proceso de juego y danza se percibe como un constante descubrir**

Juego y danza es igual a descubrir, forman una unidad , siempre están juntas. Al ir realizando la dinámica lúdica, el estudiante concretiza en hechos y acciones las partes corporales y las integra con las partes que van surgiendo en el momento de realizar lo lúdico.

El punto a resaltar es que todos los estudiantes coinciden en describir su proceso de desarrollo corporal como un constante descubrimiento a través de concretizar cada una de las partes de su cuerpo a través de la técnica mediante el juego. ¿Qué descubren? Al realizar sus dinámicas lúdicas van descubriendo aspectos específicos de su cuerpo y motricidad como: algunas claves para la realización de personajes ficticios en una coreografía, los elementos faltantes a incluir, las partes de su cuerpo a fortalecer, los cambios necesarios en sus secuencias corporales, el significado de ciertos movimientos, los rumbos de las dinámicas lúdicas, el momento de ubicar lo realizado durante las dinámicas lúdicas, las formas de enlazar las partes, las nuevas relaciones de movimiento a través del juego y las nuevas posibilidades.

Durante las sesiones de trabajo siempre existe un momento muy importante donde se descubre la autonomía del juego y su implicación en la danza contemporánea.

Esto es, el estudiante de danza contemporánea en las sesiones marcó sus aciertos y limitaciones dentro del juego, y la etapa siguiente dentro de la sesión consistió en continuar con la lógica planteada dentro del campo lúdico, lo inicial deleita lo posterior aunque también caben ciertos giros y modificaciones,

encontradas en la intervención, y por ende llevan a cambiar aspectos de la parte inicial.

Al evidenciarse la autonomía del juego en la clase de juegos y desarrollo creativo para la enseñanza de la danza contemporánea es cuando el estudiante se percibe sólo como el medio a través del cual se realiza la función creadora, no como únicamente creador, sino como testigo del mismo aprendizaje.

Y por último, el ir trabajando en cada dinámica lúdica, de acuerdo a las exigencias, también permitió al estudiante descubrir ciertas características generales de su forma de trabajo como: la importancia otorgada al cierre de cada sesión y su aprendizaje, a completar obligadamente en cada sesión durante la posprueba; el trabajar diferentes tipos de dinámicas lúdicas y jugar con ellas distintas situaciones desconocidas; encuentra la premisa oculta, implícita en la expresión corporal y el movimiento dancístico, tiene consecuencias directas con la enseñanza de la danza, en este caso modificó el trabajo únicamente de la técnica dancística y su aprendizaje de la danza contemporánea; preferir trabajar sus su cuerpo desde la parte lúdica, y no con trabajo únicamente repetitivo favoreció el surgimiento de más ideas.

#### **4. La existencia del juego en la danza contemporánea como proceso selectivo de información**

En este proceso selectivo se incluyen y excluyen características físicas y psicológicas de los estudiantes, acciones corporales, tipos de secuencias, descripciones de movimientos en el espacio y su uso, etc. En este proceso selectivo, el énfasis recae más en la exclusión de elementos que en su inclusión, esto se incrementa conforme avanza el aprendizaje de la danza contemporánea a través de lo lúdico. Esto es, más que agregar es sustraer movimientos previamente pensados o surgidos en el momento.

Un paso lógico de la clase de juegos y desarrollo creativo a partir de la didáctica lúdica en su trayectoria de aprendizaje: siempre va a progresar de la abstracción de la idea o del movimiento a la concreción del movimiento corporal; siempre cabe la posibilidad de introducir más y más elementos lúdicos, lo previamente pensado por el alumno y lo nuevo surgido durante su construcción del movimiento mediante el juego; entonces la tarea de quitar movimientos superfluos o trabajo corporal de más, coincide el grupo de estudiantes, es una tarea difícil, pero a la vez es también muy importante porque ello asegura no desviarse, no poner obstáculos en el rumbo natural de la creación del movimiento corporal (danza), y además evita los posibles errores.

El eliminar y cambiar ciertos movimientos parásitos (sinsinecias) en el desarrollo de las dinámicas lúdicas, exige al estudiante concentración, flexibilidad para detectar y quitar solo aquellas partes que entorpecen su desarrollo corporal, o bien para modificar sus esquemas de trabajo planteados; esto es no seguirlos de manera rigurosa y aislada de la lógica de su movimiento corporal.

El grado de dificultad para quitar ciertas partes de movimientos parásitos es mayor que aquellas partes de movimientos al inicio de la sesión de trabajo, con aquellos movimientos que le gustan al propio estudiante crear, y aquellas partes ya previstas, por la clase misma .

El estudiante necesita revisar y apoyarse en : las metas propuestas por el mismo como futuro docente, la lógica – los elementos centrales - y la autonomía del juego . Y por ende, requiere establecer y mantener una fuerte concentración en el trabajo creador con toda la línea del desarrollo lúdico de la sesión para obtener mayores resultados.

Es importante resaltar que al ir trabajando una dinámica de movimiento corporal en base a la didáctica lúdica, al estudiante de danza le surge más ideas en relación con su trabajo lúdico en la sesión de trabajo, y también descubre nuevas ideas para la aplicación de su programa de trabajo como futuro docente.

El trabajo de danza bajo los parámetros de la didáctica lúdica posibilita otros parámetros de didáctica lúdica en el desarrollo de la enseñanza de la danza contemporánea, las cuales pueden o estar relacionadas con la coreografía.

El eliminar información adquiere entonces diferentes matices dependiendo del tipo de trabajo lúdico, pero en todos los estudiantes forma parte crucial en su manera de construir su cuerpo para el pleno desarrollo de la danza contemporánea y su aprendizaje.

## **5. Efectos lúdicos en la danza**

Los estudiantes se diferenciaron en los fundamentos de la didáctica lúdica y en el desarrollo de su trabajo corporal : unos se basaron más en el trabajo lúdico creativo, otros en recrea hechos o modelos de danza y/o expresión corporal, y otros más entremezclaron ambos.

Todo proceso creativo a través de la didáctica lúdica, es una reelaboración del juego, toda historia para ser contada en lo corporal es una versión de juego lúdico e imaginativo. El grado de apoyo en la realidad lúdica inmediata fue lo variable en cada estudiante: hay casos en donde no participa esta realidad lúdica inmediatamente, sino que todo es producto de la imaginación, se tiene un tema a trabajar y después se concreta a través del movimiento, incluso se inventan los nombres de las dinámicas a partir de los juegos corporales ; en otros casos se entremezcla la realidad inmediata con la ficción, algunas veces de manera prevista, intencionalmente, y otras veces , este vínculo con la realidad sorprende al mismo estudiante, porque no fue pensado a priori, inicialmente el trabajo lúdico era ficticio, hay otros casos donde las dinámicas lúdicas y su desarrollo surgen directamente de la realidad, de un hecho concreto, o también de las propias vivencias las cuales se convierten en el tema a tratar de manera corporal en sus dinámicas.

A pesar de las diferencias de trabajo corporal en la etapa de la intervención y la posprueba entre basarse en lo corporal para crear un trabajo corporal desde lo lúdico, o construir el aprendizaje corporal desde una realidad lúdica, busca la verosimilitud para

construirse con esquema de propuesta para el diseño de un programa de aprendizaje de la danza contemporánea desde lo lúdico. Es objetivo del estudiante, el docente y la institución alcanzar esta meta.

## **6. EL juego como elemento favorecedor para la enseñanza de la danza contemporánea**

Al seguir los diferentes procesos creativos en la enseñanza de la danza contemporánea a desde le juego, encontramos la presencia de algunos favorecedores del juego. Son favorecedores porque son hechos y/o acciones corporales que posibilitan el continuar construyendo su aprendizaje docente los futuros docentes en danza contemporánea.

Los favorecedores se pueden dividir en dos grupos : los específicos utilizados durante la construcción de las dinámicas de clase , y los generales del juego.

Dentro de los favorecedores específicos empleados durante la etapa de intervención y posprueba se encontraron : los movimientos parásitos y , la presencia de movimientos corporales conductores (desde la técnica) , sumados estos a las acciones ya antes expuestas referentes al trabajo corporal, al manejo del cuerpo en el espacio, la realización de accione en base a lo lúdico, a las notas del docente observador en cada sesión y la presencia de la música y otros implementos.

Y dentro de los favorecedores generales del trabajo lúdico, resaltaron la “intertextualidad “ entre las artes, además de lo ya referido como apoyo didáctico, el movimiento inicial, la existencia de un plazo para terminar cada dinámica corporal con bases de juego, la elaboración de dinámicas de juego , la realización paralela del juego y la expresión corporal con la danza contemporánea, el retomar las clases e técnica , y la lectura de los cuerpos durante las sesiones de trabajo comentándolas en voz alta y de manera compartida.

La intertextualidad entre las artes se refiere al hecho de retomar, ciertos elementos manejados en otras artes como el juego dramático, la expresión corporal, utilización de juguetes, elementos naturales, música durante casi todas las sesiones de trabajo ya sea grabada o producida por ellos mismos, utilizando, tambores de mano, tambores y silbatos, panderos , triángulos, aros de colores, burbujas de jabón , cuerdas, hojas de papel periódico, papeles de colores,, globos, etc., mucho de ellos utilizados como texturas para provocar un trabajo con posibilidades de sugerir ideas para el desarrollo de la clase y de su trabajo como futuros docentes.

La música, se consideró como una arte necesario para las clases porque permite el trabajo corporal como un medio de aprendizaje muy útil para el desarrollo de la clase, y así aprende a describir su propio trabajo corporal, mediante acciones realizadas a tiempo , y además sugiere ideas para el desarrollo corporal tanto al interior de la clase como en sus futuras practicas educativas; la música favorece la concentración el estudiante de danza contemporánea, permite retomar la lógica de sus acciones corporales cuando el estudiante se encuentra disperso, y también le marca los ritmos y su contenido , en algunas dinámicas que conllevan música.

Los favorecedores del juego han sido descubiertos por los alumnos de danza contemporánea durante sus trabajos en las tres etapas de esta investigación. Descubrirlos, permite en un segundo momento, transcurrido cierto periodo de tiempo, incorporar este conocimiento lúdico a su forma de trabajo particular.

Las características antes expuestas encontradas durante la construcción de las habilidades para la competencia dancística, como fueron: la presencia de una misma secuencia de dinámica en cada sesión, la importancia otorgada a la conexión con el trabajo lúdico, el constante descubrimiento durante el proceso de trabajo corporal a partir de lo lúdico, la existencia de un proceso selectivo de información lúdica de acuerdo a cada categoría y subcategoría a evaluar, las consecuencias de los diferentes juegos en su proceso de desarrollo corporal y los favorecedores de la creación a partir del juego, mostraron las particularidades en el proceso de desarrollo de habilidades para la competencia dancística a través del juego; todos ellos fueron aspectos comunes entre los estudiantes participantes en esta investigación.

Distinguir aquellos puntos singulares aún dentro de lo común fue una tarea a la que también se le otorgó atención, ello se mencionó tanto en este análisis cualitativo como en la descripción de resultados. Existen así nuevas líneas de estudio para ser abordadas en otro momento.

## **11 DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Las características en la forma de trabajo de los estudiantes de danza contemporánea participantes, evidencio que dentro de su proceso de construcción de trabajo corporal para el aprendizaje y la enseñanza de la danza contemporánea se pueden identificar en tres etapas generales: preprueba, intervención y posprueba; perfiladas cada una de ellas por importantes rasgos distintivos. La etapa de la preprueba abarcó el trabajo con el que los alumnos se venían manejando, desde como utilizaban la clase de juegos y desarrollo creativo hasta el tipo de trabajo corporal que se hacía con el mismo, la etapa de la intervención se refiere a la forma en que se construye su desarrollo del trabajo corporal y la concretización de las dinámicas a evaluar como futuros docentes paso a paso; y la etapa de posprueba contempla las características distintivas de las últimas sesiones de trabajo.

En la etapa de la pre prueba, el grupo de estudiantes se distinguió por tener varias ideas de cómo se abordaban las clases de juegos y desarrollo creativos, tenían varias ideas del juego, finalmente con el trabajo de las dinámicas de juego exploraron las posibilidades del trabajo corporal a partir del juego. Los estudiantes mostraron una conducta indagatoria, realizaron búsquedas corporales, pensando en el desarrollo de algunas partes de su trabajo corporal, y en una posible estructura para poder realizarlo frente a sus prácticas educativas, no siempre alcanzando el logro, más bien manejándose sobre el rango de no logro.

En el trabajo corporal algunos de los estudiantes evaluados retomaron su antigua experiencia antes de ingresar a la academia para poder realizar y apoyar su actividad corporal con la mejor de las eficacias, aunque pudieron trabajar sin un análisis general

de su trabajo corporal. Las rutas de su trabajo corporal seguidos por los estudiantes para conformar su trabajo corporal no establecieron un patrón común. Fueron de lo general a lo particular, es decir, su trabajo con el cuerpo permitió definir el trabajo de clase de manera particular.

El pertenecer a un proyecto fue una restricción temática inicial importante para el estudiante porque lo estimuló y dirigió su directriz hacia el trabajo con su cuerpo a través del juego; el estudiante tenía la posibilidad, durante el curso de su trabajo en clase, de elegir aquellos elementos relacionados con la idea planteada por el juego y canalizar así posibles movimientos dentro de la dinámica de trabajo, logrando así no obstaculizarse, ni desviar la idea principal, y paralelamente también enriquecía sus movimientos con el cuerpo, incorporando ideas de movimiento para su trabajo a desarrollar en clase.

El uso de las restricciones es un elemento relevante a considerar en este campo del movimiento corporal a través el juego, contrariamente a lo comúnmente pensado, pues el estudiante de danza trabaja con un marco de limitaciones que él mismo va decidiendo a partir de lo que le da su propio cuerpo. Esto ha sido explotado en el terreno de la danza dentro de las escuelas de enseñanza de la danza y como movimientos dancísticos –artísticos, en donde el objetivo se centra en generar movimientos y danzas creativas a partir de diferentes tipos de restricciones, por ejemplo, limitaciones temáticas, de extensión corporal, de campos semánticos, de recursos, de cronologías, de relaciones combinatorias con otras áreas del arte, etc. Se plantea que las restricciones favorecen la creación, Bajo estas condiciones, diversos bailarines-docentes prestigiados y no, han producido trabajos corporales de gran calidad.

La participación del juego e importancia de las restricciones en el trabajo creador y el factor motivacional, son dos aspectos visibles, ya desde la etapa de la preprueba del proceso, y de allí en adelante mantendrán una presencia constante a lo largo del proceso de esta investigación.

La construcción del trabajo corporal, una vez elegida la dinámica lúdica, empieza entonces antes del trabajo corporal mismo. Resaltó así la existencia de un importante trabajo previo corporal, el cual tiene consecuencias decisivas porque define la viabilidad de la dinámica lúdica. Dicho trabajo comprendió: la planeación, el uso de conocimientos corporales y de apoyos externos. En esta fase el estudiante realizó un trabajo corporal reflexivo donde exploró las posibilidades corporales para concretar una mayor conciencia de su cuerpo.

La planeación básicamente consistió en organizar dinámicas corporales a partir de juegos conocidos, y definir los objetivos a desarrollar en la clase. Lo cual conformó ya una restricción importante. Considerar durante el trabajo de preprueba aspectos denominados percepción sensoriomotriz, motricidad, esquema corporal, lateralidad, espacio, tempo ritmo, es una característica propia de la danza y la expresión corporal.

Durante la etapa de la preprueba, los estudiantes tendían a concretizar acciones y movimientos a través únicamente del trabajo corporal sin expresión. De esta manera, el estudiante se auxilia de este medio para continuar su curso de trabajo con el cuerpo. El empleo del juego es una herramienta de gran utilidad.

La importancia del juego en la enseñanza de la danza contemporánea ha sido reconocida en las distintas áreas del arte, su importancia en la danza ha sido subrayada, mas no aplicada, por diversos bailarines docentes.

Entre los resultados de esta investigación encontré que la mayoría de los estudiantes de danza no planeaban el trabajo de desarrollo corporal antes de hacerlo. No obstante, aunque reducida la muestra de estudiantes de danza contemporánea, también encontré aquellos que se distinguían por hacer un poco de conciencia ante el trabajo corporal a realizar, y el resto se planteaba encontrarlo a lo largo de la realización de la dinámica.

Lo fundamental de la etapa de la prepueba no es la cantidad de tiempo dedicado al trabajo corporal, sino a la calidad de dicho trabajo corporal. La calidad del trabajo corporal durante la etapa de la preprueba esta relacionada con las categorías y subcategorías a desarrollar en la clase de juegos y desarrollo creativo para sus futuras practicas educativas. En este sentido, fue evidente dentro del grupo de estudiantes participantes la relación que existió entre el trabajo corporal técnico y el lúdico. El tiempo dedicado a la planeación de la dinámica y su desarrollo de trabajo, y las categorías y subcategorías fue los mas cercano a la versión final del trabajo de investigación.

Cabe enfatizar que todo el trabajo de prepueba se realiza apoyándose, auxiliándose del conocimiento corporal del estudiante de danza contemporánea.

Las diferentes actividades realizadas en la prepueba, es lo que denominaría la preparación inicial para el desarrollo del lenguaje dancístico y corporal .

Esto es , al trabajar la preparación corporal el estudiante de danza contemporánea, tiene las posibilidades de prepararse: de detectar las carencias de información de educación y desarrollo corporal, de construir un marco de donde partir y elaborar una preparación inicial de su trabajo dancístico corporal; desde aquí, cabe entonces la posibilidad de identificar los puntos centrales y también de reconocer ciertas dificultades en su proceso de desarrollo corporal. Resalta así el carácter complejo del trabajo de la prepueba en la clase de juegos y desarrollo creativo en la clase de danza contemporánea.

Las características presentadas por los estudiantes de danza contemporánea en la etapa de intervención introduce especificidades de interés que pasaré a puntualizar.

En la etapa de intervención, los estudiantes de danza contemporánea anotaron en su evaluación una mayor planeación, y reconocen la diferencia importante de tener un movimiento y producir un movimiento dentro del la expresión corporal y la danza, tratando ambos aspectos de manera separada y sucesiva a partir de sus categorías y subcategorías; hacer estas distinciones es relevante porque evita comportamientos erróneos como la confusión de manipular el movimiento y la factibilidad de acercarse a el a través del juego, mostrando en estudiantes con menos experiencia en nuestro caso, quienes perciben ambos aspectos como equivalentes.

La forma característica de generar el movimiento dancístico y de expresión corporal, en el grupo de estudiantes , fue a partir de los evaluaciones de las categorías y subcategorías y del conocimiento de ciertos puntos de la danza contemporánea .

La particularidad de estas evaluaciones por categorías y el tipo de conocimiento que tiene de la danza contemporánea fue el aspecto distintivo entre los estudiantes y es un hecho a resaltar. Existieron metas “mixtas” en donde se fundían asuntos específicos y partes generales como las categorías a tratar; en otro caso el objetivo implicaba realizar

modificaciones a sus habituales estructuras corporales, pero se desconocía cómo lograrlo; en este tipo de objetivos, la dificultad consistió en buscar el medio para alcanzar lo propuesto. También existió el denominado “evaluación de las subcategorías” llamada así porque, en la forma de trabajo creador, se tenía contemplada la posibilidad de encontrar elementos dancísticos a través del juego, los cuales se incorporarían, y tendrían consecuencias importantes en su contenido.

Con respecto al tipo de conocimiento de la didáctica lúdica para la enseñanza de la danza previo de las dinámicas, éste siempre abarcó puntos centrales entre el conflicto corporal y la realización de las actividades de manera natural.

En pocos casos se tuvo un conocimiento amplio y detallado – solamente dos estudiantes lo hicieron-, y cuando este existió, dependió menos del trabajo corporal no acertado y más de estilo creador. Encontramos dos tipos de estudiantes: para unos era necesario tener un conocimiento profundo de la dinámica a realizar con el juego, y para la mayoría sólo era importante conocer ciertas decisiones de la dinámica a realizar, el resto, solamente lo realizaba la dinámica.

El conocimiento de las dinámicas tenía diferentes connotaciones entre los dos estudiantes, mientras que para unos dicho conocimiento probabilizaba un mayor manejo de construcción del desarrollo de la dinámica lúdica, para otros significaba restarle novedad a la misma creación de la dinámica corporal lúdica; lo desconocido era más atractivo y estimulaba en interés del estudiante.

Basándose en el conocimiento de la danza contemporánea, el estudiante se conformaba una representación inicial de la dinámica, y esto sumando al conocimiento del oficio dancístico, donde también cabe incorporar las creencias y los supuestos de trabajo corporal y dancístico construidos durante sus años de práctica en la escuela, permitía a los estudiantes controlar la producción de movimientos parásitos o no necesarios para su dinámica a realizar.

Dicho control, enfatizamos, no excluye la presencia de las dificultades del movimiento, las cuales se perciben como aspectos inclusivos de la misma creación en la dinámica de trabajo. En este punto existió una gran diferencia entre los estudiantes con experiencia y no experiencia; estos últimos contemplan la presencia de problemas corporales durante la intervención de la dinámica, y también, en ocasiones, prevén, anticipan, retrasan o adelantan algunos puntos que serán problemáticos como el manejo de los tiempos, espacios ritmos o situaciones o la característica de alguna dinámica. No obstante, es de interés subrayar que dicho conocimiento anticipatorio relega la resolución de los problemas hasta el movimiento mismo y no de manera aislada y previa.

El cuerpo de conocimiento del estudiante de danza contemporánea así como los diversos apoyos concretos ( técnica dancística, información bibliográfica sobre danza contemporánea) y abstractos (uso de música, objetos naturales e imágenes corporales) se convierten entonces en herramientas utilizadas por el estudiante para elaborar sus dinámicas. Dentro de las características comunes entre los estudiantes de danza participantes resaltó la existencia de una imagen específica de la danza contemporánea que los acompañó durante la realización de sus dinámicas; dichas imágenes corporales en base a la danza

contemporánea fue formada a priori o a posteriori ; en el mismo trabajo con las dinámicas de juego .

Durante la realización de las dinámicas, la forma de trabajo del estudiante consistió en reorganizar y desarrollar trabajo corporal , teniendo siempre presente la línea lógica planteada del juego ( lo anterior y lo posterior); construir y reconstruir, momento a momento , la representación corporal de la dinámica lúdica a plasmar en la danza contemporánea, apoyado o no en un esquema previo; al construir sus frases corporales se presenta un proceso constante y circular entre representar las partes del juego y concretarlas en movimiento dancístico.

Los estudiantes con más experiencia dedican mas tiempo en detallar la representación corporal y después la plasman en la dinámica lúdica. La representación en la composición de sus ejercicios lúdicos, concordamos, se caracteriza por ser emergente y desarrollarse durante la realización de las dinámicas. No obstante, cabe especificar que estas características no excluye la importancia de trabajo corporal realizado fuera de las clase de juegos y desarrollo creativo, sino por el contrario, el estudiante se apoya precisamente en el trabajo anterior, mismo que permite definir con mayor claridad los aspectos específicos del trabajo corporal en la danza contemporánea.

Los alumnos con mas experiencia se caracterizaron por tener un desarrollo de la complejidad corporal creciente de todas sus dinámicas durante el proceso de trabajo con las dinámicas lúdicas. La posibilidad de cambios de encuentra contemplada porque es al concretizar cada parte corporal cuando se exploran mas los movimientos, se definen e incorporan aspectos corporales de interés , y se perciben posibles alcances; como consecuencia de las dinámicas lúdicas se detalla, enriquece y admite cambios. Las constantes reconstrucciones corporales de las dinámicas lúdicas evidencian el carácter abierto y flexible de la misma. Esta característica entendemos que fue realizada con la mayor libertad de la dinámica corporal y lúdica en cada sesión dentro de los llamados problemas corporales mal definidos, como los surgidos en la practica corporal del estudiante de danza contemporánea, a diferencia de los problemas en las rigurosas clase de técnica.

Existieron dos caminos diferentes para generar el contenido de las dinámicas lúdicas: secuencial por categorías y por partes independientes por subcategorías. En general, los estudiantes trabajaron la realización de sus dinámicas en forma secuencial, construyendo con base en lo anterior las diferentes partes corporales, ello les permitió profundizar en el trabajo corporal y conocer y detectar las exigencias de la misma. Esta forma de trabajo, supone trabajo corporal paralelo , y se encontraba relacionada con ciertas características del mismo estudiante como: el conocimiento amplio de su cuerpo y del juego y la constante planeación de movimiento del cuerpo, así como el uso de la reestructuración corporal en cada sesión de trabajo.

El estudiante al reestructurar su trabajo corporal de manera constante tenía la posibilidad de repensar su movimiento corporal y repasar el avance de su trabajo corporal, realizar los cambios musculares y de movimiento pertinentes a integrar en aquellas partes corporales adelantadas de su trabajo dancístico-corporal adelantado.

La forma de generar el aprendizaje corporal entre los estudiantes de danza contemporánea, en general no variaba de dinámica y trabajo corporal. Era una constante. Constituía una característica habitual en la forma de trabajo , en donde aparentemente no

inflúan las particularidades de su formación dancística. No obstante, es necesario explorar más este punto, dado que, en algunos de los estudiantes, las dificultades con la realización de las dinámicas lúdicas les exigieron construir el trabajo corporal de manera secuencial pero trabajando con acciones corporales distintas. Esta fue una forma de resolución exigida por las mismas dinámicas lúdicas. Cabe entonces suponer que la manera de general el aprendizaje corporal admite incorporar variantes para alcanzar el objetivo propuesto.

Seguir de cerca las sesiones de trabajo corporal de los estudiantes, a través de las anotaciones en las hojas de evaluación divididas por categorías y subcategorías, permitió detectar aspectos de gran interés durante la intervención del trabajo lúdico en el aprendizaje de la danza contemporánea: la preparación diaria de sus clases de técnica, la importancia otorgada al trabajo por categorías y subcategorías de las dinámicas lúdicas, y también a la posibilidad siempre presente de detener el trabajo corporal durante la realización de las dinámicas.

Se encontró que la preparación de los estudiantes en cada sesión juega un papel determinante porque permite reconcentrar al estudiante al trabajo lúdico y dancístico. Este punto fue subrayado principalmente por los estudiantes con mayor trabajo dancístico y corporal. Una vez que el estudiante logra vincularse nuevamente con su cuerpo a través del juego en proceso de trabajo dancístico, entonces es posible continuar desarrollándola. Parecería que los motivos por los cuales la preparación corporal comprende principalmente, la relectura de su trabajo dancístico-corporal, porque de esta forma el estudiante repasa su proceso desde el inicio; al recorrerlo tantas veces como sea necesario, busca reencontrarla lógica planteada en el trabajo corporal planteado en el juego para desde ahí reanudar con el desarrollo del trabajo corporal dancístico.

La reelaboración de trabajo corporal (relectura) favorece la concentración en la actividad, y a diferencia del trabajo solamente técnico, exige un ritmo más pausado, el cual le permite repensar cada una de las partes de su cuerpo. Esta característica le posibilita al estudiante en proceso creador colocarse en la posición de un lector imaginario de imágenes corporales y desde ahí percibir si el avance de su trabajo corporal es coherente y verosímil. A través de las diferentes dinámicas lúdicas, el estudiante evalúa y corrige sus posiciones corporales. Viendo lo desde una aproximación fisiológica, parecería que a nivel cerebral, el juego permite recorrer múltiples sinapsis creadas por el estudiante con relación a su trabajo corporal hasta llegar a la última sinapsis, y sólo desde ahí se tiene la posibilidad de continuar el trabajo corporal.

La importancia de trabajar pequeñas dinámicas y por subcategorías lúdicas en el trabajo dancístico corporal en cada sesión, posibilita a los estudiantes el focalizar y materializar; esto es, el traducir el juego en movimiento implica transitar de la abstracción a la concreción: personajes ficticios y situaciones (atmósferas), tiempos y espacios donde se desarrolla el juego. Y esta visualización se consigue gradual y fragmentariamente. Esta forma de trabajo, además le otorga al estudiante cierto control sobre la producción de sus movimientos corporales. Terminar de jugar una subcategoría marca el fin de la sesión, y después viene un periodo reflexivo en donde repasan y deciden su forma de trabajo corporal. El trabajar subcategorías dentro de una categoría tiene consecuencias positivas en la creación dancística porque facilita retomar el trabajo corporal de la siguiente sesión.

Durante las sesiones existen algunos momentos derivados del desarrollo de la misma dinámica y/o de ciertos estados emocionales del estudiante en donde es necesario detener la acción corporal. Reconocer estos momentos ( en general traducidos como malestar físico en relación con su cuerpo) y hacer un alto, se convierte en un aspecto muy importante en el trabajo de cada sesión, porque el estudiante requiere reflexionar sobre su trabajo corporal, reorganizar el movimiento, replantear rutas de trabajo corporal de manera personal, detectar problemas ( exposiciones corporales no logradas o repetidas, inverosimilitud en la realización de las dinámicas de personajes ficticios de manera corporal o de situaciones, desarrollo de movimientos innecesarios), y encontrar soluciones corporales posibles, así como aprovechar ciertos recursos o características de la misma dinámica lúdica. No reconocer cuando el movimiento deja de ser lúdico, o bien no otorgarle la importancia a las molestias físicas, aumenta la probabilidad de tener desarrollos corporales erróneos en el trabajo dancístico.

Y cuando una sesión de trabajo lúdico corporal deja de serlo, tiene consecuencias importantes en la construcción de una danza. Dicho aspecto no ha sido considerado en las investigaciones en este terreno. A lo largo del trabajo con las subcategorías, los estudiantes se diferenciaron en construir sus trabajos corporales con una tendencia a apoyarse principalmente en la ficción del juego, o bien se distinguían por recuperar sus experiencias afectivas. Estas diferentes tendencias mostraron las preferencias de los estudiantes, y se encontró relacionado con las siguientes características en su forma de trabajo:

El estudiante que trabajó su dinámica lúdica desde la pura técnica tenía una estructura definida para mover su cuerpo que admitía pocos cambios, requirió un mayor conocimiento previo del trabajo lúdico. Ahora el estudiante que trabajó su dinámica corporal haciendo uso de sus propias experiencias dancístico-corporales como parte central de la dinámica, ajustándolas a las características de la subcategoría a evaluar, tenía una estructura definida para mover su cuerpo que se caracterizaba por admitir variaciones, o bien iniciaron con una estructura incompleta de la secuencia lúdica y después la fueron construyendo durante la misma dinámica, y había aquí una mayor participación del trabajo lúdico. Estos dos comportamientos entre los estudiantes se encontraban relacionado con los orígenes anecdóticos de la dinámica, y mostraron los diferentes caminos del trabajo dancístico-corporal-creador, aun en la misma dinámica .

Dentro de la actividad creativa dancística y docente, los procesos de revisión son muy importantes al producir una obra dancística. Los momentos para realizar la corrección fue lo variable entre los estudiantes. Aquí se exhibieron dos tipos de comportamiento: la corrección del movimiento como una actividad recurrente con la danza, o bien la corrección como una última etapa de la dinámica. No obstante subrayemos, en ambos casos se les consideró como una actividad indispensable. Estos comportamientos reflejaron las maneras diferentes de trabajar la representación lúdico-corporal- trabajo construido por cada uno de ellos durante sus años de práctica dancística- la cual evidencia la variabilidad en las formas de partir y de danzar. Los estudiantes con mayor experiencia se distinguieron por moverse y corregir de manera constante, acorde con el modelo de dinámica propuesta. Estos estudiantes, la corrección se entiende como el proceso constante, lo cual incrementa la complejidad de la tarea; corregir conlleva a realizar una serie de cambios en la composición, mismos que se inician por ciertas señales del movimiento, y ocurre continuamente durante las dinámicas en las sesiones.

La revisión tiene consecuencias decisivas para el mismo desarrollo. Esto es la revisión durante el propio proceso de movimiento corporal le permitió a los estudiantes con mayor experiencia . a) dirigir el trabajo corporal más eficazmente hacia el objetivo, b) rectificar desarrollos corporales erróneos, c) mantener la unidad entre la parte inicial y lo posterior, y d) descubrir y redescubrir diferentes posibilidades a lo largo de sus avance corporales. A diferencia de los estudiantes con menos experiencia dancística, quienes trabajaron de inicio a fin de la intervención, y solo hasta un segundo momento corrigieron, teniendo como base movimientos con intento o no logro realizado. Este tipo de conducta evidencia que el estudiante, en cada falla corporal ensaya una posibilidad de principio a fin, y por lo tanto este camino resulta casi siempre más largo, y admite desarrollos incorrectos y múltiples variaciones corporales, aunque también existen sorpresas.

Existen pocos estudios , por no decir nulos, donde se abarque específicamente, y de manera detallada, el proceso de revisión del trabajo corporal-dancístico en base al y con el juego. La finalidad de la revisión es entonces elevar la calidad de movimiento en el estudiante de danza contemporánea, motivo por el cual examinan cada una de las partes, y realizan diversas modificaciones como agregar, reordenar, quitar y sustituir movimientos, apoyándose siempre en el objetivo de la subcategoría y del objetivo final , buscando la unidad en la danza.

En este sentido, reafirmo, en que son erróneas las concepciones lineales del proceso de movimientos corporal para la danza contemporánea, en donde se percibe a la revisión como una actividad superflua y redundante.

Resulta interesante hacer notar ciertas relaciones observadas entre el revisar y la forma general del trabajo: los estudiantes con mayor experiencia revisan sus acciones corporales durante la construcción de dinámica de movimiento, el movimiento es más cercano a la calidad de movimiento óptimo; mientras que los estudiantes con menos experiencia revisan hasta terminar su dinámica y parten con una estructura de movimiento incompleta de la dinámica , ésta la generan durante sus acciones corporales, al revisar su trabajo corporal buscan detectar el tipo de forma corporal manejada, y entonces evalúan su dinámica corporal concretada.

Durante la etapa de la posprueba, poco se ha investigado acerca de las características de las sesiones de trabajo. En este estudio se obtuvo información valiosa al respecto. Encontré que en dichas sesiones de trabajo se observan aspectos particulares del proceso de construcción corporal de una dinámica con base en lo lúdico como: la exigencia del movimiento, la rigurosidad del proceso selectivo de calidad de movimiento, la importancia de la corrección del movimiento. La mayor concentración en las acciones corporales y de movimiento y de proyección y la forma dancística, el encuentro con los límites autoimpuestos por la misma forma de trabajo corporal, el avance en el movimiento y proyección corporal tiene consecuencias favorables, las modificaciones en la rutinas de trabajo dancístico-corporal y las reacciones al terminar las dinámicas lúdico-dancísticas.

La exigencia de calidad de movimientos en las dinámicas es un rasgo implícito en este género dancístico; no obstante la dificultad aumenta en ciertos momentos del desarrollo del trabajo corporal donde la obligación de presentar contenidos corporales con calidad de manera de alta calidad de movimientos es fundamental. Por ejemplo, las últimas dinámicas lúdicas abarcan la cima climática casi siempre presente en la danza contemporánea con la

calidad de movimientos. El momento donde convergen acciones corporales, detalles de movimiento, símbolos corporales a través del movimiento, un nudo anecdótico según la dinámica a realizar, un trabajo eficaz de calidad de movimientos es, entonces, necesario aquí y la manera en que cabe cada estudiante lo que consigue es significativo.

Si ya se dijo que la corrección de los movimientos juega un papel fundamental en el movimiento dancístico – una conducta voluntaria e involuntaria por resolver, solucionar, rectificar, eliminar partes del movimiento parásito previamente construidos para encontrar la forma de continuar la dinámica corporal-, en esta última parte se subraya la importancia de concentrarse principalmente en la unidad del contenido de la subcategoría y la calidad de movimiento y la forma dancística. Se le da mayor relevancia a la coherencia del movimiento y su calidad, a su verosimilitud en la ficción de la dinámica, a su progreso corporal y muscular, a su totalidad, que a los problemas técnicos de movimiento como los aspectos e construcción de movimiento y fonológicos.

Las formas de trabajo de los estudiantes se mantienen a lo largo de la construcción de sus dinámicas lúdicas, y por lo tanto son esperadas ciertas conductas corporales dependiendo de estos el estilo de creación corporal. Por ejemplo, la sorpresa del momento final de la dinámica lúdica cuando no existe una estructura a priori para narrar corporalmente una acción corporal o el evitar la rigidez del esquema corporal en aquellos estudiantes quienes tienen una detallada estructura corporal para manifestarse dancísticamente y se apoyan constantemente en la pura técnica, acercándose gradualmente al final, porque de lo contrario neutralizan la posibilidad de descubrir las nuevas relaciones corporales que se van dando entre los elementos lúdicos y los corporales de su dinámica lúdica y dancística en el propio proceso de la danza contemporánea.

La rutina del trabajo corporal se modifica porque existe una necesidad de concluir el trabajo dancístico. Es así como aumenta el ritmo y el tiempo dedicado al trabajo dancístico. Se trabajan espacios corporales y momentos no destinados a la clase de juegos y desarrollo creativo. Esta priorización conlleva entonces a una flexibilidad en las condiciones del trabajo lúdico corporal.

El trabajo corporal concluido nunca se compara con el trabajo inicial. El movimiento conserva su carácter privado pues, aunque hay interés porque los otros vean la buena calidad de movimiento y de la dinámica, siempre se contempla la necesidad de la corrección. El final de la dinámica lúdico-corporal es experimentado por los estudiantes como reposo. Esto evidencia la fuerte carga cognitiva en la creación.

Dadas las características de las últimas sesiones sería importante retomarlas como otro caso de investigación, para profundizar en ellas en estudios específicos. Por ejemplo, investigando la manera particular en que cada estudiante las enfrenta. Recuperar estas características y analizar sus enlaces podría advertir a los estudiantes sobre comportamientos corporales erróneos durante la creación y realización de una obra coreográfica o en trabajo didáctico.

Basándonos en los diferentes aspectos discutidos se comprueba el carácter complejo del trabajo lúdico-corporal, dicha dificultad se explica por los siguientes aspectos: a) la complejidad de la motivación lúdica, b) la necesidad de un conocimiento antecedente, y c) la complejidad de un lenguaje dancístico y psicomotor. La complejidad del trabajo corporal le exige al investigador trabajar con metodologías cuidadosas para abordar esta temática

La metodología propuesta y el tipo de análisis con metodología mixta cualitativa y cuantitativa (cualidades y calidades), realizado en la presente investigación fueron útiles e importantes porque posibilitaron un acercamiento al terreno del trabajo corporal desde las bases lúdicas para la creación artística y didáctica en el trabajo y la enseñanza de la danza contemporánea en los alumnos en formación docente.

Las diferentes medidas empleadas en este estudio ( preprueba, intervención y posprueba) se complementaron y apoyaron en ellas; todas ellas de manera conjunta brindaron información muy valiosa en donde fue posible identificar y posteriormente describir detalladamente aquellos elementos que participaban en el proceso de construcción de un programa didáctico basado en el juego para desarrollar las competencias dancísticas de los alumnos en danza contemporánea en formación docente de le Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello ( formación de docentes par la enseñanza de la danza contemporánea).

La relevancia de esta investigación fue, primero, haberse centrado en el estudio del trabajo lúdico en la danza contemporánea, y segundo proponer una metodología precisa y un modelo de análisis para abordar dicha temática. Los resultados encontrados abren interesantes líneas de investigación en este terreno de la creación dancística .

## 12 CONCLUSIONES

Las características mismas de la presente investigación, esto es, el ser un estudio básicamente descriptivo, centrado en el diseño y experimentación de un programa didáctico, basado en el juego para desarrollar las competencias dancísticas de los alumnos en danza contemporánea en formación docente en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (formación docente para la enseñanza de la danza contemporánea), permitió encontrar información fina referente a los aspectos participantes en el mismo proceso. Existieron nuevos aspectos que marcan interesantes líneas de investigación en el área de la enseñanza de la danza contemporánea, como fueron las peculiaridades de los movimientos corporales, y reconocer aquellos momentos en donde se requería una mayor conciencia de lo que se estaba haciendo con el trabajo corporal.

La construcción del diseño, experimentación del programa didáctico, se realizó en base a diferentes restricciones con respecto al manejo corporal con base en el juego, y exigió al estudiante participante un trabajo reflexivo entre lo lúdico y lo corporal en donde se determinan decisiones de trabajo corporal, las cuales conforman el marco de donde partir para acercarse a la práctica de la técnica dancística en danza moderna desde el juego; no obstante este trabajo reflexivo no es exclusivo de las etapas de preprueba, sino que también se representa a lo largo de toda la elaboración de las dinámicas lúdicas. Durante las sesiones de trabajo el estudiante va precisando una representación de sus movimientos corporales a desarrollar, ello implica analizar y decidir los movimientos a trabajar, tipos de movimientos corporales, movimientos posibles, apoyado en la lógica planteada para el diseño del cuadernillo y en los significados de los juegos a realizar. Al inicio de las dinámicas, el estudiante tiene un universo de posibilidades corporales muy amplio, y conforme avanza en la concertación de sus movimientos y partes corporales va restringiendo este universo de opciones, enfocándolo hacia puntos principales de trabajo corporal, por lo que el mismo avance del desarrollo del trabajo corporal desde lo lúdico favorecerá ciertos desarrollos.

Conjuntamente con el trabajo reflexivo corporal, el mismo trabajo del juego en la expresión corporal le exigió al estudiante un trabajo profundo y de análisis de su movimiento, lo cual implicó elegir aquellos movimientos que condensen el significado corporal buscado. El requerir buscar trabajo corporal conlleva a eliminar desarrollos y/o características corporales que no se ajusten a la lógica dinámica lúdica. La labor del estudiante al trabajar con la dinámica lúdica, y revisar su trabajo, desarrollo y aprendizaje corporal principalmente en la etapa de intervención y la de posprueba, se caracterizó por eliminar acciones y movimientos innecesarios; en ocasiones en la posprueba se descubren posibilidades y se exploran, y después en una segunda revisión de su desarrollo corporal, se suprimen movimientos. Recordemos que este tipo de restricción de movimientos- el no hacer movimientos parásitos o desarrollos corporales extensos y/o extenuantes-, es lo que lo diferencia a la danza de movimientos corporales libres.

Resalta así la labor conjunta del trabajo lúdico y la corrección de movimientos y expresiones corporales para el aprendizaje de la danza contemporánea.

Podemos decir que durante la realización de las dinámicas lúdicas en un trabajo de aprendizaje corporal de danza contemporánea, como en este, se van amalgamando un proceso analítico y de conciencia corporal y un proceso holístico, a veces prima uno u otro

dependiendo del momento del desarrollo de la dinámica lúdica que se realiza. Existen momentos coyunturales donde el estudiante requiere detenerse un poco más y analizar las continuas rutas de su movimiento y desarrollo corporal que ha abierto el juego y su dinámica lúdica hasta ese momento. Elegir cierta posibilidad definirá una de las eventuales líneas de desarrollo de trabajo corporal, después de lo cual el estudiante debe ser consecuente con su elección, con el trabajo corporal lúdico gana un proceso de continuidad que sólo se interrumpirá en la siguiente encrucijada lúdico-corporal.

Al trabajar de manera lúdica cada parte de su movimiento corporal, el estudiante también tiene presente el todo, es decir, paralela a una visión fragmentaria, necesaria para desarrollar cada parte de su cuerpo, se mantiene la percepción, general, unitaria del avance del desarrollo corporal. Apoyándose en ello construye lo posterior, lo cual siempre debe estar dentro de la coherencia de movimientos propuesta en la dinámica lúdica. En este sentido es holístico.

Basándonos en los comportamientos mostrados por los estudiantes participantes es posible concentrar algunos elementos comunes del proceso de trabajo lúdico-corporal. Dentro de las características comunes entre los estudiantes de danza contemporánea se encontraron los siguientes puntos:

- 1) Las restricciones del juego son un aspecto central de libertad en el ejercicio dancístico corporal, ellas conforman el marco de donde partir y delimitan un tipo de desarrollo corporal y de expresión específico; los objetivos y los propósitos planteados dirigen el trabajo dancístico corporal, así como las decisiones de movimientos corporales previas.
- 2) El estudiante de danza contemporánea se caracteriza por la conducta corporal activa, realiza diversas búsquedas corporales, organiza y reorganiza sus movimientos corporales a través del juego; constantemente planea y se prepara su cuerpo durante el proceso de elaboración de trabajo corporal, su pensamiento a través de la imaginación se dirige hacia el construir una representación corporal ajustándose a las diversas restricciones de coherencia corporal requerida en la dinámica lúdica y en el trabajo dancístico creativo, se busca ir definiendo cada vez más la representación corporal a partir del trabajo lúdico, lo cual implica un proceso selectivo fino de movimientos y de información corporal, elegir aquello relevantemente expresivo corporalmente y excluir lo innecesario.
- 3) Existe en el estudiante de danza contemporánea una representación corporal previa del movimiento dancístico a concretar, el grado de conocimiento de la misma fue variable, osciló entre lo detallado o general; no obstante, cabe subrayar que la representación corporal se desarrolla durante la misma producción de movimientos a través de lo lúdico, la representación corporal y de expresión se caracteriza por ser recursiva y admitir cambios.
- 4) El pensamiento del estudiante de danza contemporánea es creador y se distingue por ser flexible, tanto en imaginación como en acciones corporales. La flexibilidad de pensamiento, imaginación y corporalidad es importante, porque así el estudiante de danza contemporánea tiene la posibilidad de cambiar de movimientos cuando la dinámica tanto lúdica, dancística o coreográfica no progresa, detectar posibilidades o mejorarlas, y descubrir nuevos significados corporales durante su trabajo dancístico, coreográfico o en sesiones de trabajo corporal con base en lo lúdico.

5) Resaltar el constante trabajo analítico corporal y de expresión o reflexivo a lo largo del proceso de construcción de una dinámica lúdica para las sesiones de técnica dancística o de expresión corporal, y no sólo la participación del pensamiento y movimiento corporal integrado. El movimiento corporal y dancístico implica una constante reflexión y evaluación.

6) Durante las dinámicas lúdicas se descubren contenidos y relaciones corporales, es en el proceso de construcción de un movimiento cuando se van encontrando significados de movimiento en conjunto; y también el mismo avance del trabajo de expresión corporal permite redescubrir ideas para transformarlas en acciones corporales, e incorporarlas hasta un trabajo de creación coreográfica, así se perciben las relaciones posibles y los alcances. Los movimientos a través del juego parecen nuevos , porque hasta entonces se perciben claramente las relaciones entre las partes, la lógica y los alcances de la expresión corporal y del movimiento dancístico.

7) Se invierte tiempo en el trabajo creativo de movimiento lúdico, ya que incrementa la probabilidad de notar estímulos relevantes en los estudiantes en la realización del trabajo corporal. Recuperar aquellos aspectos corporales descubiertos e integrarlos en las dinámicas lúdicas es una tarea valiosa.

8) Durante el trabajo lúdico corporal se plasman ideas corporales ya desarrolladas y también se exponen nuevas líneas de acciones corporales. El estudiante combina ambos aspectos, conjunta movimientos corporales ya pensados con nuevos aspectos de expresión corporal, y construye así relaciones de movimientos y secuencias corporales dancísticas; alguna veces prima más el recuperar el movimiento técnico dependiendo de las características de la dinámica lúdica.

9) El estudiante se concentra en desarrollar el contenido del movimiento conjuntamente con los aspectos técnicos de la danza contemporánea, poniendo atención a lo expresivo-corporal. Es de gran interés resaltar el papel relevante del aspecto expresivo durante la composición de movimiento corporal, basándose en ello el estudiante decide los mejores movimientos y el tipo de secuencia corporal.

10) El trabajo lúdico corporal y el dancístico exigen una alta concentración en el estudiante para atender todos los aspectos de la situación de la dinámica de trabajo, por lo tanto la condición necesaria para el trabajo corporal es el trabajo sobre si mismo.

11) La etapa de la posprueba presenta características peculiares y es importante para el estudiante reconocer los momentos donde se requiere detener el movimiento dada su repercusión o consecuencias del mismo.

12) Se tiene una fuerte motivación por trabajar en la concretización del movimiento corporal dentro de la dinámica lúdica. Los estudiantes se distinguen por tener una alta motivación en la posprueba hacia su actividad dancística. En este sentido, el trabajo lúdico corporal es la actividad principal dentro de la escala de sus preferencias en la clase de juegos y desarrollo creativo. Existe así una predisposición favorable para concentrarse en la actividad. Su estado emocional se suma a ello , es decir, no existe un exceso por lograrlo que interfiera, ni tampoco una atención difusa o fragmentaria hacia el movimiento dancístico o corporal, sino por el contrario, el estudiante busca concentrarse en la actividad para lograr lo propuesto, utilizando para ello los medios disponibles. Una vez transcurrido un periodo de tiempo , lo motivacional

conduce al estudiante a adquirir un cuerpo extenso de conocimientos corporales lo cual contribuye en forma crítica para la realización creativa.

13) Existen favorecedores en la creación del movimiento dancístico como son el uso de la visualización, la intertextualidad e iteración entre las artes, Aquí, básicamente dentro de lo visual, nos interesa resaltar la presencia de ciertas imágenes corporales en el estudiante, en donde se condensan aspectos centrales de la danza y el movimiento. La interacción entre las artes evidencia como el estudiante conjunta diversos intereses, y se apoya en el trabajo de los otros para enriquecer su trabajo corporal.

14) El estudiante de danza contemporánea al terminar su dinámica lúdica se muestra satisfecho, a nivel general, por los logros alcanzados en su desarrollo corporal, aún cuando se contemplan revisiones en posteriores sesiones para aumentar la calidad de movimiento. Los estudiantes se caracterizan por reconocer la posibilidad de mejorar su situación de movimiento dancístico. En este sentido, el trabajo dancístico se distingue por ser una obra abierta, tanto en clase como en un escenario.

De los diversos aspectos comunes antes expuestos es posible distinguir aquellos específicos del movimiento y la didáctica del juego y también los referentes a la creación dancística en general.

Ahora bien, paralela a las similitudes encontradas en el proceso de creación entre los estudiantes también se hallan diferencias. Los estudiantes exhibieron diversas formas de trabajar las dinámicas lúdicas. En cada uno de ellos resaltaron ciertos aspectos ( el uso de su cuerpo confinándolo, utilizando solamente una de sus partes con mayor acento, movimientos muy libres, o no haciéndolos) mismos que definían una manera particular de tratar la construcción de sus movimientos y de sus trabajos lúdicos.

Se puede decir que el estudiante a través de la experiencia lúdico-corporal va desarrollando a nivel cognitivo una estructura lúdica, en donde tiene automatizados los elementos básicos del movimiento corporal para realizar una dinámica lúdica como: el crecimiento de trabajo corporal ficticio-teatral, el trabajo con opuestos, etc. El curso del trabajo corporal del estudiante cuando tiene una idea del juego va siguiendo estas restricciones.

A medida que el estudiante de danza contemporánea acumula más práctica, existe cierta facilidad para trabajar su cuerpo y las dinámicas lúdicas y es posible también reconocer los errores o los desarrollos incorrectos en el movimiento, revisando para ello la línea de trabajo corporal, el tono corporal y las características de sus personajes ficticios dentro de la sesión de trabajo lúdico.

Es necesario reconocer que siempre caben las dificultades en el movimiento, provenientes de las peculiaridades de la historia a narrar corporalmente y de la forma de mover el cuerpo de manera elegida. El paso de tener al idea lúdica corporal a concretarla en movimiento se subraya como una actividad compleja aun en docentes y bailarines profesionales.

La importancia del presente estudio consistió en centrarse en investigar el diseño y la experimentación de un programa didáctico basado en el juego para desarrollar las competencias dancísticas de los alumnos de danza contemporánea en formación docente en

la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, y también a nivel metodológico representa una propuesta pedagógica concreta y novedosa: cuadernillo de actividades de apoyo.

El modelo presentado para diseñar y experimentar cualitativamente y cuantitativamente el proceso de creación lúdico- dancístico-corporal a través del juego, fue relevante porque permitió dirigir la atención hacia el objetivo central, concentrar la extensa información recabada e impidió movimientos corporales innecesarios. Los resultados encontrados evidenciaron la complejidad de procesos de creación dancística y de expresión corporal en la danza contemporánea. Cabe resaltar que esta investigación no se enfocó en comprobar los aspectos de técnica dancística, sino que se buscó y se puso atención- dado el carácter de la investigación científica con metodología mixta – en reconocer aquellas características importantes que participaban en las diferentes formas de trabajo dancístico de los estudiantes.

Reconocemos que este tipo de estudio de diseño y experimentación con los estudiantes de danza contemporánea en su ambiente natural conlleva diversas dificultades y riesgos a enfrentar; en nuestro caso, esto no fue obstáculo para la investigación, pero sí un aspecto relevante a contemplar. La realización del estudio, en este sentido, fue muy importante porque permitió afinar la metodología y precisar una propuesta para analizar la información. Una vez elegido como objeto de estudio al trabajo de creación dancístico, se buscó un tipo de metodología que permitiera evitar un excesivo control sobre los datos, para así prevenir el riesgo de ser intrusivo y alejar nuestra descripción del objeto de estudio. Recordemos que las herramientas utilizadas para recabar información acerca del proceso de creación fueron cualitativas y cuantitativas y se complementaron y apoyaron en ellas.

El definir una metodología precisa, la cual abarcó entrevistas estructuradas y la recolección de datos y los registros de evaluación, así como el registro del pensamiento de los estudiantes durante la etapa de intervención, sumado a las características positivas de la propuesta concreta del análisis cualitativo, posibilitó el recabar datos específicos del proceso de trabajo lúdico, los cuales en su conjunto conformaron un panorama amplio del mismo, característica poco común en este tipo de estudios.

Cabe destacar que otros aspectos que influyeron positivamente en este trabajo fue el conocimiento previo por parte del investigador de los estudiantes participantes, quienes se mostraron cooperativos, y también el conocimiento del campo artístico de interés (tipo de lenguaje utilizado) ; ambos aspectos favorecieron la conducción y la planeación de la presente investigación.

Los alcances de la presente investigación pueden percibirse también a dos niveles : dentro de la Escuela Nacional de Danza y fuera de ella. En el campo artístico para la Escuela Nacional de Danza el tipo de información obtenida acerca del proceso de trabajo lúdico-corporal podría conformar un tipo de conocimiento útil a recuperar por el mismo grupo de estudiantes participantes o por los mismos docentes del plantel, por ejemplo, en los talleres de niveles pre-elementales y básicos del mismo plantel, en la clase de juegos y desarrollo creativo, y además se podría pensar en extrapolar este conocimiento a otras artes, y establecer, por ejemplo paralelismos entre el juego dramático y el juego de composición musical.

En el presente estudio las diferencias y las similitudes encontradas en las formas de trabajo de los estudiantes marcan diversas posibilidades para investigar aspectos específicos del proceso de juegos para el desarrollo de las competencias dancísticas en danza contemporánea. Continuar con el estudio de la experimentación de trabajo corporal a través del juego, en particular del proceso, es una tarea compleja porque exige construir metodologías precisas para abordarlo, esto es un campo poco explorado donde crecen las preguntas y faltan las respuestas, trabajar en ello es un desafío para la instigación en el campo de la educación artística y de las artes .

### 13 BIBLIOGRAFÍA:

AKOSCHKY, Judith. Artes y Escuela .Aspectos curriculares y didácticos de le educación artística. Ed. Paidós. Argentina , 1988.

APRENDER JUGANDO 2. CONAFE Serie: Guías de Orientación y Trabajo. México D.F. 1984.

ALONSO Palacios, María Teresa. La afectividad en el Niño. Ed. Trillas. México, 1996.

ALLUÉ, Joseph. El Gran Libro de los Juegos. Gil Editores. España, 2000.

ARNHEIM, R. Hacia una Psicología del Arte. Alianza Editorial. España,1980.

BALLY, Gustav. El Juego como Expresión de Libertad. Ed. F.C.E. México, 1965.

BOGDAN, R y S.J. Taylor. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Ed. Paidós. España 2002.

BOOTH, Wayne. El Oficio de la Investigación. Traducción Cesar Makhoulf Akl. UPN 1998.

BOSSU, Henri y CHALENGUIER, Claude. La Expresión Corporal, Método y Practica. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1986.

BRAND, Ulrich. Eutonia, Educar a los movimientos naturales. Ed. Abraxas. España 1997.

BRANDRETH, Gyles P. Juegos para Niños: Una colección con los mejores juegos infantiles. Editorial Sayros. México D.F. 1988.

BÜHLER, C. Del Juego al Trabajo En Luzuriaga, Ideas Pedagógicas del Siglo XX. Ed. Lozada. Buenos Aires, 1968.

CAILLOIS, Roger. Los Juegos y los Hombres. Col.Popular F.C.E. México, 1986.

CARREÑO, Fernando. Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación. Ed. Trillas. México, 1987

CIRIGIANO G y VILLAVERDE A. Dinámicas de Grupo y Educación Humanitaria. Ed. El Ateneo, S.A. de C.V. Buenos Aires , Argentina, 1976.

COMPAGNON, Germaine y THOMET, Maurice. Educación del Sentido Rítmico. Ed. Argentina. , Buenos Aires, Argentina. 1975.

CHOYNOWSKI, Mieczyslaw. Introducción al Método de Observación. Colección Textos, Universidad Pedagógica Nacional. México 1997.

D. CHAUVEL y V.MICHAEL. Juegos de Reglas para Desarrollar la Inteligencia. Editorial Narcea. Madrid, España, 1989.

- DALLAL, Alberto. Como Acercarse a la Danza. México. Ed. Plaza y Valdés. 1988.
- DECROLY, O y Monchamp, E. El Juego Educativo. Ediciones Morata. Madrid, 1986.
- DENIS, Daniel. El Cuerpo Enseñado. Ed. Paidós. Barcelona, 1980.
- DEWEY Jhon Como pensamos Ed Paidos Barcelona 1992
- DÍAZ Bolio, Nayeli. Fantasía en Movimiento. Edit. Limusa. México, 1999.
- DÍAZ Vega, Jose Luis. El Juego y el Juguete en el Desarrollo del Niño. Ed. Trillas. México, 1997.
- DURAN, Lin. La Humanización de la Danza. INBA-CENIDI-DANZA, México D.F. 1993.
- DURIVAGE, Johanne. Educación y Psicomotricidad. Ed. Trillas. México, 1999.
- DUVIGNAND, Jean. El Juego del Juego. FCE. México D.F. , 1982.
- DYCHWALD, Ken. Cuerpo y Mente. Ed. Lasser Press Mexicana. México D.f. 1981 Encarta 2000, derechos reservados Microsoft.
- ECO, Humberto. Como se Hace una Tesis. Ed. Gedisa. Barcelona, España. 1982.
- EISNER , Elliot W. Cognición y Curriculum . Una visión nueva. Amorroutu editores, Buenos Aires, 1998.
- ESPARZA, Alicia y PETYROLI, Amalia. La Psicomotricidad en el Jardín de Infantes. Ed. Piados .Argentina., 1990.
- FELDENKRAIS, Moshe. La Dificultad de Ver lo Obvio. Ed. Paidós. Argentina, 1991.
- FINK, Eugene. EL Oasis de la Felicidad. UNAM-Centro de Estudios Filosóficos, 1966.
- FRAISSE, Paul. Psicología del Ritmo. Ediciones Morata. España, 1976.
- FUX, María. Danza, Experiencia de Vida. Buenos Aires. Ed. Piados, 1992.
- GARCIA RUSO, Herminia María. La Danza en la Escuela. INDE Publicaciones. Barcelona 1997 .
- GARDNER, Howard. The Arts and Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process. Ed. Jhon Wiley & Sons. New York, 1973 (fotocopias).
- GARDNER, Howard. Arte, Mente y Cerebro. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1987.
- GARDNER, Howard. Estructuras de la Mente: la Teoria de las Multiples Inteligencias. Ed. F.C.E. México , 1989.

- GARVEY, C. El Juego Infantil. Ed. Morata. Madrid, 1985. (fotocopias).
- GOMBRICH, H Ernst. Art, Perception and Reality. The Johns Hopkins University Press. Baltimore, 1973.
- GORDILLO, José. Lo que el Niño Enseña al Hombre. CEMPAE, México, 1977.
- GRAIG, Grace. Desarrollo Psicológico. Ed. Prentice Hall, Sexta Edición S/F (Fotocopias).
- HILDEGART, Hetzer. El juego y los Juguetes. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1978
- HARGREAVES, D.J. Infancia y Educación<sup>o</sup> Artística . Ed. Morata. Madrid, 1997.
- HERNÁNDEZ, Sampieri Roberto y otros. Metodología de la Investigación. Tercera Edición . Ed. Mc Graw Hill. Mexico 2003.
- HERNÁNDEZ ,Vicky y RODRÍGUEZ, Pilar. Expresión Corporal con Adolescentes. Ed.CCS. Madrid, 2000.
- JUEGO, El. Antología Básica (Licenciatura en Educación Plan 1994) Universidad Pedagógica Nacional. México, 1995.
- JOS, Jordina. Juegos de Ritmo. Gil Editores. España, 2001.
- JUSTO Martínez, Eduardo. La Intervención Educativa en el Desarrollo Psicomotor: Reflexiones desde la Psicología Educativa. (Universidad de Almería). Dirección en Internet: [www.askesis@arraskis/capítulo6](http://www.askesis@arraskis/capítulo6)
- LAVALLE, Josefina. Modulo de Danza. Ed. Litográfica Bermúdez. México,1999.
- LANGER, Susanne. Los Problemas del Arte. Ediciones Infinito, Buenos Aires, 1996.
- LE BOULCH, Jean. La Educación por el Movimiento en la Edad Preescolar. Ed. Paidós. México, D.F,1996.
- LE BOULCH, Jean. Hacia una Ciencia del Movimiento Humano. Ed. Piados, Barcelona, 1992.
- LOGAN, L. y LOGAN, V. Estrategias para una Enseñanza Creativa. Ed. Oikos-tau. Barcelona, 1980.
- LOPEZ Calva, Martín. Planeación y evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje. ED. Trillas. México D.F. 2000.
- LOREDO, Javier. El proyecto de Investigación, Orientaciones para su elaboración. Documento de Trabajo México UPN, 1987.

- LORENZ, Konrad. Juego y Desarrollo. Editorial Crítica. Barcelona,1982.
- MATOSO, Elina, El Cuerpo, Territorio Escénico. Ed. Paidós. Argentina 1992.
- MEAVE, Edna. Dinámicas Recreativas para Trabajo con Grupos. Ed. Etna Ediciones. México, 1994.
- MICHAUD, Ives. ¿Enseñar Arte? Análisis y reflexiones sobre las escuelas de arte. S/F (fotocopias).
- MONTSERRAT, Antón. La Psicomotricidad en el Parvulino. Ed. Laia. Barcelona España,1983.
- MORÁN, C.M. Seminario de Psicología y Arte. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado. UNAM . México 1993.
- MOOR, Paul. El juego en la Educación. Biblioteca de Psicología 10 . Editorial Herder. Barcelona, España, 1972. (fotocopias)
- MOYLES,J.R. El Juego en la Educación Infantil en Primaria. Ed. Morata. Madrid, 1990 (fotocopias).
- MUKAROWKSI, J. Arte y Semiología. Ed. Ateneo. Madrid 1972.
- NUNES DE ALMEIDA, Paulo. Educación Lúdica. Taller San Pablo. Santa Fé, Colombia, 1994.
- O'DONNELL, Gili E. El Juego. Técnicas Lúdicas en Psicoterapia Grupal de Adultos,.Ed. Gedisa. Barcelona, 1989.
- ORTIZ, Camacho Maria del Mar. La Expresión Corporal en la Formación Inicial y Permanente del Maestro Especialista en Educación Física. Propuesta Aplicada al Desarrollo de las Prácticas Dirigidas al Profesorado. Dirección en Internet: [www.privado/invitados/mar2.htm](http://www.privado/invitados/mar2.htm)
- OSSONA, Paulina. La Educación por la Danza . Enfoque Metodológico. Técnicas y Lenguajes Corporales. Ed. Piados. México D.F.1991.
- PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Ed. Laia, 1994.
- PAPALIA, Diane y WENDKOS ,Olds Sally. Desarrollo Humano. Traducción Elisa Dulcey . Ed. Mc Graw Hill, segunda edición, México, 1985.
- PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. México. Ed. Ariel,1999.
- PIAGET, Jean. La Formación del Símbolo en el Niño. Imitación, Juego y Sueño. Imagen y Representación. Ed. F.C.E., séptima reimpresión. México, 1982.

QUINTANA, Yáñez Ángeles. Ritmo y Expresión Corporal. Dirección en Internet: [www.privado.com/invitados/ang2,htm](http://www.privado.com/invitados/ang2.htm)

REEVE, J. Motivación y Emoción. Ed. Mc Graw Hill. España ,1994.

ROLF, Ida P. Rolfing La Integración de las Estructuras del Cuerpo Humano. Ed. Urano. Barcelona, 1994.

ROMERO, Martín Rosario. La Expresión Corporal en el Ámbito Educativo .Dirección en Internet: [www. Privado.com/invitados/charo2.htm](http://www.Privado.com/invitados/charo2.htm)

ROZET, I.M. Psicología de la Fantasía. Ed. Akal. España, 1981.

SECADAS, E. Las Definiciones del Juego. Revista Española de Pedagogía, 142. 1978. (fotocopias).

SEVILLA , Amparo. Danza, Cultura y Clases Sociales. Serie Investigación y Documentación de las Artes. Segunda Época. Documentación e Información de la Danza José Limón. México, D.F. Primera Edición.

STERN, A. Interpretación del arte infantil. Kapeluz. Buenos Aires,1969.

STERN.A. La vía de la creatividad. Cuadernos de Pedagogía (fotocopias)\_S/F.

STERN.A La expresión. (fotocopias) S/F

STOKOE, Patricia, y HARF Ruth .La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes. Ed. Piados, España, 1992.

STOKOE, Patricia SCHÄCHTER, Alexander, La Expresión Corporal. Ed. Paidós, Barcelona, 1977.

STOKOE, Patricia. La Expresión Corporal y el Niño. Ed. Ricordi. Buenos Aires. S/F (fotocopias).

STOKOE, Patricia. La Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1995 (fotocopias).

TERIGI, Flavia. Reflexiones sobre el lugar de las Artes en el Curriculum Escolar. Coloquio Internacional de Educación Artística. (fotocopias).

TORBERT, Marianne. Juegos para el Desarrollo Motor. Edit. Pax México. México, 1982.

VAYER, Pierre. El Dialogo Corporal. Universidad Autónoma de Puebla. México,1988.

VIGOTSKI, L.S. El Papel del Juego en el Desarrollo del Niño. , en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Crítica. Barcelona, 1979.

VIGOTSKI, L.S. El Juego y su Función en el Desarrollo Psíquico del niño. Lección pronunciada en el Instituto Pedagógico Estatal de Herten, en 1933, en Cuadernos de Pedagogía, 85 (1982).

VILLADA , Hurtado Purificación. La Expresión Corporal a Debate. Una nueva Cultura del Cuerpo entra en la Escuela. Dirección Internet: [www.privado.com/invitado/puri2.htm](http://www.privado.com/invitado/puri2.htm)

VILLANUEVA, Eric. La Danza Contemporánea, un Problema sin Resolver. México, D.F. S/F (fotocopias).

VOIRIN, Martín. La Signification Philosophique du Jeu. UNESCO, 1979 (fotocopias).

WEIKART, Phyllis. Actividades Clave para el Desarrollo Motriz del Niño Preescolar. Ed. Trillas. México,1991.

ZAPATA A. Oscar. La Psicomotricidad y el Niño. Ed. Trillas. México,1991.

ZAPATA A. Oscar. Psicopedagogía de la Educación Motriz en la Adolescencia. Ed. Trillas. México, 1992.

ZARZAR Charur, Carlos. Habilidades Básicas para la Docencia. Ed. Patria. México ,1995.

## **14 ANEXOS**

### **ANEXO 1 ENTREVISTA**

**Nombre completo**

**Especialidad**

**Sexo**

**Edad**

**Estado civil**

**No. Hijos**

**Fecha**

**I.- DATOS GENERALES**

Fecha de nacimiento: día

mes

año

Dirección

Colonia

Entidad federativa

C.P.

Del. o Municipio

Teléfono

Escolaridad actual

Nacionalidad

Nombre del padre o tutor (en caso de ser menor)

Dirección

Ocupación

Teléfono

**II.- INTERACCION SOCIAL**

II.1 ¿Cuántas personas integran tu familia?

II.2 ¿Con quien te relacionas mejor de tu familia?

II.3 ¿Cómo es la relación con tus padres?

¿Por qué?

II.4 ¿Cómo es la relación con tus hermanos? ¿Por qué?

II.5 ¿Si tienes pareja ¿Cómo es la relación con ella?

¿Por qué?

- II.6 ¿Si tienes hijos , como te llevas con ellos? ¿Por qué?
- II.7 ¿Qué tipo de actividades realizas en tu tiempo libre?
- II.8 ¿Con quienes?
- II.9 ¿Qué es lo que mas te gusta de tus amigos?
- II.10 ¿Practicar algún deporte? ¿Cuál?
- II.11 ¿Con que frecuencia?
- II.12 ¿Qué tiempo haces para llegar a la escuela?
- 
- II.13 ¿Qué es lo que mas me gusta hacer cuando voy a una fiesta?
- |                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| Bailar                           | ( ) |
| Platicar con familiares y amigos | ( ) |
| Conocer gente                    | ( ) |
| Ninguna de las anteriores        | ( ) |
| No me gustan las fiestas         | ( ) |
- 
- II.14 ¿Qué es lo que mas me gusta cuando voy a una excursión?
- |                              |     |
|------------------------------|-----|
| Explorar solo                | ( ) |
| Explorar con amigos          | ( ) |
| Mirar el paisaje             | ( ) |
| Descansar                    | ( ) |
| Jugar                        | ( ) |
| Ninguna de las anteriores    | ( ) |
| No me gustan las excursiones | ( ) |
- 
- II.15 ¿Qué es lo que mas me gusta hacer cuando voy al cine?
- |   |     |
|---|-----|
| Platicar con mis amigos sobre la película | ( ) |
| Platicar de todo menos de la película     | ( ) |
| Ninguna de las anteriores                 | ( ) |
| No me gusta ir al cine                    | ( ) |
- 
- II.16 ¿Que características deben tener las personas con las que me gustaría ir a una fiesta?

II.17 ¿Que características deben tener las personas con las que me gustaría ir a una excursión?

II.18 ¿Que características deben tener las personas con las que me gustaría ir al cine?

### III.- INTERESES VINCULADOS CON EL ARTE

III.1 Menciona a los tres últimos eventos artísticos a los que has asistido

III.2 De las siguientes actividades artísticas colócales el número 1 a la que mas te guste, el 2 a la siguiente y así sucesivamente.

Teatro ( )	Artes plásticas ( )	Danza ( )
Música ( )	Literatura ( )	Cine ( )
Otra ( )	Especifique _____	

III.3 ¿De estas actividades has practicado alguna?                      ¿Cuál?                      ¿En donde?

III.4 ¿Cuál es la razón principal de haber seleccionado esta especialidad?

III.5 ¿Cómo te enteraste de la existencia de esta especialidad?

III.6 ¿Por qué te decidiste por esta carrera?

#### **IV.- INTERESES PROFESIONALES**

IV.1 ¿Qué entiendes por danza?

IV.2 ¿Qué tipo de danza prefieres?

¿Por qué?

IV.3 ¿Cuántos tipos de danza conoces? Menciónalos

IV.4 ¿Qué opinas de los otros tipos de danza?

IV.5 ¿Cuál es tu opinión de los grupos profesionales de danza, de la especialidad que prefieres?

IV.6 ¿Con que frecuencia asistes a estos espectáculos?

#### **V.-ANTECEDENTES DANCÍSTICO- DEPORTIVOS**

V.1.- ¿Has practicado la danza anteriormente?

¿Qué tipo de danza ?

¿Desde cuándo?

¿Por cuánto tiempo?

V.2.- ¿Practicas la danza actualmente?

V.3.- ¿Has practicado algún deporte ?

¿Cuál?

¿Por cuánto tiempo?



## ANEXO 2

Programa didáctico basado en el juego para desarrollar las competencias dancísticas de los alumnos en danza contemporánea en formación docente en la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello” (Formación de docentes para la enseñanza de la danza contemporánea)

<b>COMPETENCIA DANCÍSTICA ( área de aprendizaje</b>	<b>CATEGORÍA ESPECÍFICA</b>	<b>EVALUACIÓN L I NL</b>	<b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (ACTIVIDAD LUDICA)</b>
<b>PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRIZ</b>	Percepción Visual Percepción Auditiva		Concentración Discriminación Memoria
<b>MOTRICIDAD</b>	Locomoción Control Postural Disociación Coordinación dinámica Coordinación viso -motriz		Equilibrio Automatización Soltura Rigidez Lateralidad I D Sincronización Ritmo Sincinesias
<b>ESQUEMA CORPORAL</b>	Imitación Exploración Nociones corporales Utilización del cuerpo Creación		Concentración Memoria Adaptación del cuerpo al espacio Participación Imaginación

<b>COMPETENCIA DANCÍSTICA ( área de aprendizaje)</b>	<b>CATEGORÍA ESPECÍFICA</b>	<b>EVALUACIÓN L I NL</b>	<b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (ACTIVIDAD LÚDICA)</b>
<b>LATERALIDAD</b>	Diferenciación Global Orientación del cuerpo Orientación proyectiva		Disociación Lado dominante Duda
<b>ESPACIO</b>	Adaptación Espacial Nociones espaciales Orientación Espacial Espacio Gráfico		Domino Concentración Duda Memoria
<b>TIEMPO-RITMO</b>	Adaptación a un ritmo Repetición de un ritmo Estructuración temporal		Regularidad Adaptación Concentración Memoria

**G**

**EVALUACIÓN: SE REGISTRARA CON UN TACHE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNO EN BASE A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.**

**L (LOGRO 80-100%) = SE REALIZARON SATISFACTORIAMENTE LAS ESTRATEGIASG**

**I (INTENTO 70-80%) = SE REALIZARON MEDIANAMENTE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.**

**NL (NO LOGRADO 0-50%) = NO SE RELIZARON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.**

## PERFIL MOTOR

Esta batería permitirá conocer el nivel de estructuración psicomotriz del alumno. Esto con la intención de facilitarle su futuro trabajo dancístico y asegurar la asimilación de la técnica seleccionada por estos.

### COMPETENCIA DANCÍSTICA A DESARROLLAR : PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRIZ

ASPECTO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Corporal	Concentración
Visual	Discriminación
Auditiva	Memoria

ACTIVIDAD LÚDICA: El juego del calentamiento

#### INSTRUCCIONES:

Se identifica la melodía “Este es el juego del calentamiento, hay que seguir la orden del sargento, soldado... (se van sumando partes del cuerpo).”.

Los alumnos van moviendo las partes de su cuerpo según lo indique la canción. Las partes del cuerpo se incluyen en orden cefalocaudal (de arriba - abajo). De preferencia se trabaja por equipos (6 integrantes) y se evalúa de manera individual.

MATERIAL: Grabadora, Música

EVALUACIÓN			
ASPECTO	L	I	NL
CONCENTRACION			
DISCRIMINACION			
MEMORIA			
EVALUACIÓN GLOBAL			

## COMPETENCIA DANCÍSTICA A DESARROLLAR : MOTRICIDAD

ASPECTO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Locomoción	Equilibrio
Postura	Automatización
Disociación	Soltura
Coordinación Dinámica	Rigidez
Coordinación Viso motriz	Lateralidad I. D.
	Sincronización
	Ritmo
	Sincinesias

ACTIVIDAD LÚDICA: Los cazadores

INSTRUCCIONES:

Se integran equipos (6 participantes)

Se les da indicación:

Situación: “ Somos cazadores, estamos siguiendo un animal peligroso...( el conductor dirigirá las acciones en espacios y tiempos diversos por todo el salón de clase). Cruzar puentes colgantes, corre lado izquierdo y lado derecho, atrapado en un tronco, lanza flechas, salta trampas, corre, dispara rifles...”

El conductor numerará los equipos.

El observador(es) registrará(n) los logros individuales y la actitud general del grupo.

MATERIAL: Música várla.

EVALUACIÓN	L	I	NL
LOCOMOCIÓN			
POSTURA			
DISOCIACIÓN			
COORDINACIÓN VISOMOTRIZ			
EVALUACIÓN GLOBAL			

OBSERVACIONES:

## COMPETENCIA DANCÍSTICA A DESARROLLAR: ESQUEMA CORPORAL

ASPECTO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Imitación	Concentración
Exploración	Memoria
Nociones Corporales	Adaptación del cuerpo al espacio
Utilización del cuerpo	Participación
Creación	Imaginación

ACTIVIDAD LÚDICA : La caverna

### INSTRUCCIONES :

Se integran equipos a voluntad de integrantes, procurando no ser muchos.

Indicación: “ Estamos perdidos en unas cavernas, algunas son altas, otras muy angostas, también hay fosos, las texturas son rugosas, húmedas, fangosas y resbalosas”...

Se da tiempo a cada equipo para organizar su historia, deben atravesar por todas las características anteriores.

El instructor puede aumentar o disminuir el número de acciones a voluntad.

El conductor numerará los equipos para una mejor evaluación.

Se registrarán los logros individuales y la actitud general del grupo.

MATERIAL: Música diversa.

EVALUACIÓN	L	I	NL
IMITACIÓN			
EXPLORACIÓN			
NOCIONES CORPORALES			
UTILIZACIÓN DEL CUERPO			
CREACIÓN			
EVALUACIÓN GLOBAL			

OBSERVACIONES:

## COMPETENCIA DANCÍSTICA A DESARROLLAR : LATERALIDAD

ASPECTO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Diferencia Global	Disociación
Orientación del cuerpo	Lado dominante
Orientación proyectiva	Duda

ACTIVIDAD LÚDICA : Juego del espacio y el trabalenguas

### INSTRUCCIONES:

I. Se forman parejas.

Se indica que: jugaremos a los espejos .

Los alumnos deben seleccionar quién será la persona y quien refleja la imagen, colocándose uno frente al otro. Después se invertirá

Se permite la libertad de movimiento y de tiempo.

II. Se indica al grupo que formaremos avenidas o filas .

El conductor mostrará en una cartulina un trabalenguas con una literal debajo de cada palabra, la cual indicará D para derecha e I para izquierda.

Pediremos a cada fila que lea el trabalenguas y se mueva hacia la izquierda o derecha como se indica en cada palabra.

Se registran los logros y las diferencias.

MATERIAL: Música varia. Cartulina con trabalenguas.

## COMPETENCIA DANCÍSTICA A DESARROLLAR : ESPACIO

ASPECTO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Adaptación espacial	Dominio
Nociones espaciales	Concentración
Orientación espacial	Duda
Espacio gráfico	Memoria

ACTIVIDAD LÚDICA: El mapa

### METODOLOGÍA:

A cada alumno: se le da una hoja , puede ser tamaño carta o de otro tamaño , procurando que todas sean iguales para trabajar. Llamamos la atención de los participantes para que escuchen detenidamente una melodía, identificando todas las variantes ( lento , rápido, fortísimo, cortado , acelerado, etc).

Ya identificadas se pide las representen corporalmente (bailado con movimientos libres), para después dibujarlas siguiendo la música en una hoja a trazo libre.

En donde se evaluará si tiene ocupado todo el espacio o una parte de la hoja,  
Se registran los logros.

MATERIAL: Música diversa, hojas blancas, lápices de colores o crayolas.

EVALUACION	L	I	NL
ADAPTACIÓN ESPACIAL			
NOCIONES ESPACIALES			
ORIENTACIÓN ESPACIAL			
EVALUACIÓN GLOBAL			

## COMPETENCIA DANCÍSTICA A DESARROLLAR : TIEMPO-RITMO

ASPECTO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Adaptación a un ritmo	Regularidad
Repetición de un ritmo	Adaptación
Estructuración temporal	Concentración
	Memoria

ACTIVIDAD LÚDICA: La reina

### INSTRUCCIONES:

Se estructuran equipos para poder cantar “ la reina”.

Orden verbal se indica la letra de la canción :

“ La reina Pirimbagüe güi güi güi (en este momento se mueve la cabeza) , tiene un perrito chiquitín chiquitín chiquitín (aquí se mueven las manos) ,un perrito bailón bailón bailón ( se mueve todo el cuerpo)”. Se sugieren varios ritmos (lento, rápido, normal).

Se registran los logros.

MATERIAL: Música.

EVALUACIÓN	L	I	NL
ADAPTACIÓN A UN RITMO			
REPETICIÓN DE UN RITMO			
ESTRUCTURACION TEMPORAL			
EVALUACIÓN GLOBAL			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA

**COMPETENCIA A DESARROLLAR : PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRÍZ**

ACTIVIDAD LÚDICA: EL JUEGO DEL CALENTAMIENTO.

“Este es el juego del calentamiento, hay que seguir la orden del sargento. Jinete a la carga.

EVALUACION	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE								
	CONCENTRACION			DISCRIMINACION			MEMORIA		
	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL
CABEZA									
HOMBROS									
BRAZO DERECHO									
BRAZO IZQUIERDO									
MANO DERECHA									
MANO IZQUIERDA									
CINTURA									
PIERNA DERECHA									
PIERNA IZQUIERDA									
RODILLA DERECHA									
RODILLA IZQUIERDA									
PIE DERECHO									

EVALUACIÓN	L	I	NL
CONCENTRACIÓN			
DISCRIMINACION			
MEMORIA			
EVALUACIÓN GLOBAL			

OBSERVACIONES:

NOMBRE :

FECHA

OBJETIVO . MOTRICIDAD.

ACTIVIDAD LÚDICA: "Somos cazadores, estamos buscando un animal peligroso. . . "

ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE																					
	EQUILIBRIO			SOLTURA			RIGIDEZ			LATERALIDAD			SINCRONIZACION			RITMO			SINCINESIAS			
	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL	
Cruzar puentes																						
Corre lado derecho																						
Corre lado izquierdo																						
Atrapado en tronco																						
Lanza flechas																						
Lanza lanzas																						
Salta trampas																						
Dispara rifles																						
Atraviesa ríos																						

EVALUACIÓN	L	I	NL
LOCOMOCIÓN			
POSTURA			
DISOCIACIÓN			

EVALUACIÓN	L	I	NL
COORDINACIÓN DINAMICA			
COORDINACIÓN VISOMOTRIZ			

OBSERVACIONES:





NOMBRE .

FECHA

OBJETIVO: ESQUEMA CORPORAL

ACTIVIDAD LÚDICA: LA CAVERNA "Estamos `perdidos en unas cavernas . . ."

EVALUACION	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE														
	CONCENTRACIÓN			MEMORIA			ADAPTACIÓN DEL CUERPO AL ESPACIO			PARTICIPACIÓN			IMAGINACION		
	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL
Espacios altos															
Espacios angostos															
Textura rugosa															
Textura húmeda															
Textura fangosa															
Textura resbalosa															

EVALUACIÓN	L	I	NL
IMITACIÓN			
EXPLORACIÓN			
NOCIONES CORPORALES			
UTILIZACIÓN DEL CUERPO			
CREACIÓN			
EVALUACIÓN GLOBAL			

OBSERVACIONES:

NOMBRE :

FECHA

OBJETIVO: Lateralidad

ACTIVIDAD LÚDICA: EL JUEGO DE ESPEJOS Y EL TRABALENGUAS

EVALUACION	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE								
	DISOCIACION			LADO DOMINANTE			DUDA		
	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL
DIFERENCIA GLOBAL									
ORIENTACIÓN DEL CUERPO									
ORIENTACIÓN PROYECTIVA									

EVALUACIÓN GLOBAL	L	I	NL
DIFERENCIA GLOBAL			
ORIENTACIÓN DEL CUERPO			
ORIENTACIÓN PROYECTIVA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA

OBJETIVO: ESPACIO

ACTIVIDAD LUDICA: EL MAPA ( DIBUJO A TRAZO LIBRE )

EVALUACIÓN	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE											
	DOMINIO			CONCENTRACIÓN			DUDA			MEMORIA		
	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL
LENTO												
RAPIDO												
FORTÍSIMO												
CORTADO												
LIGADO												
ACELERADO												
TRAZO LIBRE												

EVALUACIÓN GLOBAL	L	I	NL
ADAPTACIÓN ESPACIAL			
NOCIONES ESPACIALES			
ORIENTACIÓN ESPACIAL			
ESPACIO GRAFICO			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

OBJETIVO: TIEMPO – RITMO

ACTIVIDAD LUDICA: “EL BAILE DE LA REINA”

EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE											
	REGULARIDAD			ADAPTACIÓN			CONCENTRACIÓN			MEMORIA		
	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL	L	I	NL
MOVIMIENTO CABEZA												
MOVIMIENTO MANOS												
MOVIMIENTO TODO CUERPO												
MOVIMIENTO LENTO												
MOVIMIENTO RAPIDO												
MOVIMIENTO NORMAL												

EVALUACIÓN GLOBAL	L	I	NL
REGULARIDAD			
ADAPTACIÓN			
CONCENTRACION			
MEMORIA			

NOMBRE:

FECHA

AREA DE DESARROLLO: PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRÍZ

OBJETIVO: EL ALUMNO A TRAVÉS DE UNA TÉCNICA DE INTEGRACIÓN GRUPAL “ROMPA EL HIELO” PARA CONOCER A CADA UNO DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO.

DINAMICA LUDICA: “ CONOCIENDO A MI VECINO”. Los alumnos escogen un papel que contenga la palabra de una parte de su cuerpo, la cual la tiene que mover al desplazarse por el salón. Camina por el salón con los ojos cerrados moviendo con mayor intensidad la parte del cuerpo que les tocó. Buscan por medio del tacto a su pareja que esta moviendo la misma parte que ellos. Formadas las parejas se ubican en un lugar en el espacio para realizar su presentación con el compañero. Se les da aproximadamente un tiempo de diez minutos, dependiendo de la dinámica que este experimentando el grupo. Formarán un círculo, donde el compañero presentará ante el grupo a la persona con la que le tocó platicar, así sucesivamente hasta terminar la ronda. Los alumnos podrán comentar ante el grupo alguna característica que no haya sido retomada por su compañero y que considere necesaria que el grupo reconozca.

RECURSOS DIDÁCTICOS : Papeles con anotaciones de diferentes partes del cuerpo. Música tranquila. Grabadora . Espacio amplio.

EVALUACIÓN:	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
PERCEPCIÓN VISUAL			
PERCEPCIÓN AUDITIVA			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA

AREA DE DESARROLLO: PERCEPCION SENSORIOMOTRIZ

OBJETIVO: EL ALUMNO UTILIZARÁ SU CUERPO COMO UN MEDIO DE INTERACCION Y COMUNICACIÓN CON EL GRUPO.

DINÁMICA LUDICA: “BIS, BIS”. Los alumnos empiezan a caminar por todo el espacio (salón de clases) . Se les indica que cada vez que se diga bis a bis por parte del docente el alumno tendrá que hacer la acción que se dijo. Se les indica bis a bis formen parejas.. En parejas se mencionan las diferentes partes del cuerpo que deben unir “bis a bis cabeza con cabeza”, “bis a bis pies con pies”, “bis a bis un talón con una rodilla”. Para que la actividad no se torne tediosa o aburrida y repetitiva, se les pide cambiar de pareja “bis a bis cambio de pareja”. Después de un lapso de tiempo se les da la indicación “bis a bis formar equipos de cuatro parejas”, “bis a bis formar una flor”, “bis a bis que la flor tenga movimiento”. Para finalizar la actividad se les pide “bis a bis se tomen de la mano todo el grupo” , “bis a bis con sus cuerpos van a realizar letras que permitan con ellas formarse palabras, “ etc.

MATERIAL DIDÁCTICO : SALON DE CLASES AMPLIO

EVALUACIÓN :	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
PERCEPCIÓN VISUAL			
PERCEPCIÓN AUDITIVA			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO : PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRIZ

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO UTILICE LA SENSOPERCEPCION COMO UN MEDIO DE COMUNICACIÓN CON EL GRUPO, LOGRANDO UN FIN COMÚN.

DINÁMICA LUDICA: "PATOS Y VACAS" El docente reparte a los alumnos papelitos que contengan la palabra pato , y otros con la palabra vaca. (Los alumnos deben evitar decir a sus compañeros que animal les tocó). Todos los alumnos con los ojos cubiertos por un pañuelo , o bien con los ojos cerrados, esperan las indicaciones del docente que les indicará que al escuchar la música se pueden mover por todo el salón con el movimiento que se les indique, puede ser con los metatarsos deslizándose, o caminar con los talones, etc. A la vez que evitan ser tocados por sus compañeros. Durante la actividad se les vuelve a indicar que al no escuchar la música buscarán por medio del sonido verbal que realiza el animal a sus equipos ya sea pato o vaca dependiendo de lo que le toco el papel. Se repetirá el ejercicio varias veces, solo cambiará la orden de lo que el alumno desee realizar, así como la forma de buscar el equipo al que pertenece y que en esta ocasión será por medio del movimiento que realice el animal. Por último, se les indica a los alumnos que formen un circulo el salón, en donde ellos se tendrán que colocar intercalados, es decir, una vaca , un pato, así sucesivamente hasta formar el circulo, sólo que ahora el alumno tendrá la libertad de elegir si se desplaza por medio del sonido verbal que emite el animal o bien por su movimiento

RECURSOS DIDÁCTICOS: PAÑUELOS PARA CUBRIR LOS OJOS, PAPELES CON LOS NOMBRES DE UN ANIMAL YA SEA PATO O VACA, ESPACIO AMPLIO, MÚSICA DIVERSA.

EVALUACIÓN:	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
PERCEPCIÓN VISUAL			
PERCEPCIÓN AUDITIVA			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE :

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRIZ

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO AL TERMINO DE LA DINÁMICA INDAGE Y EXPLORE LAS DISTINTAS SENSACIONES QUE PUEDE EXPERIMENTAR SU CUERPO AL CONTACTO CON LOS DIFERENTES MATERIALES.

DINÁMICA LUDICA: "Tapete de sensaciones" . Se coloca en el piso un tapete de papel manila o papel craft sobre el que se colocan en pequeñas secciones los materiales a utilizar: arroz, harina, frijol, lentejas y la tela. Todos los alumnos deben estar con los pies descalzos, y si es posible utilizar ropa delgadas y corta. Se les indica a los estudiantes a caminar sobre el tapete a paso lento y ligero "como si camináramos sobre una nube, etc." Conforme se va avanzando se les pide camina r con paso lento y pesado "como si fuéramos elefantes". Después se indica correr rápido y ligero "como si fuéramos hormigas", correr rápido y pesado, "como si fuéramos osos", caminar duros y rígidos "como si fuéramos soldados de madera o robots"y , por ultimo, caminar blandos y suaves "como muñecos de trapo". También se pueden utilizar tarjetas con figuras de animales para indicar la forma de desplazamiento por el espacio. El docente invita al los alumnos a experimentar con todo su cuerpo, puede ser caminando, gateando, rodando, de espaldas, etc. Después formando una fila cada uno va inventando un movimiento, el cual tienen que imitar todos los grupos y, así sucesivamente, hasta que todos hayan inventado un movimiento, la dinámica termina cuando en sesión plenaria el grupo comenta sus experiencias.

RECURSOS DIDÁCTICOS: PAPAEL MANILA O CRAFT VARIOS PLIEGOS, FRÍJOL, HARINA, LENTEJAS , ARROZ, TELA.

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
PERCEPCIÓN VISUAL			
PERCEPCIÓN AUDITIVA			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE :

FECHA:

AREA DE DESARROLLO : PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRIZ

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO DESARROLLE POR MEDIO DE LOS SENTIDOS UN MEJOR APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO DE SU UBICACION ESPACIAL.

DINAMICA LUDICA: "Conociendo mis sentidos ". Se forman dos equipos al azar, el número uno se colocará el paliacate amarrado en los ojos, mientras el dos recibe las instrucciones. Se indicará al equipo dos que guíen a sus compañeros por medio de la voz por todo el salón o bien por la escuela; los integrantes del equipo dos no pueden tocar a los integrantes del equipo uno. Sólo indicarles que caminen al frente, atrás, adelante, a la lateral derecha, a la lateral izquierda. Evitando que sus compañeros se lastimen o bien toquen algún obstáculo. Se colocan diferentes obstáculos por donde los alumnos pasarán , estos pueden ser mochilas, zapatos, sillas, etc. (esto con la finalidad de favorecer la confianza en el grupo y agudizar la sensoropercepción). Después se les pedirá a los alumnos que tienen función de guías que les den a sus compañeros diferentes objetos para que ellos ,los toquen y mencionen el nombre del objeto que están tocando. Cuando el docente lo indique, pedirá a los estudiantes que cambien los roles, para repetir toda la actividad mencionada anteriormente. Se eliminarán los obstáculos y todo el grupo se colocará el paliacate y caminará por todo el salón evitando tocar y ser tocados por el compañero. En sesión plenaria el grupo comentará sus experiencias.

RECURSOS DIDÁCTICOS : PALIACATES PARA TAPAR LOS OJOS, DIFERENTES OBJETOS QUE CUBRAN LA FUNCION DE OBSTÁCULOS (SILLAS . ZAPATOS, MOCHILAS , ETC,).

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
PERCEPCIÓN VISUAL			
PERCEPCIÓN AUDITIVA			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE :

FECHA:

AREA DE DESARROLLO : MOTRICIDAD

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO HABILITE SU COORDINACIÓN VISOMOTRIZ Y LOCOMOCIÓN, PERMITIENDO IDENTIFICAR LAS POSIBILIDADES DE MOVIMIENTO QUE LE PERMITE SU PROPIO CUERPO.

DINAMICA LUDICA : "SIGUEME". El grupo se acomodará a lo que de la capacidad del salón para que todo puedan ver al docente sin estorbarse unos a otros. El docente se pondrá frente al grupo y extenderá los brazos en una posición fija, se le pide a los estudiantes que realicen esa posición, el docente cambiará la posición cuantas veces quiera ; se puede comenzar con modelos simples e irlos haciendo más complejos poniendo los brazos en diferentes niveles y distancias uno de otro las piernas igual y así sucesivamente. Se sugiere para una mejor evaluación que un estudiante dirija el ejercicio para que el docente pueda evaluar de manera individual y colectiva.

EVALUACIÓN:	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
LOCOMOCIÓN			
CONTROL POSTURAL			
DISOCIACIÓN			
COORDINACIÓN DINÁMICA			
COORDINACIÓN VISOMOTRIZ			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: MOTRICIDAD

OBJETIVO: EL ALUMNO DESARROLLARÁ SU LOCOMOCIÓN, CONTROL POSTURAL DISOCIACIÓN Y COORDINACIÓN DINÁMICA Y VISOMOTRIZ.

DINAMICA LUDICA : “ESPEJITO, ESPEJITO” , El grupo ocupará todo el espacio , buscando no taparse unos a otros para poder ver al docente claramente. El docente realizará una serie de movimientos frente al grupo utilizando tiempos lentos y se le pedirá a los alumnos que imiten los movimientos que realiza el docente conforme éste los va desarrollando. Los alumnos buscarán una pareja para ponerse frente a ella, relativamente uno cerca del otro. Uno de ellos se moverá ad libitum y el otro lo seguirá imitando los movimientos. Después de un periodo de experimentación, las parejas cambian de papel .

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
LOCOMOCIÓN			
CONTROL POSTURAL			
DISOCIACIÓN			
COORDINACIÓN DINÁMICA			
COORDINACIÓN VISOMOTRIZ			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE :

FECHA:

AREA DE DESARROLLO : MOTRICIDAD

OBJETIVO: EL ALUMNO DESARROLLARÁ E IDENTIFICARÁ DIFERENTES FORMAS DE DESPLAZAMIENTO A PARTIR DE SUS POSIBILIDADES MOTORAS, ADEMÁS DE IDENTIFICAR UN ESPACIO Y RITMO DENTRO DEL MISMO EJERCICIO.

DINÁMICA LUDICA : “ Ven a mi silla” . Se colocarán sillas por toda el aula, y al escucharse una música, todos los participantes bailan , al dejar de escucharse la música los participantes corren a sentarse a una silla. Se deben proponer distintas formas de desplazamiento como hacerlo gateando, saltando, guiando, arrastrándose, caminando de puntitas, hacia atrás, hacia delante, a un lado hacia el otro, como gato, rana, oso o cualquier otro animal. Se puede repetir varias veces la actividad, invitando a los estudiantes a sugerir distintas formas de desplazamiento. Es importante que cuando se este continuando con el juego, el docente quite sillas (una por una), sin sacar a ningún participante. Es decir, que todos los estudiantes tiene que sentarse aunque queden dos, tres o cuatro en una silla.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO, SILLAS Y APARATIO DE SONIDO, MUSICA VARIA.

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
LOCOMOCIÓN			
CONTROL POSTURAL			
DISOCIACIÓN			
COORDINACIÓN DINÁMICA			
COORDINACIÓN VISOMOTRIZ			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: MOTRICIDAD

OBJETIVO: EL ALUMNO COORDINARÁ MOVIMIENTOS AL MOMENTO DE DESPLAZARSE POR EL ESPACIO.

DINÁMICA LUDICA: "Caminito a la dulcería". Se colocarán aros alineados en el piso en diferentes direcciones, mientras que los participantes forman una fila. El docente explica que el camino de aros lleva a una dulcería y que cada vez que avancen por este camino y lleguen a su destino, desplazándose de la manera indicada, van a obtener un dulce. Al escuchar la música los estudiantes comienzan a avanzar de uno por uno por el camino de aros ya sea saltando, corriendo, saltando en dos pies, moviendo los brazos, hacia atrás, gateando, caminando como soldados, rana, osos, pingüinos, etc, según las indicaciones del docente. Una vez que lleguen a la dulcería regresan al inicio del camino. Se pueden sugerir distintas maneras de desplazarse por el camino de aros, de tal manera que los alumnos puedan proponer la manera del desplazamiento y los demás lo imiten.

RECURSOS DIDÁCTICOS: AROS, DULCES PEQUEÑOS, MUSICA VARIA, APARATO DE SONIDO, ESPACIO AMPLIO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
LOCOMOCIÓN			
CONTROL POSTURAL			
DISOCIACIÓN			
COORDINACIÓN DINAMICA			
COORDINACIÓN VISOMOTRIZ			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: MOTRICIDAD

OBJETIVO: EL ALUMNO INTERPRETARÁ UNA HISTORIA MOVIENDO DIFERENTES PARTES DEL CUERPO , EXPLORANDO LAS POSIBILIDADES DE MOVIMIENTO DE SU CUERPO.

DINAMICA LUDICA: "Segu el gato". El docente narra la historia de Segu el gato. Es importante que cada alumno interprete su propio gato para poder evaluarlo de manera individual. Dentro del mismo cuento se pueden ir manejando distintos movimientos de danza que lleven a cabo la imitación de algún animal, el alumno lo puede sugerir; el cuento va a depender del animal que se quiera retomar. "A Segu el gato le gusta acostarse en el piso y mecerse de un lado a otro como si fuera una mecedora, se va de un lado a otro hasta apoyar su espalda. Después le gusta estirarse y hacerse muy largo, encogerse y volverse pequeñito y rodar otra vez de un lado a otro como mecedora. Le gusta pasear por el jardín, busca una pelota para perseguirla y lanzarla y jugar con ella mientras gatea. Busca un amigo para jugar con él." Se pueden sugerir nuevos movimientos para ampliar el cuento y actuarlo.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
LOCOMOCIÓN			
CONTROL POSTURAL			
DISOCIACIÓN			
COORDINACIÓN DINÁMICA			
COORDINACIÓN VISOMOTRIZ			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA

AREA DE DESARROLLO: ESQUEMA CORPORAL.

OBJETIVO: EL ALUMNO REALIZARÁ DIFERENTES ACTIVIDADES CON CADA UNA DE LAS PARTES DE SU CUERPO, LOGRANDO UNA SEGMENTACIÓN DEL MISMO.

DINÁMICA LUDICA: “ ¿Puedes hacer esto? “. Los alumnos emplean una parte específica de su cuerpo (por ejemplo la cabeza, codo, pie, rodilla, hombro , etc.) para deletrear o describir de alguna otra forma varios fenómenos seleccionados por el docente o por ellos mismos. Por ejemplo poner el codo derecho mas alto que la oreja, o como si fuera un gis imaginario en el pie izquierdo, escriban su nombre en un pizarrón imaginario (equilibrio). Escriban con la cabeza los números del uno al nueve, poner el pie izquierdo bajo la mano izquierda y ambos detrás suyo, lentamente, hacer un círculo con el brazo hacia atrás( medir el ritmo, estirar los músculos del pecho, contar, seguir las instrucciones). Se recomienda emplearlos al inicio de la clase (como parte del calentamiento).

RECURSOS DIDÁCTICOS : ESPACIO AMPLIO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
IMITACIÓN			
EXPLORACIÓN			
NOCIONES CORPORALES			
UTILIZACIÓN DEL CUERPO			
CREACIÓN			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: ESQUEMA CORPORAL

OBJETIVO: EL ALUMNO MOVERA DIFERENTES PARTES DE SU CUERPO LOGRANDO LA UNIDAD DE LOS PUNTOS A EVALUAR.

DINAMICA LUDICA: "Burbujas de jabón ". El docente hará burbujas con agua y jabón, los estudiantes atraparán las burbujas antes de que lleguen al piso, repetirlo varias veces . El docente indicará a los alumnos con que parte del cuerpo interceptar la caída de las burbujas de jabón: cabeza, manos, hombros, espalda, codos, orejas etc. Esta dinámica también se puede realizar con globos siguiendo las indicaciones anteriores.

RECURSOS DIDÁCTICOS: AGUA JABONOSA, ALAMBRE `PARA HACER LAS BURBUJAS, ESPACIO AMPLIO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
IMITACIÓN			
EXPLORACIÓN			
NOCIONES CORPORALES			
UTILIZACIÓN			
CREACIÓN			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: ESQUEMA CORPORAL

OBJETIVO: EL ALUMNO LOGRARÁ UNA FRAGMENTACION DE CADA UNA DE LAS PARTES DE SU CUERPO A PARTIR DEL MOVIMIENTOS DE LAS ARTICULACIONES.

DINAMICA LUDICA: "El robot". Se pedirá a los alumnos que imaginen un robot para después recrearlo en su cuerpo. Ese robot se desplazará por el espacio sin doblar las rodillas, ni los codos, sin mover la cintura, cabeza, hombros y manos, sin doblar los tobillos, etc. El docente indicara que partes del cuerpo de ese robot de irán aceitando para que puedan tener movilidad hasta tener movimientos flexibles y ágiles.

RECURSOS DIDACTICOS: ESPACIO AMPLIO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
IMITACIÓN			
EXPLORACIÓN			
NOCIONES CORPORALES			
UTILIZACIÓN DEL CUERPO			
CREACIÓN			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: ESQUEMA CORPORAL

OBJETIVO: EL ALUMNO RECONOCERÁ CADA PARTE DE SU CUERPO, ASÍ COMO EL MOVIMIENTO E INDEPENDENCIA DE LAS DEMAS PARTES DE SU CUERPO.

DINAMICA LUDICA: "El muñeco de trapo". El docente indicará al grupo que se acomode en un espacio que el quiera en el salón, que tomen la actitud de un muñeco de trapo, es decir, suave , desarticulado, con peso ligero y sin tensión. A partir de ahí el docente va a mencionar que parte del cuerpo se va a mover sin perder la actitud de muñeco de trapo, se puede realizar esta actividad con música o solamente indicando las acciones. Si es con música , cuando esta se detenga los alumnos quedarán inmóviles, se permite el desplazamiento de los muñecos por el salón de clase. También se pueden hacer dinámicas con los alumnos como si fueran muñecos de gelatina o calacas etc.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO, MUSICA DIVERSA , APARATO DE SONIDO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
IMITACIÓN			
EXPLORACIÓN			
NOCIONES CORPORALES			
UTILIZACIÓN DEL CUERPO			
CREACIÓN			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: ESQUEMA CORPORAL

OBJETIVO: EL ALUMNO COORDINARÁ DIFERENTES ACCIONES A LA VEZ, ASÍ COMO EL REALIZAR MOVIMIENTOS CON CADA PARTE DEL CUERPO.

DINAMICA LUDICA: "Pisando la cuerda". Se colocarán en el piso varias cuerdas, formando una línea. Los estudiantes forman un círculo y aprenden la siguiente canción y sus movimientos: "pisando la tablita, moviendo así los brazos ( manos, dedos, codos,...), sacudo la cadera ( cabeza, rodillas, cintura...) , me voy me voy, me voy". Los alumnos forman una fila y van a pasar de un lado al otro de la cuerda, bailando, cantando, y moviendo las partes del cuerpo indicadas en la canción. Se pueden incluir movimientos específicos, que funciones para la ejecución de alguna danza, por ejemplo cuando dice " moviendo así los brazos" se incluye algún movimiento de brazos, y así sucesivamente.

RECURSOS DIDÁCTICOS: CUERDAS, ESPACIO AMPLIO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
IMITACIÓN			
EXPLORACIÓN			
NOCIONES CORPORALES			
UTILIZACIÓN DEL CUERPO			
CREACIÓN			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE

FECHA

AREA DE DESARROLLO: TIEMPO- RITMO

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO INTERIORICE DIFERENTES RITMOS EXTERNOS.

DINAMICA LUDICA: "Mi ritmo interno" . se indica a los alumnos que caminen por todo el salón. Los alumnos deben adecuar su ritmo de desplazamiento al ritmo de las palmadas del docente y seguir manteniéndolo cuando éste deje de marcarlo con sus palmas; ahora bien, el docente debe mantener el ritmo el tiempo suficiente que permita a los alumnos interiorizarlo para su ejecución.

Un segundo momento el docente puede jugar con el ritmo aumentando o disminuyendo la velocidad. En un tercer momento, el docente marcará el acento con sus palmas o bien con un tambor de mano aumentando, disminuyendo o alternando el ritmo.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO, TAMBOR DE MANO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
ADAPTACIÓN A UN RITMO			
REPETICIÓN DE UN RITMO			
ESTRUCTURACION TEMPORAL			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE

FECHA

AREA DE DESARROLLO: TIEMPO-RITMO

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO IDENTIFIQUE Y EJECUTE DIFERENTES RITMOS CON APOYO DE SUS COMPAÑEROS DE GRUPO.

DINAMICA LUDICA: Se escogerá al azar a un alumno, y este propone una serie de movimientos a un ritmo y velocidad establecido por él, los demás compañeros lo imitan, es decir, marcan el mismo movimiento conservando la velocidad y tiempo establecido. Al terminar de ejecutar dichos movimientos, le corresponde a otros compañeros hacer lo mismo que hizo anteriormente el otro. En filas saldrán alumno por alumno, ejecutando los movimientos que realiza el alumno que esta en turno, en una primera instancia , el docente será el que marque los movimientos a una velocidad constante, pero después ésta variará, puede ser que disminuya o aumente tratando de mantenerla durante unos segundos constantes; cada estudiante que vaya llegando al otro extremo del salón se convertirá en el que ponga los movimientos y el que siga de la fila tendrá que repetir la técnica con el ritmo que se establezca.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
ADAPTACIÓN A UN RITMO			
REPETICIÓN DE UN RITMO			
ESTRUCTURACION TEMPORAL			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: TIEMPO-RITMO

OBJETIVO: AL TERMINO DE ESTA DINAMICA EL ALUMNO TENGA UN ACERCAMIENTO AL INTEGRAR SU RITMO CORPORAL Y AUDITIVO A UN RITMO YA ESTABLECIDO.

DINÁMICA LUDICA :”Mi ritmo, tu ritmo, nuestro ritmo”. Se pedirá a los alumnos que formen un circulo en el salón de clase; se pone música, y se les pedirá que cierren sus ojos y la escuchen (previamente se les entregará a cada integrante panderos y triángulos). Una vez concluido lo anterior , se les pedirá que marquen el acento en donde ellos consideren que se escucha. Después se quitará la música y se indicará que lo sigan marcando e integren una parte del cuerpo. Cuando este dominado esto, se volverá a colocar la música indicando nuevamente el primer acento que se escuche, la segunda aunque se oiga no será tocado así sucesivamente; una vez que lo dominan se tocará el primer acento, el segundo no se señala aunque se manifieste y el tercero tampoco, esto se repite en varias ocasiones. Después el primer acento se marca fuerte y los otros dos que anteriormente no se señalaban ahora sui se manifiestan, pero de una forma que sea débil, se repite esta secuencia, pero se traslada a algunos movimientos formando una secuencia de tres dentro de un circulo formado por el grupo.

RECURSOS DIDÁCTICOS: MUSICA VARIA, PANDEROS, TRIANGULOS, ESPACIO AMPLIO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
ADAPTACIÓN A UN RITMO			
REPETICIÓN DE UN RITMO			
ESTRUCTURACION TEMPORAL			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE

FECHA

AREA DE DESARROLLO: TIEMPO-RITMO

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO DISTINGA EL PULSO DE DIFERENTES CANCIONES

DINÁMICA LUDICA: "El pulso" Caminando por todo el salón de clases, se indicará elevar los brazos y sacudir rápidamente las manos,(también pueden ser los pies, la cabeza, o cualquier parte del cuerpo, solamente que cuando se vuelva a iniciar la actividad tendrá que cambiar la parte del cuerpo). Se les permitirá identificar el pulso de la música. Cuando hayan logrado este objetivo, deberán primero marcarlo con las palmas, después con alguna parte de su cuerpo. Marcando el pulso de la música que se este escuchando, sin equivocarse, y así sucesivamente con las diferentes partes del cuerpo que sean mencionadas. Esta dinámica tiene variaciones, en lugar de tocar partes del cuerpo propio, lo harán con el de sus compañeros que están mas próximos. Pedirles tantas partes del cuerpo como sea posible.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO, MUSICA VARIA, APARATO DE SONIDO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
ADAPTACIÓN A UN RITMO			
REPETICIÓN DE UN RITMO			
ESTRUCTURACION TEMPORAL			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO : TIEMPO- RITMO

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO EXPRESE UN RITMO A TRAVÉS DE LA MANIPULACIÓN DE OBJETOS.

DINAMICA LUDICA: "Rompiendo el papel" . Cada alumno tendrá en sus manos una hoja de periódico. A un golpe de tambor por parte del docente, el alumno romperá un trozo de periódico, al dar dos golpes , el alumno romperá dos trozos de periódico, a los tres golpes de tambor, el alumno romperá tres trozos de periódico, y así sucesivamente. Esta dinámica se puede intercalar con algunas frases rítmicas como dar dos golpes de tambor , un silencio y cuatro golpes, con lo cual el alumno memorizará la frase y la realizará después.

RECURSOS DIDÁCTICOS: HOJAS DE PAPEL PERIODICO, UN TAMBOR DE MANO, ESPACIO AMPLIO.

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
ADAPTACIÓN A UN RITMO			
REPETICIÓN DE UN RITMO			
ESTRUCTURACION TEMPORAL			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: ESPACIO

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO DESCUBRA SU CUERPO EN MOVIMIENTO A TRAVÉS DEL ESPACIO.

DINÁMICA LUDICA: "El cuerpo de colores". Se repartirá a cada alumno doce cuadros de papel de colores ( cuatro amarillos, cuatro rojos, cuatro azules) los cuales deberán colocar en cada articulación de las extremidades (muñecas, codos, hombro, tobillo, rodilla, cadera), no importando el orden de los colores. Estos se dispondrán con cinta adhesiva al gusto de cada participante. El docente indicará que cada color corresponde a un nivel, por ejemplo amarillo para bajo, rojo para medio, azul para alto; y cada alumno deberá realizar la acción de mover la articulación del color correspondiente hacia el nivel del espacio indicado por el docente.. Después se formarán parejas o tríos según convenga, con el objetivo de hacer interactuar a los participantes, además de señalar el nivel espacial ahora tendrán que hacer coincidir el cuadro del mismo color con el de un compañero, desplazándose a través de uno o varios saltos, pasos o rodadas, según lo indique el instructor, no se puede permanecer estático en el mismo espacio, y el jugador o (res) que queden solos se eliminarán del juego.

RECURSOS DIDÁCTICOS : ESPACIO AMPLIO, PAPELES DE COLORES AMARILLOS, ROJOS Y AZULES.

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
ADAPTACIÓN ESPACIAL			
NOCIONES ESPACIALES			
ORIENTACIÓN ESPACIAL			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: ESPACIO

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO PERCIBA LA VELOCIDAD A TRAVES DE SU CUERPO EN EL ESPACIO.

DINÁMICA LUDICA : "Yo soy yo". Se repartirán globos a cada uno de los alumnos y estos a su vez lo inflarán poniéndoles sus nombres. Jugarán con ellos por todo el salón evitando que caigan al suelo, no solamente tiene que cuidar su globo, sino también el de los demás. A la indicación de que todos sostengan un globo, no importando el nombre , será con la persona con la que trabajarán en la siguiente fase de la dinámica. Se nombrarán como persona A y como persona B; todas las personas A tendrán que improvisar movimientos en el espacio con cambios de nivel, y las personas B a manera de espejo tratarán de hacer lo mismo que haga la persona A. El docente dará las indiciones de los cambios de velocidad ya sea marcada por un tambor o por un silbato para que lo pueda escuchar todo el grupo, luego se hará el cambio de dinámica con las personas B.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO, GLOBOS, TAMBOR O SILBATO .

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
ADAPTACIÓN ESPACIAL			
NOCIONES ESPACIALES			
ORIENTACIÓN ESPACIAL			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: ESPACIO

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO RECONOZCA CON EL CUERPO EL ESPACIO INTIMO, CERCANO Y LEJANO.

DINÁMICA LUDICA: “Olas de ánimo”. Se dividirá el salón de clases en tres partes, a cada una se le asignará un tipo de movimiento. El primero tendrá que ver con el espacio íntimo, el segundo con el cercano y el tercero con el lejano. Los alumnos se ubicarán en cualquiera de los espacios designados y explorarán sus posibilidades de movimientos, al momento en que el docente indique que ¡Ahí viene la ola! El alumno se desplazará hacia otra área explorando los movimientos que quiera según el espacio que escogió.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
ADAPTACIÓN ESPACIAL			
NOCIONES ESPACIALES			
ORIENTACIÓN ESPACIAL			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO : ESPACIO

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO EXPERIMENTE SU DESPLAZAMIENTO POR EL ESPACIO MEDIANTE LA CAIDA-RECUPERACION.

DINÁMICA LUDICA : “Los títeres” . El grupo caminará por todo el salón de manera libre y espontánea haciendo movimientos libres por el espacio permitiéndose sentir el espacio, el docente puede aumentar el tiempo (lento, rápido, acelerado, mixto) .

A la indicación del docente una palmada indicará caída, dos palmadas indicarán recuperación, tres palmadas salto y cuatro palmadas caminar hacia atrás. Esta dinámica se puede repetir mezclando las indicaciones

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO.

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
ADAPTACIÓN ESPACIAL			
NOCIONES ESPACIALES			
ORIENTACIÓN ESPACIAL			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: ESPACIO

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO SE INTERELACIONE CON EL ESPACIO A TRAVÉS DE ELEMENTOS DE VESTUARIO CON MOVIMIENTOS LIBRES.

DINÁMICA LUDICA: "Mi sueño en realidad" . Con la ayuda de algunos de los miembros del grupo cada alumno realizará un vestuario de papel periódico al gusto que el quiera, (astronautas, novias, palmeras, robots, etc) . Terminados sus vestuarios el docente indicará que se muevan por el espacio dándole la actitud y carácter al personaje con el vestuario que realizaron desplazándose por todo el espacio utilizando niveles espaciales y orientaciones corporales.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO, PAPEL PERIODICO, CINTA PEGANTE.

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
ADAPTACIÓN ESPACIAL			
NOCIONES ESPACIALES			
ORIENTACIÓN ESPACIAL			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES :

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: LATERALIDAD

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO FORME MOVIMIENTOS EN FORMA PENDULAR, DE REBOTE Y VIBRATORIA

DINÁMICA LUDICA: El grupo estará acomodado por todo el salón en tal forma que ninguno obstruya el movimiento del otro compañero. El docente indicará que para las formas pendulares (adelante , atrás, derecha, izquierda), se moverán como el péndulo de un reloj, una planta mecida por el viento, el movimiento de una campana, el ir y venir de las olas y una marea. Para las formas de rebote darán saltos de canguro, muñecos mecánicos con mecanismo de resorte, un pelota que rebota en una superficie, los movimientos de brazos de un boxeador, y para las formas vibratorias, un terremoto, el cristal de una puerta al cerrarse, titiritar de frío, todas ellas con distintas calidades de movimiento.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO.

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
DIFERENCIACIÓN GLOBAL			
ORIENTACIÓN DEL CUERPO			
ORIENTACIÓN PROYECTIVA			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: LATERALIDAD

OBJETIVO : QUE EL ALUMNO SE SENSIBILICE CORPORALMENTE Y DESARROLLE SENTIDO ESPACIAL A PARTIR DE LA PROPUESTA DE ESPACIOS RESTRINGIDOS.

DINÁMICA LUDICA: "El tubo" . Se formarán dos grupos de participantes que trabajaran simultáneamente. Cada participante se situará en un lugar diferente de la clase. Se evitará que hagan movimientos mimados, simplemente, las dificultades de movimiento. Antes de iniciar el juego, cada participante visualizará las dimensiones hipotéticas del tubo. Luego, explorará todos los movimientos posibles en su interior, sintiendo las limitaciones físicas y espaciales que ello comporta. Pueden evocar también sensaciones y presiones sufridas cuando tratan de moverse a los lados o hacia delante y atrás, o en forma circular.

RECURSOS DIDÁCTICOS : ESPACIO AMPLIO

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
DIFERENCIACIÓN GLOBAL			
ORIENTACIÓN DEL CUERPO			
ORIENTACIÓN PROYECTIVA			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: LATERALIDAD

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO DESARROLLE SU LATERALIDAD A PARTIR DE LA IMAGINACIÓN CORPORAL.

DINAMICA LUDICA: "La masa elástica". Se pedirá al grupo que cierren los ojos para tratar de sentirse envueltos por una masa pegajosa. Se les sugerirá que los movimientos sean, al principio, lentos y de corto alcance, intentando mover un dedo, una mano, la cabeza, un pie, etc.. para después tratar de jugar y buscar las posibilidades de movimiento completo. Los participantes se agruparán de pie en el centro del salón formando una piña, e imaginarán que están inmersos en una masa pegajosa. Trataran de desembarazarse de la adherencia que esta por todo su cuerpo y procuraran abrirse camino por entre esa masa elástica.

RECURSOS DIDÁCTICOS : ESPACIO AMPLIO .

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
DIFERENCIACIÓN GLOBAL			
ORIENTACIÓN DEL CUERPO			
ORIENTACIÓN PROYECTIVA			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE:

FECHA:

AREA DE DESARROLLO : LATERALIDAD.

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO DESARROLLE COORDINACIÓN EN SUS MIEMBROS SUPERIORES E INFERIORES.

DINÁMICA LUDICA: “La muñeca y el soldado” . Se le indica al alumno que inicie su dinámica de juego en pose inicial de muñeca o soldado en la que se irá pidiendo un movimiento de brazo derecho, pierna izquierda ,etc. Progresivamente hasta trabajar tantas articulaciones de brazos y piernas, involucrando trabajo de torso y cadera, explorando rangos y posibilidades de movimiento que tienen las mismas, desplazándose por todo el espacio. Se aumenta la velocidad progresivamente para lograr una mayor agilidad y soltura corporal e ir explorando otros niveles del espacio, trabajando los niveles alto, medio, bajo, derecha e izquierda.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO.

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
DIFERENCIACIÓN GLOBAL			
ORIENTACIÓN DEL CUERPO			
ORIENTACIÓN PROYECTIVA			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

NOMBRE

FECHA:

AREA DE DESARROLLO: LATERALIDAD

OBJETIVO: QUE EL ALUMNO DISOCIE LOS MOVIMIENTOS DE SU CUERPO A PARTIR DE LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE SU PROPIO CUERPO.

DINÁMICA LUDICA: "Las carreras". Los alumnos deberán realizar las carreras entre ellos, siempre en grupos de dos personas. Deberán colocarse en fila y tomar la posición que se les indique por parte del docente , por ejemplo, un elefante. Deberán realizar la carrera alrededor del lugar en grupos con esa posición sin soltarse, desplazándose a los lados contrarios y regresar al punto de partida. Una segunda fase será la de que los alumnos deberán amarrarse un paliacate a las partes de su cuerpo que les sean indicadas (brazos , piernas, etc.), deberán realizar carreras y siempre tendrán la parte del cuerpo que tiene el paliacate en el aire organizando su cuerpo para trasladarse y ganar la carrera.

RECURSOS DIDÁCTICOS: ESPACIO AMPLIO, PALIACATES .

EVALUACIÓN	LOGRO	INTENTO	NO LOGRO
DIFERENCIACION GLOBAL			
ORIENTACIÓN DEL CUERPO			
ORIENTACIÓN PROYECTIVA			
EVALUACIÓN CONJUNTA			

OBSERVACIONES:

## ANEXOS 2

### **PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL CUADERNILLO DE ACTIVIDADES DE APOYO**

Fundamentos didáctico-teóricos (aprendizaje significativo). Metodología lúdica.

Objetivos de aprendizaje:

Especificación de los ejercicios básicos de acuerdo a competencias dancísticas por clase.

Especificación de los criterios de evaluación de cada competencia dancística.

Especificación del material didáctico adecuado para cada competencia dancística.

Contenidos (programa).

Niveles de aprendizaje (logro, intento, no logro).

Actividades por contenido.

Parámetros de evaluación.