

Este libro relaciona el movimiento con diferentes lenguajes con el objeto de conocer e interpretar el *movimiento y los lenguajes* (corporal, matemático, oral, artístico, visual...), como forma de comunicación que potencia capacidades para el desarrollo sano y armónico de toda persona. A partir de las sinergias de especialistas de diferentes ámbitos ofrece propuestas pedagógicas originales e innovadoras para la transformación del conocimiento y de los nuevos paradigmas educativos.

El libro consta de dos partes: en la primera, se presentan los fundamentos neurocientíficos y disciplinares que sustentan la construcción del movimiento y se establecen las bases que permiten construir el lenguaje (la relación, la acción y la creatividad). En la segunda, se propone una gran variedad de talleres que ofrecen un recorrido que va desde la experiencia sensorperceptiva a la conciencia y el pensamiento. Las propuestas permiten experimentar la percepción consciente del movimiento a través de los diferentes lenguajes.

Entre el amplio abanico de propuestas planteadas, los profesionales de la educación van a encontrar aportaciones muy bien justificadas sobre el movimiento y el lenguaje como estrategia para *nuevos aprendizajes* que requieren *nuevos lenguajes* de expresión y de aprendizaje, que facilitan la colaboración y la comunicación para una educación integral a través de la indagación, la exploración y la reflexión crítica.

Los proyectos de movimiento en el aula promueven nuevas estrategias de aprendizaje para las nuevas generaciones.

ISBN 978-84-8960-757-7



323

Movimiento y lenguajes

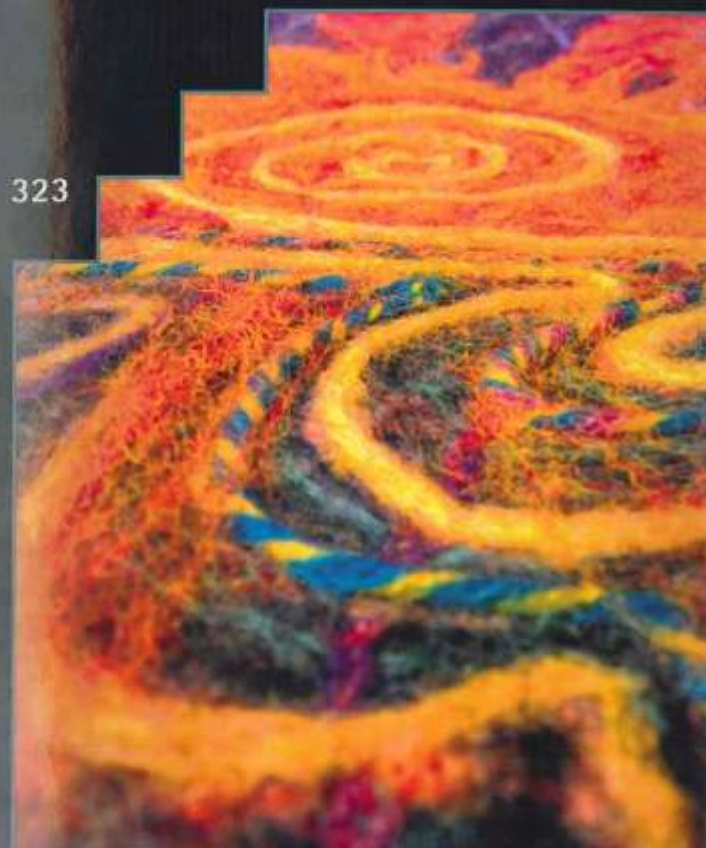


Movimiento y lenguajes

De la experiencia sensorperceptiva
a la conciencia y el pensamiento

Dolors Cañabate, Alba Soler (coords.)

323



Serie Didáctica de la expresión corporal / Educación física

© Dolors Cañabate, Alba Soler (coords.), Miquel Alsina, Monserrat Antón, Isabel M.ª Ayala, Marcel Bassachs, Lluís Bruguera, Muntsa Calbó, Jordi Colomer, Onofre Ricardo Contreras, Margarida Falgàs, Ivet Farrés, Cristina Fernández, Rita Ferrer, Joan de la Creu Godoy, Roser Juanola, Karolín Kunde, Albert Macaya, Lurdés Martínez-Mínguez, Sandra Masdevall, Mariona Masgrau, Josep Mombiela, Brisa Rebés, Anna Ribera, David Rodríguez, Joan San, Elisabet Sarri, Raimond Vayreda, Iolanda Vives, M.ª Luisa Zagalaz

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
c/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: febrero 2017
ISBN: 978-84-9980-757-7
D.L.: B 2720-2017

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Podiprint
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidos y estarán sometidos a las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción o total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com, 917 021 970 / 932 720 447).

Índice

Prólogo, Onofre Ricardo Contreras | 7

Presentación, Dolores Cañabate, Alba Soler | 9

Primera parte: Fundamentos neurocientíficos y disciplinares que sustentan la construcción del movimiento

1. **Neurociencia evolutiva aplicada a la comprensión del movimiento**, Joan San | 15
 - Introducción | 16
 - Motricidad | 17
 - Control motor | 17
 - Aprendizaje motor | 19
2. **Lenguaje emocional**, Josep Mombiela | 21
 - El desarrollo del lenguaje emocional | 22
3. **Los músculos ejecutan el movimiento y el movimiento moldea a los músculos**, Elisabet Sarri | 25
 - El inicio de un movimiento | 26
 - La transmisión de las órdenes de movimiento | 27
 - La ejecución del movimiento | 27
 - La gradación del movimiento | 28
 - La estructura y funcionalidad del músculo según la postura y el movimiento | 29
 - El efecto del sistema sensorial en el movimiento | 31
4. **Con el cuerpo expresamos, dialogamos... experimentamos aprendemos**, Monserrat Antón, Lurdés Martínez-Mínguez | 33
 - Introducción | 33
 - El cuerpo se construye en alteridad | 34
 - La actitud del adulto base de la alteridad | 36
 - Reflexión final | 37
5. **Cuando juega la emoción**, Alba Soler | 39
 - Introducción | 39
 - El movimiento acompaña al ser humano durante toda su vida | 40
 - Propuesta de intervención desde la sala de psicomotricidad | 41
6. **Danza en el aula: nuevos estudiantes, nuevas estrategias, nuevos lenguajes**, Jordi Colomer | 43
 - Introducción | 43
 - Hacia un modelo centrado en el alumno | 44
 - Nuevos lenguajes, nuevas sinergias | 46

7. **Movimiento y lenguaje desde la corporeidad y la motricidad**, Dolors Cañabate | 49
 - Introducción | 50
 - La corporeidad, esencia de la condición humana | 50
 - La motricidad, expresión de la corporeidad | 51
 - La educación física, catalizadora de la corporeidad y la motricidad | 52
8. **Euterpe y Terpsícore en diálogo: música y movimiento como lenguajes complementarios**, M.ª Luisa Zagalaz, Isabel M.ª Ayala | 57
 - Diálogo inicial | 58
 - Diálogo final | 66
9. **Espacio, juego y experiencia estética**, Albert Macaya, Roser Juanola | 67
 - Introducción | 68
 - Juego y espacio estético: espacios que educan | 68
 - El primer lenguaje: nosotros, los otros, los objetos y el ambiente. Espacio, estética y cognición | 71
 - Artes visuales y juego | 72
 - La dimensión estética de los espacios educativos: espacio y aprendizaje. Arquitectura, diseño y experiencias interdisciplinarias | 74
 - Conclusiones | 76
10. **El espacio del tiempo. Movimiento y lenguajes visoespaciales**, Muntsa Calbó, Raimond Vayreda | 79
 - Punto de partida: todo es movimiento | 79
 - Visión y lenguajes visuales | 80
 - Artes visuales y espaciales | 82
 - Desarrollo humano en y con la visión, el tacto y las artes visuales | 83
 - Artes visuales o del espacio-tiempo: transformación de la materia | 84
 - A modo de síntesis: enfocando la educación del movimiento con las artes visuales | 85

Segunda parte. Talleres. Recorrido que va de la experiencia sensorial a la conciencia y el pensamiento

11. **Las acciones del cuerpo generadoras de lenguaje**, Iolanda Vives | 89
 - Experimentar el lenguaje corporal | 89
 - Conclusiones | 91
12. **Math through Move. Taller de investigación y uso de herramientas educativas mediante el movimiento**, Marcel Bassachs | 93
 - Introducción | 94
 - Objetivos del proyecto pedagógico | 94
 - ¿Cómo se relacionan las matemáticas y la danza? | 95
 - Conclusiones | 97

13. **La danza, la experiencia mágica de estar presente**, David Rodríguez | 99
 - Introducción | 100
 - Objetivos del taller | 102
 - Desarrollo del taller | 102
 - Conclusiones | 104
14. **El lenguaje de las palabras, un juego de complicidades**, Sandra Masdevall | 107
 - Introducción | 107
 - Desarrollo de las propuestas | 108
 - Conclusiones | 110
15. **Hablar por los codos. Aprender y aprehender poesía con todo el cuerpo**, Mariona Masgrau, Margarida Falgàs, Cristina Fernández | 111
 - Introducción | 112
 - Desacralizar la poesía y encarnarla | 112
 - Una propuesta didáctica: poesía afuera | 114
 - Conclusiones | 117
16. **El color de la emoción**, Lluís Bruguera, Alba Soler | 119
 - Introducción | 119
 - Desarrollo del taller | 120
 - Conclusiones | 122
17. **Movimiento y música: el movimiento, una herramienta para la enseñanza**, Brisa Rebés | 125
 - Introducción | 125
 - Objetivos de la propuesta | 126
 - Desarrollo del taller | 126
 - Conclusiones | 128
18. **Entre imágenes y música: el movimiento como lenguaje sensorial**, Ivet Farrés, Karolín Kunde, Rita Ferrer | 129
 - Introducción | 130
 - Desarrollo de la propuesta | 132
 - Conclusiones | 134
19. **Musicograma en movimiento**, Miquel Alsina, Ivet Farrés, Rita Ferrer, Joan de la Creu, Anna Ribera | 135
 - Introducción | 136
 - Desarrollo de la propuesta | 137
 - Conclusiones | 138

Referencias bibliográficas | 141

Bibliografía | 149

8

Euterpe y Terpsícore en diálogo: música y movimiento como lenguajes complementarios

M.^a Luisa Zagalaz y Isabel M.^a Ayala

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de Jaén

Resumen: A través de la mirada de las musas griegas Euterpe (música) y Terpsícore (danza) se invita a la reflexión sobre la relación entre la música y el movimiento, especialmente en la educación básica. En su diálogo, se pone de manifiesto el camino divergente que han recorrido estos lenguajes. En este periplo hacia la fragmentación se condensa el currículo hegemónico, al pasar de la conquista globalizada de los lenguajes (plástico, musical, corporal y verbal) en las primeras etapas (infantil), a la especialización disciplinar de los últimos años de escolarización obligatoria, centrados mayoritariamente en el lenguaje verbal, quedando los restantes silenciados. Además de analizar la presencia de la música y el movimiento en el programa formativo, se pone el énfasis en nuevas tendencias que están enriqueciendo las lecturas de sendos lenguajes, su complementariedad y transferencia en ambas direcciones, así como los beneficios de diversa índole que reportan. Tras este recorrido, se reivindica la sustantividad de música y movimiento como lenguajes integrados en el currículo escolar para cerrar el círculo y volver a lo sustancial del arte primitivo y tribal desde el mundo contemporáneo, haciendo que el niño se exprese como el hombre de la caverna.

Palabras clave: música, movimiento, otros lenguajes, currículo.

Diálogo inicial

Un día cualquiera, en cualquier sitio...

—Buenas tardes, Euterpe. ¿Qué escuchas con tanta atención?

—Buenas tardes, Terpsícore. Estoy escuchando un tema del rapero Kendrick Lamar.

—¿Y qué significa la letra?

—Está en otro idioma por lo que no la entiendo del todo bien.

—¿Entonces?

—El movimiento y la música me hablan más. Es una música atractiva, impactante, percusiva y enérgica, casi agresiva, que incita al movimiento, seguramente entrecortado y muy ajustado al ritmo musical. Pienso, sin entender los versos en su totalidad, que podría tratarse de una denuncia al sistema socialmente establecido.

—¿Te produce algún sentimiento?

—Caos, frustración e impotencia. Me viene a la imagen el color negro. Sin embargo, al público, especialmente al joven, le atrae quizás porque se acerca a la actividad física al conjugar música, movimiento y prosodia al mismo tiempo.

Con este diálogo, nuestras dos musas acaban de plantear el debate sobre el que ha versado gran parte de la historia del pensamiento y estética musical y, por extensión, de la expresión corporal, movimiento y danza: la discutida semanticidad de la música y su poder para expresar o provocar sentimientos y emociones en el oyente. Y no es baladí que Euterpe se sienta atraída por el rap. Este género se basa principalmente en el ritmo, a su vez elemento generador de la música para muchos autores —según el antropólogo y etnomusicólogo Wallaschek, la música comenzó con la percusión de ritmos (citado en Mendivil, 2013)— que incita indiscutiblemente al movimiento, el plano sensual de la audición (Copland, 1994; Willems, 2001). Además, el ritmo surge a partir de la prosodia de las palabras, lo que, junto con el movimiento, hace que el mensaje se entienda y cale hondamente en el público.

Trasladadas a hace 30.000 años, y con las debidas reservas, estas características básicas del rap, a juicio de Mithen (2007), harían del género (entendido como unión de ritmo, prelenguaje y baile) el *hit parade* de los neandertales, que podrían haber interpretado y disfrutado algo parecido. Así, en su tesis, el arqueólogo cognitivo británico defiende que la música estuvo en el origen mismo del lenguaje, situándose en la teoría holística

del protolenguaje más que en la compositiva, próximo a postulados de evolucionistas de finales del s. XIX como Jespersen (el lenguaje pudo comenzar con expresiones semimusicales asociadas a elementos concretos, lo que puede comprobarse en las primeras fases de adquisición de la lengua en un bebé) y, quizás, al psicólogo Stumpf (el origen de la música, entendida como movimiento melódico, se encuentra en los procesos de comunicación a grandes distancias mediante modulación de la voz). Sin embargo, Mithen (2007) da un paso más y considera la importancia comunicativa de la música como el lenguaje de la emoción, por lo que, coincidiendo con Blacking (1974), se convierte en una característica consustancial al ser humano, en una necesidad, como lo es también el movimiento: «el hombre se mueve para satisfacer una necesidad» (Laban, 2006, p. 12) tangible o intangible. Por tanto, no es de extrañar que el arte contemporáneo vuelva a lo sustancial del arte primitivo y tribal, y que el niño se exprese como el hombre de la caverna.

Pero volvamos a nuestras musas. ¿Quién es Euterpe y por qué la incluimos aquí en lugar de citar, por ejemplo, un personaje actual? Según la mitología griega, de las nueve musas, hijas de Zeus y Mnemósine (la memoria), inspiradoras de la creación poética y representantes de las artes, la ciencia y las fuerzas del cosmos, Euterpe preside la música y el sonido como *bene delectans* (buen deleite). Actualizando el mito, esta podría ser encarnada perfectamente por una laureada estrella pop como, por ejemplo, la cantante Madonna, si tomamos la referencia dada por Cook (2012) en su *bestseller*, o por la compositora e intérprete Alicia Keys, por lo completo y la versatilidad de ambas en términos occidentales (valor del creador frente al intérprete actualizador del mensaje). A Euterpe se la representa usualmente coronada de flores y llevando entre sus manos el *aulós*, que ha podido ser sustituido por el micrófono o el piano de Keys y el look provocador y rebelde de Madonna, pero siempre rindiendo culto a la música y al movimiento, aspectos que coordinan a la perfección.

Terpsícore, por su parte, es la musa de la danza y del canto coral, por lo que se la representa portando una lira y con carácter jovial. En su lugar podríamos haber considerado en el diálogo a Rita Hayworth cuando representa a la musa en la película *La diosa de la danza* (1947), concretamente en el tema *Terpsichore Song* basado en un musical de Broadway, una coreografía que, pasada por el tamiz occidental y hollywoodiense, se acerca al mundo de los dioses griegos. Madonna, Alicia Keys o Rita Hayworth son, pues, musas actuales representantes de la música y el movimiento.

Las metáforas anteriores se han empleado, con permiso de los lectores, para que estos sean conscientes de cómo disciplinas que eran inseparables (hermanas) en sus primeros estadios (música, poesía y movimiento-danza o lenguaje musical, verbal y corporal) fueron distanciándose a lo largo de la historia occidental hasta convertirse en disciplinas específicas (Batteux, 1746, editado por Getty Americana en 1946) con técnicas y, en el caso de la enseñanza, metodologías propias y diferenciadas. A pesar de los esfuerzos de filósofos, artistas y algunas ramas de la pedagogía (currículo integrado, transdisciplinariedad), la educación prestó más atención al lenguaje verbal que a los otros (no instrumentales) aunque, siguiendo a Alsina (2003), sean igualmente importantes a la hora de transmitir ideas o conceptos; potencien, según Gardner (1998), sendas inteligencias (musical y corporal-cinestésica); sean capaces de resolver problemas o crear productos; y, volviendo a la idea de Mithen, generen sentimientos y emociones.

El currículo hegemónico parece haber condensado la historia de la humanidad en apenas una década de formación básica, pasando de lo globalizado de las primeras etapas a lo disciplinar y especializado en los últimos años de escolarización obligatoria, de modo que en educación infantil se presentan los diferentes lenguajes (verbal, audiovisual, artístico [musical y plástico] y corporal) en sus vertientes de comunicación y representación de forma globalizada y, mayoritariamente, expresiva y lúdica –el niño como «homo ludens», parafraseando el título de Huizinga de 1938– dentro de la misma área (Real Decreto 1630/2006, LOE), ya que los mecanismos de aprendizaje son similares (imitación, acción, interiorización). A partir de aquí traemos a colación dos hitos musicales que avalan este principio. En primer lugar, el pedagogo y violinista japonés Schinichi Suzuki (1898-1998) que comenzó a desarrollar su método a raíz de la visita de un padre que llevaba a su hijo de cuatro años para que le enseñara a tocar el violín. La idea generatriz del método que se suele sentenciar en la cita célebre «Todos los niños japoneses hablan japonés» parte de que la enseñanza de la música (en este caso, instrumental) se ha de basar en los procesos de aprendizaje de la lengua materna (imitación, repetición [con la lógica paciencia] y ampliación de vocabulario), pudiéndose, de este modo, entrenar el talento musical (Suzuki y Spencer, 2004). En segundo lugar, el compositor, dramaturgo y pedagogo Carl Orff (1895-1982), bajo las premisas de «sencillez de lo elemental» y «unión de las artes», de claras referencias humanísticas, considera la tríada «palabra, música y movimiento» como las nuevas musas, medios de expresión inseparables y fundamentales para la educación musical del niño. Para Orff

(citado en Conde, Martín y Viciano, 2002, pp. 37-38) el lenguaje musical y verbal comparten la misma génesis: las palabras engendran gran variedad de ritmos que serán musicalizados progresivamente, dando lugar a melodías y acompañamientos, vivenciados en primera instancia por el cuerpo, y trasladados después a los instrumentos, de forma menos encorsetada que en Suzuki. El elemento socializador (hacer música de forma colectiva) y la improvisación son también elementos fundamentales del desarrollo (Goodkin, 2002).

Tal y como se muestra en el cuadro 1 (véase en la página siguiente), ya en educación primaria se produce un salto que cercena, en cierto modo, la complementariedad aludida y, por ende, la capacidad creativa del niño, pues el lenguaje artístico se escinde del verbal y del corporal, encasillándose estos en tres áreas diferenciadas (artística, lengua y literatura, educación física); a su vez, dentro de la educación artística, se separan la plástica de la música. Centrándonos en el tema que nos ocupa, el tradicional olvido del movimiento y la danza en las leyes educativas parece haber sido suavizado con la LOMCE (Real Decreto 126/2014) dentro de la Educación Musical, perteneciente al área de Artística, donde se contemplan los siguientes bloques de contenidos: 4. Escucha; 5. Interpretación (Creación); 6. Música, movimiento y danza. Este último se completa con las acciones motrices en situaciones de índole artística o expresión del área de Educación Física (bloque E), en las que se busca el carácter estético y comunicativo, el uso del espacio, calidades del movimiento, el componente rítmico, la puesta en juego de la imaginación y creatividad en la expresión a través del cuerpo (Real Decreto 126/2014, p. 19.407), mientras que en música se potencia más la capacidad perceptiva y expresiva (Alsina, 2003). Sin embargo, a pesar de este esfuerzo de los gobiernos por fomentar el lenguaje corporal, son escasos los contenidos en la formación del profesorado, su tratamiento en los libros de texto es desigual dependiendo de la editorial y gran parte de los contenidos y actividades carecen de planificación e integración con otros bloques (Vicente, 2009).

A nuestro juicio, la brecha se hace insalvable en educación secundaria, donde apenas se enuncian contenidos relacionados con el movimiento y la danza, salvo en una asignatura optativa (Artes Escénicas y Danza) que, lamentablemente, se ofrece en pocos centros.

Tras este breve repaso, suscribimos la tesis reconciliadora entre música y movimiento defendida por autores como Dalcroze, Dolloff, Elliot, Westerland, Juntunen o Merleau-Ponty y recogida por Vicente (2012), quien parte

Cuadro 1. Interrelación entre música y movimiento como lenguajes complementarios en el currículo de la enseñanza básica y parcelación progresiva. Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones oficiales

INFANTIL (RD 1630/2006, LOE)		PRIMARIA (RD 126/2014, LOMCE)		SECUNDARIA (RD 1630/2006, LOE)	
ÁREA	BLOQUES DE CONTENIDO	ÁREA	BLOQUES DE CONTENIDO	ÁREA	BLOQUES DE CONTENIDO
Lenguajes: Comunicación y representación	1. Lenguaje verbal	Ed. Artística (Ed. Musical) (específica)	4. Escucha 5. Interpretación 6. Música, movimiento y danza	Música (específica)	1. Interpretación y creación 3. Contextos musicales y culturales
	2. Lenguaje audiovisual y TIC	Ed. Física (específica de curso obligado)	E. Acciones motrices en situaciones artísticas o de expresión	Ed. Física (específica de curso obligado)	E. Acciones motrices en situaciones artísticas o de expresión
	3. Lenguaje artístico (musical y plástico)	Lengua castellana y literatura (troncal)	1. Comunicación oral: escuchar y hablar 4. Conocimiento de la Lengua	Lengua castellana y literatura (troncal)	1. Comunicación oral: escuchar y hablar
	4. Lenguaje corporal	Primera Lengua Extranjera (troncal)	1. Comprensión de textos orales 2. Producción de textos orales: expresión e interacción	Primera Lengua Extranjera (troncal) Artes Escénicas y danza (específica 4º ESO)	1. Comprensión de textos orales 2. Producción de textos orales 2. Danza

del hecho de que las conexiones naturales entre música y movimiento – demostradas científicamente, entre otros, por psicólogos del ritmo como –Frasse (1976)– tienden, lamentablemente, a desaparecer con el desarrollo del niño, al igual que el movimiento ha sido relegado a un segundo plano en la práctica musical distinta a la danza, quedando poco más que en los impulsos realizados al tocar un instrumento, a pesar de que la costumbre de escuchar un concierto de forma pasiva o en quietud es relativamente reciente (Sanabria, 2008). Sin embargo, si «los diversos aspectos de la persona tienen su traducción en el movimiento», la propia respiración, el movimiento del arco, el hecho de marcar con el pie el pulso al son de la música o palmearla hacen que tomemos conciencia de la importancia de la corporeidad como centro y como primera fuente de vivencia, e indisoluble de su psiquismo «no llegando a la robotización o adiestramiento de automatismos» (Pascual, 2002, p. 323, citado en Ayala, 2008). Por tanto, si el sonido es vibración, entonces la música es movimiento y el movimiento es música, pasando esta de ser una experiencia exclusivamente auditiva o contemplativa a convertirse en una experiencia multisensorial (Phillips-Silver y Trainor, 2005 y 2007, citado en Sanabria, 2008).

Esta transferencia de los ritmos de la naturaleza y del cuerpo humano al elemento musical hasta alcanzar un nivel más intelectual e espiritual como preconizaba Dalcroze (Bachmann, 1998), aunque sin perder el elemento perceptivo, improvisador-creativo y socializador, es a la que aspiran los contenidos de música y movimiento en los programas educativos –sobre todo en el de la asignatura Música y Movimiento de las escuelas de música (entre 4 y 8 años), preparatorio a la elección de un instrumento o de la danza en el conservatorio–, siendo el elemento motor el eje para educar el ritmo, la expresión y la emoción de un modo integral.

Así pues, se puede establecer una correspondencia entre parámetros de la música y el movimiento como el ritmo (pulso, compás, esquemas rítmicos), tempo o velocidad, fraseo y estructura, melodía, armonía, cadencias, dinámica, textura, timbre, articulación o silencio, que pueden ser trasladados al elemento motriz (Bachmann, 1998). El movimiento en el espacio o los desplazamientos se pueden realizar solos o con música desde la desinhibición inicial hasta la conquista progresiva del espacio y el tiempo a través del control de la energía y el flujo en el movimiento rítmico: en primer lugar, la búsqueda del ritmo interno en el movimiento espontáneo y posteriormente la percepción del ritmo musical –pulso, compás, subdivisión, acento, figuración– y la sincronización sensoriomotriz de ambos –in-

terno y externo- mediante la anticipación (Fraisie, 1976). En este sentido, se trabaja el arranque (impulso) y la parada (cese), diversos contactos de los pies con el suelo y habilidades motrices de base como la marcha, la carrera, los saltos, los saltitos, el galope o el balanceo, en distintas trayectorias, velocidades y combinaciones, y su traducción a valores o figuraciones rítmicas e iniciación a los compases, empleando amortiguadores naturales como caderas, rodillas, tobillos o pies.

Otros parámetros del movimiento como el equilibrio, la coordinación, la tensión y la relajación se ponen en juego en movimientos más complejos como oscilaciones, torsiones, extensiones, buscando siempre la sincronización con la música en diferentes agrupamientos (individual, por parejas, otros), hasta llegar a las pre-danzas y montajes de danzas y coreografías fijadas o inventadas (Lago y García, 1986), de lo que se infiere, en algunos casos, la influencia de la gimnasia rítmica y educativa (Ayala y Zagalaz, 2016). Desde la educación física, a su vez, la bases para las actividades físico-expresivas son el uso del espacio, la calidad del movimiento, los componentes rítmicos y la movilización de la imaginación y la creatividad en el empleo de diferentes registros de expresión (corporal, oral, danzada, musical) que se ponen en acción a través de juegos cantados y motores, danzas, juego dramático, mimo y nuevas técnicas gimnásticas (Zagalaz, Cachón y Lara, 2014).

No podemos detenernos aquí en la infinidad de repertorios de músicas, ritmos, esquemas, juegos y actividades recomendados para trabajar cada acción motriz, para lo que remitimos a diferentes autores que han trabajado y sistematizado el tema (Lago y García, 1981; Joyce, 1987; Bachmann, 1998; Fraser, Froseth y Weikart, 2001; Conde, Martín y Viciñana, 2002; Viciñana y Arteaga, 2004), pero sí nos gustaría apuntar algunas nuevas tendencias en investigación que, desde el ámbito de la psicología, la neurociencia, la educación física y salud o educación artística, están enriqueciendo las lecturas de estos lenguajes y de su relación. Así pues, se ha establecido que la práctica de estas actividades puede ser terapéutica (danzaterapia) y cambiar el ánimo de las personas (Sheykholya, 2013), tal y como recogía la teoría del *ethos* griega (la música es capaz de influir en los estados anímicos) y la catarsis aristotélica, tanto alopática (basada en imitar la virtud inversa al vicio que se quiere combatir o, por extensión, lograr la purificación mediante la utilización de principios contrarios a los que presenta la persona, por ejemplo, escuchar o bailar música alegre cuando se está triste) como homeopática (basada en imitar un vicio para

combatirlo o conseguir la purificación a través de idénticos estados como, por ejemplo, escuchar música triste cuando la persona se encuentra melancólica para llegar a liberarse y conseguir animarse) conectando, de este modo, con el bienestar y la felicidad producido de por sí por la práctica de actividad física, en este caso reforzada por la música (Romero-Carrasco, Brustad y García-Mas, 2007; García y Ferrer, 2015).

Eleve o baje el ánimo, es indiscutible que la música induce a moverse y lo hace mucho más atractivo, convirtiendo la relación espacio-temporal del arte del sonido en algo real a través del movimiento. A este respecto hay que destacar las actividades fuera del ámbito escolar que proliferan en los gimnasios, realizadas con una sólida base musical y cuyo objetivo es mejorar la condición física con ejercicio de intensidad media o alta que ayude a mantener la salud (*zumba, latin dance, merengue, reggaeton, salsa, bachata, latin fitness dance, body attack, body pump...*) que son susceptibles de realizarse también al aire libre (playa, campo, calle o parques), pues la animación y motivación que produce la música y su ayuda para marcar los tiempos del movimiento conforma un tándem perfecto con la actividad física. A las anteriores habría que sumar las que se realizan en la vía pública (andar, correr, exhibiciones de *aerobic, flashmob*, entrenamientos diversos), bien con música amplificada o bien con la que se escucha individualmente a través de los auriculares; en este último caso, a pesar de que la música seleccionada pueda romper el ritmo de la carrera en ocasiones, es útil para la motivación y distraer de la fatiga (Cano, 2012). Para Zagalaz, Cachón y Lara (2014, p. 109) estas actividades «implican diversión, recreo, esparcimiento y alegría en la práctica de ejercicio, provocando la salud para el espíritu que se acompaña de la salud para el cuerpo». Y a la inversa: no solo la percepción musical influye en el movimiento; en los últimos años también se ha llegado a demostrar que la forma de movernos influye en la percepción musical (Phillips-Silver y Trainor, 2005 y 2007, citado en Sanabria, 2008).

Como conclusión o reflexión final, más allá del aula de psicomotricidad, del rincón del gimnasio o de la clase de música, del bienestar psicológico que pueda generar, del deleite estético y expresivo, de las competencias educativas que pueda ayudar a desarrollar, la unión de música y movimiento se convierte en un producto cultural de enorme potencialidad que puede enlazar con todos los aspectos de la realidad como dimensión holística, incluso desde la crítica social como portadora de valores de integración, colaboración y respeto, así como servir de caldo de cultivo de la creatividad, pudiendo ocu-

par el ocio o el tiempo libre y, en definitiva, hacernos más libres y humanos. Reivindicamos, por tanto, la sustantividad de la música y movimiento en diálogo, como lenguajes complementarios, en lugar de como mero adorno o expediente testimonial de los planes de estudios, dejando abierta la línea de debate para investigaciones e intervenciones futuras.

Diálogo final

Un sitio cualquiera, un buen día...

—*Hola, Terpsicore. ¿Qué estás bailando con tanto sentimiento?*

—*Hola, Euterpe. Bailo un rap de Kendrick Lamar...*

9

Espacio, juego y experiencia estética

Albert Macaya

Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Letras
Universidad Rovira i Virgili

Roser Juanola

Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Girona

Resumen: La relación existente entre el juego, el movimiento y el aprendizaje, que ha sido ampliamente estudiada en la psicología y la pedagogía de los dos últimos siglos, tiene un aliado de gran potencial en la experiencia estética. En este texto repasaremos algunas de las ideas clave en relación con la dimensión estética de los espacios educativos y a sus posibilidades como generadores de juego, movimiento y aprendizaje. Seguiremos algunas líneas argumentales que, enraizadas en los movimientos de renovación pedagógica del cambio de siglo *xx* al *xx*, atraviesan algunas de las experiencias educativas más destacadas del siglo *xx* y son objeto de renovada atención en nuestros días.

Las artes visuales, por su parte, tampoco son un campo ajeno a la idea de juego. Bien al contrario, nos proporcionan un sinfín de experiencias creativas susceptibles de inspirar el trabajo de los educadores. Las instalaciones de los artistas contemporáneos, en particular, nos muestran modos de transformación de espacios ricos en significados e interacciones posibles. Otro ámbito de referencia es la arquitectura y el diseño de espacios educativos y lúdicos. Existe una innegable confluencia entre nociones propuestas desde la arquitectura, como los *learning landscapes* de Herman Hertzberger y la manera en que se concibe el espacio escolar en algunas de las propuestas pedagógicas actuales más innovadoras.

Palabras clave: arte y educación, arte y juego, arquitectura de espacios educativos.

Referencias bibliográficas

- ABAD, J. (2014): *Primera infancia y educación artística*. Disponible en <www.oei.es/educacionartistica/primerainfancia/experimentacion.php>. [Consulta: junio de 2016]
- AGUILAR, C. (1997): «El currículum ocult als llibres de text i de la literatura infantil i juvenil», en CANTERO, F.J.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo xx*. Barcelona. Universidad de Barcelona, pp. 141-146.
- ALSINA, P. (2003): *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona. Graó.
- AGUILAR, C. y otros (2010): «Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 25(67), pp. 31-44.
- ANTÓN, M. (coord.) (2007): *Planificar la etapa 0-6: compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona. Graó.
- ARMSTRONG, T. (2011): *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona. Paidós.
- AJURIAGUERRA, J. (1973): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona. Toray Masson.
- AYALA, I.M. (2008): «Actividades físicas artístico-expresivas. Una visión holística e interdisciplinar de la educación física», en LARA, A.; ZAGALAZ, M.L.; CACHÓN, J. (coords.): *La educación física en primaria a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006): especial atención a la enseñanza por competencias*. Jaén. LOGOSS, pp. 123-151.
- AYALA, I.M.; ZAGALAZ-SÁNCHEZ, M.L. (2016): «"Gimnasia, Música y Patria": exhibiciones gimnásticas en el franquismo. El caso de los festivales salesianos y el XIV Campeonato Nacional de Gimnasia Educativa». *Retas. Nuevas tendencias de educación física, deporte y recreación*, núm. 30, pp. 114-124.
- BACHMANN, M.L. (1998): *La rítmica Jacques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid. Pirámide.
- BATTEUX, C. (1946): *Les Beaux-Arts réduits à un même principe*. París. Getty Americana.
- BLACKING, J. (1974): *How Musical is Man?* Washington. University of Washington Press.

- BOAL PALHEIROS, G.; WUYTACK, J. (2006): «Effects of the "musicogram" on children's musical perception and learning», en *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*. Bolonia (Italia).
- BONASTRE, M.; FUSTÉ, S. (2007): *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona. Graó.
- BRANZI, A. (1982): «L'ambient». *L'occhio se salta il muro* (catálogo de la exposición).
- BRUNER, J. (2007): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- CABANELLAS, I. (2007): *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Madrid. Octaedro.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (coords.) (2005): *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona. Graó.
- CALMY, G. (1977): *La educación del gesto gráfico*. Barcelona. Fontanella.
- CAMPOS, M. (2005): «La praxis pedagógica del docente de educación física y el movimiento corporal humano». *Laurus. Revista de educación*, núm. 20, pp. 104-122.
- CAÑABATE, D.; RODRÍGUEZ, D. (2015): «Danza y desarrollo de las competencias: Estudio con bailarines profesionales. Bloque 1: La danza en el sistema educativo», en CHINCHILLA, J.L.; DÍAZ OLAYA, A.M.: *Danza, educación e investigación: pasado y presente*. Málaga. Aljibe.
- CAÑABATE, D.; RODRÍGUEZ, D.; ZAGALAZ, M.L. (2016): «Educación física y danza: valoración de la integración y desarrollo en las escuelas de primaria de la provincia de Girona». *Apunts. Educación Física y Deportes*, núm. 125, pp. 53-62.
- CAPRA, F. (2000): *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona. Anagrama.
- CARERI, F. (2014): *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona. Gustavo Gili.
- CASTRO, J. (2004): «Pedagogía de la corporeidad y potencial humano». *Educación Física y deporte*, núm. 23, pp. 7-17.
- COLINA, G.; OGUÉS, N. (2014): «Evolución del movimiento humano». Ponencia. III Jornadas de Biología Humana (Tacuarembó, 26 y 27 de septiembre). Uruguay.
- CANO, I. (2012): «Correr con música es de aficionados». *ABC* (12 de agosto). Disponible en línea: <www.abc.es/20120810/sociedad/abc-musica-correr-201208091614.html>. [Consulta: noviembre de 2016]
- CONDE, J.L.; MARTÍN, C.; VICIANA, V. (2002): *Canciones matrices II. Metodología para el desarrollo de las habilidades matrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Barcelona. INDE.
- COOK, N. (2012): *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid. Alianza.
- COPLAND, A. (1994): *Cómo escuchar la música*. México. Fondo de Cultura Económica.
- DAMASIO (2011): *El error de Descartes*. Barcelona. Destino.
- DE LESTRADE, A. (2010): *La gran fábrica de las palabras*. Barcelona. Sleepy-laps.
- DEFEZ, A. (1993): «¿Nos dan las gracias las máquinas de tabaco?». *Quaderns de filosofia i ciència*, núm. 21, pp. 45-54.
- DURÁN, L. (1990): *La humanización de la danza*. México. INBA.
- DURAN, T. (2008): «Aprendiendo de los álbumes». *Actas do 7º Encontro Nacional/5ª Internacional de Investigaçao em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga. Universidade do Minho.
- ELLEN, C. (2010): «Teamwork in the Music Room». *Music Educators Journal*, núm. 97(1), pp. 30-36.
- EISNER, E. (2002): *Arte y creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona. Paidós.
- ESLAVA, C. (2014): «Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto». *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, núm. 3(2), pp. 51-80.
- FERRER, J. (2009): «Punt de partida: les actituds envers el gènere poètic a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona», en BORDONS, G. (ed.): *La poesia contemporània*. Barcelona. Graó.
- FIGUERES, J. (2016): *La dansa a l'escola. El mestratge de Joan Serra*. Barcelona. Rosa Sensat.
- FOSTER WALLACE, D. (2013): *En cuerpo y en lo otro*. Barcelona. Random House Mondadori.
- FRABNONI, F.; GALLETI, A.; SAVORELLI, C. (1980): *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona. Fontanella.
- FRAISSE, P. (1976): *La psicología del ritmo*. Madrid. Morata.
- FRASER, A.; FROSETH, O.; WEIKART, P. (2001): *Música y movimiento. Actividades rítmicas en el aula*. Barcelona. Graó.
- FREIRE, H. (2011): *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona. Graó.
- FUENTES, A.L. (2006): *El valor pedagógico de la danza*. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- GADAMER, H.G. (1977): *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. Sígueme.

- GARCÍA, F.E.; FERRER, L. (2015): «Utilidad de la música en la preparación psicológica de los deportistas». *Revista Costarricense de Psicología*, núm. 34(2), pp. 79-95.
- GARCÍA RUSO, H.M. (1997): *La danza en la escuela*. Barcelona. Inde.
- (2003): «Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física». *Adaxe: Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, núm. 19, pp. 105-133.
- GARCÍA SÁNCHEZ, I.; PÉREZ, R.; CALVO, A. (2011): «Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos». *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, núm. 20, pp. 33-36.
- GARDNER, H.E. (1998): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- (2006): *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Nueva York. Basic Books.
- GENNARI, M. (1988): *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma. Armando.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2012): *Curriculum i orientacions. Educació infantil. Primer cicle*. Barcelona. Departamento de Enseñanza.
- GONZÁLEZ CORREA, A.M.; GONZÁLEZ CORREA, C.H. (2010): «Educación física desde la corporeidad y la motricidad». *Hacia la Promoción de la Salud*, núm. 15, pp. 173-187.
- GOODKIN, D. (2002): *Play, Sing Et Dance: An Introduction to Orff Schulwerk*. Miami. Schott.
- GOODMAN, N. (1976): *Los lenguajes del arte*. Barcelona. Seix Barral.
- GRASSO, A. (2001): *El aprendizaje no resuelto de la educación física*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- GÜTHLER, A.; LACHER, K. (2009): *Land art avec les enfants*. Sète. Paris. La Plage.
- HERNÁNDEZ, R.; TORRES, G. (2009): «La danza y su valor educativo». *Revista Digital*. Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, A.; MORENO, C. (2010): «Motricidad, arte y expresión corporal. Una experiencia a través de visitas de centros escolares a salas de exposiciones». *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, núm. 18, pp. 19-23
- HERTZBERGER, H. (2008): *Space and learning: lessons in architecture*. Rotterdam. 010 Publishers.
- HOYUELOS, A. (2006): *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona. Octaedro.
- HURTADO, D. (2008): «Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo». *Educación y Sociedad, Campinas*, núm. 29, pp. 119-136.
- JEAN, G. (1996): *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- JENSEN, E. (2008): *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid. Narcea.
- JUANOLA, R. (1995): «Un estudio comparativo de la Educación artística en la cultura latina y la anglosajona». Ponencia. I Congreso de Arte e Creativitat. Ancona (Italia).
- JOYCE, M. (1987): *Técnica de danza para niños*. Barcelona. Martínez Roca.
- KAAS, J. (2009): *Evolutionary Neuroscience*. Oxford. Academic Press.
- LABAN, R. (1978): *Danza educativa moderna*. Buenos Aires. Paidós.
- (1996): *El dominio del movimiento*. Madrid. Fundamentos.
- (2006): *El dominio del movimiento*. 2.ª ed. Madrid. Fundamentos.
- LAGO, P.; GARCÍA, A. (1986): *Color, forma, ritmo y melodía para una expresión integral*. Madrid. UNED.
- LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. (1985): *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona. Científico Médica.
- LARRAURI, M.; MAX (2015): *El deseo según Gilles Deleuze*. Barcelona. Los Libros de la Frontera.
- LE BRETON, D. (1990): *Anthropologie du corps et modernité*. Paris. PUF.
- LIEBERMAN, D. (2015): «Human Locomotion and Heat Loss: An Evolutionary Perspective». *Comprehensive Physiology*, núm. 5. Disponible en: <www.fas.harvard.edu/~skeleton/pdfs/2015a.pdf>. [Consulta: noviembre de 2016]
- LLOPIS, T. (1996): «Apunts per a un curs de poesia de l'ensenyament secundari». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10, pp. 43-52.
- LOIS, P. (2010): «Movimiento, corporalidad y educación». *Revista de Educación*. Chile. Ministerio de Educación.
- LOUPPE, L. (2011): *Poética de la danza contemporánea*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- LURÇAT, L. (1976): *L'enfant et l'espace: le rôle du corps*. Paris. Presses Universitaires de France.
- (1979): *El niño y el espacio*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- MALAGUZZI, L. (1982): «El dret a l'ambient». *L'occhio se salta il muro* (catálogo de la exposición).

- MATEU, M. y otros (2013): «Proyectos educativos en danza: una realidad creativa en construcción». *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, núm. 24, pp. 154-157.
- MATTHEWS, J. (2002): *El arte de la infancia y la adolescencia. La construcción del significado*. Barcelona. Paidós.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación infantil*. Madrid. Ministerio Educación y Ciencia.
- MÉNDEZ ALONSO, D. y otros (2015): «Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de educación física en educación primaria». *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, núm. 28, pp. 15-20.
- MENDÍVIL, J. (2013): «El origen de la música». *Suburbano*. Disponible en línea: <<http://suburbano.net/el-origen-de-la-musica>>.
- MERLEAU-PONTY, M. (2012): *The Phenomenology of Perception*. Londres/ Nueva York. Routledge.
- MITHEN, S. (2007): *Los neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y del lenguaje*. Barcelona. Crítica.
- MORÍN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá. Unesco (Magisterio).
- PASCUAL, P. (2002): *Didáctica de la música*. Madrid. Pearson Educación.
- PEDRAZA, Z. (2008): «De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna». *Movimiento*, núm. 14, pp. 13-37.
- PELINSKI, R. (2005): «Corporeidad y experiencia musical». *TRANS. Revista Transcultural de Música*, núm. 9. Disponible en: <www.sibetrans.com/trans/a177/corporeidad-y-experiencia-musical>. [Consulta: mayo de 2016]
- PÉREZ HERRERA, M. A. (2012): «Ritmo y orientación musical». *El artista*, núm. 9 (diciembre). Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4099946.pdf>>. [Consulta: mayo de 2016]
- PHILLIPS-SILVER, J.; TRAINOR, L.J. (2005): «Feeling the beat: movement influences infant rhythm perception». *Science*, núm. 308(5727), p. 1430. [DOI: 10.1126/science.1110922]
- (2007): «Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement». *Cognition*, núm. 105, pp. 533-546.
- PIAGET, J. (1977): *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México. Fondo de Cultura Económica.
- PUJOL, A. (2006): «La inteligencia emocional de los jueces». *Jueces para la democracia. Información y debate*, núm. 56, pp. 6-14.
- RAJEWSKY, I. (2002): *Intermedialität*. Tübinga/Basilea. Francke.
- (2005): «Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality». *Intermedialités*, núm. 6.
- ROBINSON, J. (1992): *El niño y la danza*. Barcelona. Mirador.
- «Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria». *Boletín Oficial del Estado* (1 de marzo de 2014), núm. 52, pp. 19.349-19.420.
- «Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato». *Boletín Oficial del Estado* (3 de enero de 2015), núm. 3, pp. 19.349-19.420.
- «Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil». *Boletín Oficial del Estado* (4 de enero de 2006), núm. 4, pp. 474-482.
- ROMERO-CARRASCO, A.E.; BRUSTAD, R.J.; GARCÍA-MAS, A. (2007): «Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte». *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, núm. 2(2), pp. 31-52.
- SAN, J. (2015): «Neurociencia aplicada a la comprensión del movimiento». Conferencia de las II Jornadas de Movimiento y Lenguajes (20 y 21 de marzo).
- SANABRIA, D. (2008): «Música y movimiento». *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, núm. 2(1), pp. 22-24.
- SÁNCHEZ, S. y otros (2014): «Música, movimiento y danza: un enfoque integrador para la formación inicial del profesorado». *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, núm. 32, pp. 145-158.
- SHEYKHOLYA, A. (2013): *El corazón danzado. La psicoterapia de la danza*. Bloomington. Palibrio.
- SCHILDER, P. (1983): *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- SHERIDAN, S.R. (2002): «The Neurological Significance of Children's Drawing: The Scribble Hypothesis». *Journal of Visual Literacy*, núm. 22(2), pp. 107-128.
- SHITAO (2012): *Discurso acerca de la pintura por el monje Calabaza Amarga*. Granada. Universidad de Granada.
- SUZUKI, S.; SPENCER, J. (2004): *Educados con amor: el método clásico de la educación del talento*. Van Nuys (California). Alfred Publishing.
- TONUCCI, F. (1976): *La escuela como investigación*. Barcelona. Avance.

- TRIGO, E. (1999): *Creatividad y motricidad*. Barcelona. Inde.
- TOLLE, E. (2005): *The New Earth: Awakening to your life's purpose*. Nueva York. Dutton/Penguin Group.
- VECCHI, V. (2013): *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Madrid. Morata.
- VICENTE, G. (2009): *Movimiento y danza en educación musical: un análisis de los libros de texto de educación primaria*. Tesis doctoral. Murcia. Universidad de Murcia.
- (2012): «Música y movimiento: variaciones sobre un mismo tema». *Eufonia*, núm. 54, pp. 74-81.
- VICENTE, G. y otros (2010): «La danza en el ámbito educativo». *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, núm. 17, pp. 42-45.
- VICIANA, V.; ARTEAGA, M. (2004): *Las actividades coreográficas en la escuela. Danzas, bailes, funky, gimnasia-jazz*. Barcelona. Inde.
- VILA, B.; CARDO, C. (2005): *Material sensorial (0-3 años)*. Barcelona. Graó.
- WALLON, H. (2000): *La evolución psicológica del niño*. Barcelona. Crítica.
- WILLEMS, E. (2001): *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Barcelona. Paidós.
- WITTGENSTEIN, L. (2008): *Investigaciones filosóficas*. Madrid. Crítica.
- ZAGALAZ, M.L.; CACHÓN, J.; LARA, A.J. (2014): *Fundamentos de la programación de educación física en primaria*. Madrid. Síntesis.