

FORMACIÓN PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA MEDIANTE COREOGRAFÍAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

TRAINING FOR GENDER EQUITY: AN EXPERIENCE THROUGH CHOREOGRAPHIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

María del Mar Bernabé Villodre
Universidad de Valencia (España)

E-mail: maria.mar.bernabe@uv.es

ID. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8983-6602>

Recibido: 18/10/2018

Aceptado: 29/01/2020

Publicado: 18/11/2020

RESUMEN:

INTRODUCCIÓN. En Educación Infantil, el trabajo de los denominados temas transversales toma especial relevancia porque permiten reforzar las destrezas del alumnado en diferentes áreas, que contribuyen a un desarrollo adecuado durante la Educación Primaria. Los contenidos de la asignatura "Procesos musicales en Educación Infantil", de tercer curso del Grado de Maestra de Educación Infantil, permiten el trabajo de esos temas, concretamente, las coreografías. Éstas pueden ser utilizadas como herramientas lúdicas que garantizan no sólo el trabajo de las habilidades motrices básicas, sino también la equidad, la educación cívica y moral..., por el contenido de las canciones que pueden ser utilizadas para los montajes coreográficos. Atendiendo a esto, el objetivo de la experiencia se centró en convertir las coreografías en herramientas de trabajo de temas transversales y no sólo en las habilidades motoras.

METODOLOGÍA. Se partió de la organización del grupo-clase como grupo de discusión, tratándose las consideraciones de sus figuras familiares femeninas respecto a lo que esperan de ellas como mujeres, y del grupo-clase de discusión posterior a las diferentes audiciones, cuyas temáticas fueron analizadas. Después, se dividieron en grupos para la preparación de las coreografías con canciones seleccionadas libremente por cada grupo; y, finalmente, se analizaron las coreografías realizadas para conseguir cierto

Bernabé Villodre, M^a del M. (2020). Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 231-254. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.7909>

feedback entre los distintos grupos. Las coreografías debían incluir las habilidades motrices básicas como elementos de trabajo principal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN. Los datos recogidos mediante los grupos de discusión, con el análisis de las coreografías y analizando las impresiones individuales recogidas en el Dossier final de la asignatura, muestran que no todos los grupos realizaron coreografías con canciones respetuosas con la mujer y tampoco plantearon coreografías cuidadas respecto a las habilidades motrices básicas.

CONCLUSIONES. Pueden reducirse a dos: las estudiantes consideraron necesario ampliar sus conocimientos para llegar a desarrollar mecanismos adecuados para la selección del repertorio acorde con los temas transversales y consideraron necesario ampliar el tiempo de formación musical para poder manejarla como herramienta de trabajo de todas las áreas del currículo de Educación Infantil.

Palabras clave:

coreografías; Educación Infantil; movimiento con música; música; temas transversales

ABSTRACT:

INTRODUCTION. In Early Childhood Education, the work on the so-called cross-cutting themes takes on special relevance because they allow the reinforcement of students' skills in different areas, which contribute to the adequate development during Primary Education. The contents of the subject "Musical processes in Early Childhood Education", of the 3rd year of the Early Childhood Education Teacher's Degree, allow the work on these issues, specifically, the choreographies. They can be used as playful tools that guarantee not only the work of basic motor skills, but also equity, civic and moral education..., due to the content of the songs that can be used for choreographic productions. In view of this, the objective of the experience focused on converting the choreographies into working tools of transversal themes and not only motor skills.

METHODOLOGY. We started by organizing the class-group as a discussion group, dealing with the considerations of their female family figures regarding what they expect of them as women, and, after the auditions, analyzing those ideas. Later, they were divided into groups to prepare choreographies with songs freely selected by each group; and, finally, the choreographies performed were analyzed to get some feedback between the different groups. The choreographies had to include basic motor skills as main work elements.

Bernabé Villodre, M^a del M. (2020). Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 231-254. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.7909>

RESULTS AND DISCUSSION. The data collected through the discussion groups, with the analysis of the choreographies and analyzing the individual impressions collected in the final Dossier of the subject, show that not all the groups performed choreographies with songs that respect women and did not pose careful choreographies regarding basic motor skills.

CONCLUSIONS. They can be reduced to two: the students considered it necessary to expand their knowledge in order to develop adequate mechanisms for the selection of the repertoire in accordance with the transversal themes and they considered it necessary to extend the time of musical training to be able to handle it as a working tool in all areas of the curriculum of Early Childhood Education.

Keywords:

choreography; Early Childhood Education; movement with music; music; transversal themes

Introducción

La formación del alumnado de Educación Infantil debe responder a la adquisición de destrezas en una serie de áreas de desarrollo (conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, lenguajes: comunicación y representación); pero, al mismo tiempo, deben trabajarse otros temas también importantes para garantizar su formación global. El profesorado de esta etapa educativa se encarga, en demasiadas ocasiones, de todas las horas de formación del alumnado porque no siempre se cuenta con especialistas en psicomotricidad o en música con disponibilidad horaria para Educación Infantil. Atendiendo a esto, la formación inicial del futuro profesorado debe realizarse de la forma más completa posible para que éste se visualice como capacitado para atender al alumnado desde cualquier materia, potenciando su formación general. Aunque, no sólo se trata de comprender materias como la música como posibilitadora de la adquisición de destrezas en las áreas de Infantil, sino que se vea como punto de trabajo de temas transversales que complementen la formación del alumnado.

Los contenidos de la asignatura “Procesos musicales en Educación Infantil”, de tercer curso del Grado de Maestra de

Educación Infantil de la Universidad de Valencia (España), podrían favorecer el trabajo de las áreas específicas junto con los temas transversales, concretamente, los centrados en la equidad y el desarrollo cívico y moral de esos futuros ciudadanos de provecho. La Guía Docente de esta asignatura obligatoria (<https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33621&CURSOACAD=2020&IDIOMA=C>) establece como objetivo principal que el alumnado aprenda a experimentar viva y conscientemente la música y las implicaciones de su utilización para abordar distintos contenidos de la Educación Infantil. Atendiendo a esto, dentro de los contenidos de esta asignatura musical, la de mayor carga de créditos de las tres específicamente musicales que forman parte de esta titulación (Estimulación e Intervención Temprana y Taller de Lenguajes, que son compartidas por profesorado de las áreas de Expresión Plástica y Corporal), las coreografías pueden ser utilizadas como herramientas lúdicas que garanticen no sólo el trabajo de las habilidades motrices básicas, sino también de esas temáticas transversales cuyas bases deben asentarse en el alumnado para posteriores etapas educativas.

Las denominadas habilidades motrices básicas son habilidades comunes que permiten la supervivencia del ser humano, al tiempo que fundamento para posteriores aprendizajes motrices (Singer, 1975). Así, entre ellas estarían: el desplazamiento, el salto, el giro, el lanzamiento y la recepción. La consecución de cada una de ellas durante la etapa de Educación Infantil será imprescindible para que el infante adquiera lo que Espinosa y Ureña (2014, p.320) han venido a denominar “vocabulario básico” de la propia motricidad.

De acuerdo con todo esto, el objetivo principal de la propuesta realizada se centró en convertir las coreografías en herramientas de trabajo de los temas transversales y no sólo de la motricidad, mostrando al futuro profesorado la utilidad del movimiento con música. A nivel secundario, se pretendía convertir las canciones en instrumentos de reflexión y de maduración personal para las propias estudiantes, también, porque la universidad tiene la función de formar en valores (Estrada, 2012) al

alumnado que educará a la ciudadanía. Se plantearon estos objetivos porque se consideró que proponer coreografías con canciones con mensajes adecuados al alumnado a ideas de equidad y respeto, contribuirían a mejorar sus relaciones dentro y fuera del aula; además, de que los mensajes de las canciones podían contribuir a propuestas de movimientos con música más adecuados, más acordes con un trabajo de habilidades motrices básicas que son las que debían mejorarse durante la etapa de Infantil. Esto se planteó que podría conseguirse a través de la propuesta de coreografías con canciones con mensaje adecuado, estableciendo espacios de reflexión entre cada momento de trabajo.

El profesorado de Educación Infantil debe garantizar el desarrollo integral del educando en el plano físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo, atendiendo a lo establecido en el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil* (Ministerio de Educación, 2007). De manera que, ya que el profesorado de esta etapa no cuenta en su formación inicial con especializaciones como sucede en Educación Primaria y no siempre los especialistas de Primaria pueden colaborar en las áreas de música o de Psicomotricidad, el profesorado de Infantil debe ser formado para atender al alumnado desde cualquier área de desarrollo. Por tanto, la formación musical desde el aula universitaria tiene que prepararlos para hacer frente al elemento musical como instrumento educativo globalizado, posibilitador de aprendizajes no meramente musicales (Pérez Herrera, 2015), aceleradores del aprendizaje (Pérez Aldeguer & Leganés, 2012) y, sobre todo, muy interactivo en la línea de lo establecido en el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil* (Ministerio de Educación, 2007).

La Educación Infantil debe garantizar el control corporal del educando, así como las pautas de convivencia y relación social atendiendo a lo establecido en el *Real Decreto 1630/2006 vigente* (Ministerio de Educación, 2007); de modo que, las actividades que se utilicen para trabajar a nivel psicomotor no pueden obviar las normas de conducta social y afectiva. De hecho, lo más habitual en

esta etapa educativa son las actividades multi/interdisciplinares, que son consideradas herramientas de calidad educativa (Pérez Aldegue y Leganés, 2012) y facilitan la formación integral del alumnado acorde con los objetivos de la etapa establecidos en la citada legislación vigente:

1. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
2. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social.
3. Iniciarse en (...) en el movimiento, el gesto y el ritmo (Ministerio de Educación, 2007, p. 474).

Estos tres objetivos seleccionados mostrarían lo necesario de formar al futuro profesorado no sólo en la importancia del trabajo coreográfico o lo que es lo mismo, del movimiento con música, sino que muestran la interrelación entre el conocimiento corporal y el respeto de las diferencias, de la alteridad. Así, podría justificarse el enfoque de la propuesta presentada en este documento: la concepción de las coreografías para trabajar la motricidad y otros temas transversales con una misma actividad, puesto que es el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil* el que ~~considera~~ establece que deben realizarse “actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños” (Ministerio de Educación, 2007, p. 474).

Durante esta etapa, el profesorado deberá asentar las bases del desarrollo social y personal del alumnado, integrándose distintos aprendizajes básicos para la adquisición de las Competencias Básicas de posteriores etapas educativas, tal como establece el Ministerio de Educación (2007). Este proceso no podrá garantizarse sin la adecuada formación inicial del docente, que debe comprender cada materia como un espacio de adquisición de lo establecido legislativamente. Es decir, que el aula universitaria tiene que convertirse en un espacio de experimentación y de reflexión sobre y desde prácticas que lleven a la fundamentación teórica de los elementos trabajados para así comprender la globalidad de los aprendizajes. Dentro de éstos, la música es uno de esos contenidos

de gran importancia no sólo por lo que implica a nivel de creatividad (Chaves, 2013; Pérez Herrera, 2015; González, Perandones, Rodríguez & Le Barbier, 2015), sino cognitivo (Pérez Aldegue y Leganés, 2012; Pérez Herrera, 2015), lingüístico (Martínez & Epelde, 2012) y motriz (Díaz, Morales & Díaz, 2014).

En Educación Infantil, la música forma parte de multitud de momentos de aprendizaje, lúdicos, didácticos, generando espacios significativos de aprendizaje con mucho que aportar a la formación integral del educando (Díaz, Morales & Díaz, 2014). Entonces, el juego no debe comprenderse como tiempo de libertad absoluta por parte del docente donde el discente no es controlado y donde el límite se fija en lo que permitan sus capacidades, sino “como actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el desarrollo social”, tal como se establece en el *Real Decreto 1630/2006* (Ministerio de Educación, 2007, p. 477). En este sentido, la música ofrece muchas más posibilidades de interpretación lúdica que otras materias. Las actividades de improvisación rítmica y corporal son muy atractivas y divertidas, ya que el alumnado no las realiza sentado y estas actividades precisan de sus aportaciones creativas y no de las imposiciones del docente; así, aunque las coreografías puedan ser establecidas por el profesorado, al realizarse de pie, implican más interacción entre iguales y una expresión emocional que no se puede conseguir con las matemáticas, por ejemplo.

Las coreografías que puedan proponerse en el aula de Infantil favorecerán la consecución de los objetivos del área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” porque se trabaja el conocimiento, la coordinación, el control y la precisión gestual y motora, además de la identificación y el respeto de las emociones de los demás (Ministerio de Educación, 2007). Cuando una coreografía, es comprendida como la suma de movimientos intencionales derivados de un discurso musical, la precisión del movimiento y la consciencia en el mismo pasan a ser mucho mayores para los ejecutantes (Martínez & Epelde, 2012). Entonces, las coreografías contribuirán a la mejora de la coordinación de movimientos y todo esto desde una forma lúdica y más práctica a distintos niveles: la incorporación del elemento musical como

facilitador de los movimientos (nivel motriz) al tiempo que, de la expresión emocional (nivel afectivo) y las relaciones sociales entre los participantes (nivel social), han sido muy investigados (Díaz, Morales & Díaz, 2014; Pérez Herrera, 2015, por ejemplo). Sin embargo, la legislación no establece este tipo de relaciones y, por tanto, debe ser la formación inicial del profesorado la que guíe al futuro docente en esta línea de actuación desde la propia experimentación, alejándose del abordaje dogmático demasiado extendido en las universidades (Pérez Herrera, 2015): es importante que, en la línea de los *role-playing* que se sigue en disciplinas como la Musicoterapia, el alumnado del Grado de Maestra en Educación Infantil experimente las actividades y pueda enriquecerse con una posterior reflexión grupal.

Dentro del área “Lenguajes: Comunicación y representación” se incluyen el lenguaje artístico y el lenguaje corporal, entre otros. Estos dos lenguajes estarían claramente relacionados en las coreografías. Así, el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil* establece que “El lenguaje musical posibilita el desarrollo de capacidades vinculadas con (...) el movimiento corporal y la creación que surgen de la escucha atenta” (Ministerio de Educación, 2007, p. 480), siendo aquí donde puede encontrarse una relación movimiento-música que justificaría la formación coreográfica del futuro profesorado y la importancia de la misma para garantizar la consecución de los objetivos y el asentamiento de las bases para las Competencias Básicas. Lo curioso es que, a pesar de lo expuesto, no se considere que con este tipo de lenguaje se pretenda también un trabajo de la destreza motora, sino que sólo se hable de un “despertar de la sensibilidad estética” (Ministerio de Educación, 2007, p. 480).

El mismo *Real Decreto* ya citado, en el Bloque 3. Lenguaje artístico, incluye la “Exploración de las posibilidades sonoras (...) del propio cuerpo” (Ministerio de Educación, 2007, p. 482) junto con las vocales e instrumentales, lo que “obliga” al profesorado a trabajar el movimiento con música y las coreografías para conseguir la destreza motora suficiente que se menciona en los objetivos ya citados de la Educación Infantil; al tiempo que la “Expresión y

comunicación de (...) sentimientos y emociones” (Ministerio de Educación, 2007, p. 481), lo que contribuirá a conseguir otro de los objetivos citados y, al mismo tiempo, propiciar el trabajo de determinados temas transversales fundamentales para la globalidad del proceso educativo del infante.

Pero, no sólo la legislación vigente para Infantil venía a justificar la necesidad de este tipo de experiencias formativas para el futuro profesorado de dicha etapa, sino la literatura relacionada. En este sentido, deben señalarse propuestas previas que trabajaron las habilidades perceptivo-motrices junto con la iniciación musical, comprendiéndose como “canciones motrices” (Viciana, Conde & Martín, 2000; Herranz & López, 2015) y experiencias relacionadas con la danza, comprendida como agente educativo especialmente significativo para el proceso de aprendizaje (Herranz & López, 2015).

En Educación Infantil, el trabajo de la danza y las coreografías ha sido ampliamente investigado. Herranz & López (2015) han definido la danza como recurso con el que pueden desarrollarse la creatividad motriz, la orientación y percepción espaciales, los gestos... Esteve & López (2014) han señalado que, aunque la danza como tal no ha sido incluida en el currículo de Infantil, sí se hacen suficientes referencias a lo que denominan contenidos motrices, fácilmente relacionables con la danza. Estos mismos autores consideran que no siempre debe recurrirse a la danza coreografiada, sino que deben dejarse espacios para la danza libre; puesto que no puede obviarse que la danza es un lenguaje del cuerpo, arte y forma de expresión (Cuellar, 1998), por lo que no siempre puede limitarse la manifestación motora más expresiva del cuerpo del alumnado. En este sentido, Rueda y Párraga (1995) han definido la expresión corporal como movimiento, un contenido del área de Educación Física que parte de la experimentación corporal y de la capacidad cognitiva emocional del alumnado.

Todo lo expuesto llevó a considerar cómo las coreografías con determinadas canciones podían convertirse en herramientas que permitiesen trabajar la motricidad del alumnado, al tiempo que temas transversales como la equidad de género (Llamas, 2005; Fort,

2015; Pastor, 2017), la educación para la paz (Madero & Gallardo, 2016), la educación ambiental (Quintanar, 2017) y la conciencia cívica y moral del futuro ciudadano (Cabedo & Arriaga, 2016). Como puede comprobarse, existen muchos ejemplos previos del trabajo de las temáticas transversales mediante la música; ahora bien, son más habituales para Educación Primaria que para Infantil y ahí estriba precisamente la necesidad de difundir experiencias como la realizada. De manera que, siempre en concordancia con lo expuesto en el *Real Decreto 1630/2006*, el especialista de Infantil que considere la utilización de la música partirá de unos métodos de trabajo que “se basarán en las experiencias, las actividades y el juego (...)” (Ministerio de Educación, 2007, p. 474), porque aquella es una herramienta experiencial muy activa y lúdica, adecuada a las necesidades del alumnado de Educación Infantil.

Método

La propuesta desarrollada durante el curso académico 2017/2018, contó con 83 estudiantes de dos grupos de la asignatura de “Procesos musicales en Educación Infantil” de tercer curso del Grado de Maestra de Educación Infantil de la Universidad de Valencia. Uno de los grupos era de 35 estudiantes, todas mujeres, y el otro era de 48, contando con dos hombres. Dentro de cada grupo se organizaron subgrupos (once) para las coreografías que se caracterizaron por ser siempre de número impar (salvo alguna excepción debida al número total de miembros del grupo-clase), porque se quería evitar la intervención del docente ante situaciones problemáticas que debían aprender a resolver de forma democrática.

Se trataba de un estudio de caso múltiple, con un enfoque cualitativo, desde un criterio sociocrítico y una concepción idiográfica, puesto que no pretende alcanzar leyes generales, sino comprender el comportamiento individual (Del Río, 2003), en este caso, del grupo-clase. Las principales herramientas fueron: el grupo de discusión, dossier de clase (cumpliría la función de la técnica del diario de campo) y vídeos de clase (correspondiente al producto resultante que se graba para su evaluación).

Bernabé Villodre, M^a del M. (2020). Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 231-254. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.7909>

Se plantearon distintos momentos para la recogida de datos y la realización de las coreografías:

A. Se escucharon las siguientes canciones (algunas con subtítulos en castellano), atendiendo al hecho de que se quería trabajar con el alumnado como tal y no como futuros docentes que precisa ser formado a nivel didáctico. Se consideró que era necesario hacerles comprender la evolución de la forma de entender el amor, las relaciones afectivas a lo largo de distintas décadas y siglos. Debido a esto, los criterios de selección de las canciones partieron de ofrecer una visión masculina *versus* femenina del amor romántico, otra masculina *versus* femenina de la pasión, así como de la belleza y de la libertad en las relaciones, y también se consideró que debían incluirse la mayor cantidad posible de estilos y géneros pasados y actuales. El resultado final se incluye en los puntos siguientes:

1. Only you. Buck Ram y Tony Williams (1955). Versión de The Platters: <https://www.youtube.com/watch?v=3FyglKsnkCw>

2. I just want to make love to you. Willie Dixon (1954). Versión de Etta James:

<https://www.youtube.com/watch?v=j4ErjX8p20s>

3. I put a spell on you. Nina Simone (1964). Versión de Nina Simone: https://www.youtube.com/watch?v=ua2k52n_Bvw

4. ¿Por qué me tengo yo que enamorar? Adaptación al castellano de "A teenageer in love" de Dion & The Belmonts (1959) de Los Bólidros. Versión de Los Fresones Rebeldes: <https://www.youtube.com/watch?v=js8MIsX0jVc>

5. Oh, no, tú no. Chloe (2010). Versión de Chloe y Jaime Perpiñá: <https://www.youtube.com/watch?v=LGPL1hRemrw>

6. Dear future husband. Kevin Kadish y Meghan Trainor (2015). Versión de Meghan Trainor: https://www.youtube.com/watch?v=ShIW5pID_40

7. Échame la culpa. Luis Fonsi, Alejandro Rengifo, Mauricio Rengifo y Andrés Torres (2017). Versión de Luis Fonsi y Demi Lovato: <https://www.youtube.com/watch?v=TyHvyGVs42U>

8. Esta noche. Versión Mike Bahía y Greeicy: <https://www.youtube.com/watch?v=SY144uj1nCw>

9. Love on the brain. Fred Ball, Joseph Angel, Robyn Fenty (2016). Versión de Rihanna:

<https://www.youtube.com/watch?v=0RyInjfgNc4>

10. Chicas de revista. Beatriz Luengo (2011). Beatriz Luengo: <https://www.youtube.com/watch?v=-0f5T6FZ4es>

11. I want to break free. John Deacon (1984). Versión de Queen: <https://www.youtube.com/watch?v=f4Mc-NYPHaQ>

B. Se organizó un grupo de discusión con preguntas abiertas que fueron concretándose de acuerdo con las ideas que iba exponiendo el alumnado. Inicialmente, se les plantearon las siguientes cuestiones: qué significado tenía para ellas cada letra, a qué les recordaba la historia narrada en las canciones, y si eran conscientes de lo que implicaba el mensaje de cada una de ellas. A partir de sus argumentos, se fueron realizando otras preguntas como, por ejemplo, si veían cambios entre las letras atendiendo al hecho de que muchas eran del siglo pasado. Con esto se pretendía hacerles ver la importancia de los mensajes que transmitían las canciones y la influencia que podían tener en el desarrollo vital. Las respuestas del alumnado se iban recogiendo taquigráficamente para su posterior categorización; al tratarse de grupos tan reducidos, se optó por un análisis de los relatos sin programas informáticos específicos, como se ha venido haciendo tradicionalmente.

C. Se concluyó el grupo de discusión hablando sobre los mensajes que sus madres-abuelas-tías les transmitían como mujeres, qué habían observado en casa, y cómo se sentían ante todo esto de cara a su papel en la sociedad y, sobre todo, en la educación del futuro ciudadano. Nuevamente, se tomaron notas taquigráficas sobre estas informaciones para su categorización triangulada con los datos resultantes del análisis de los vídeos de clase y de los dossiers de clase.

D. Se procedió a la organización de los grupos y a la selección de canciones para las coreografías. Primero, se les indicó que las piezas musicales debían promover/facilitar el trabajo de las habilidades motrices básicas (salto, giro, lanzamiento, recepción y

desplazamiento) gracias a sus elementos musicales; y, después, las letras debían promover temas transversales como la equidad y la formación de una ciudadanía moral y responsable. En cuanto a los criterios de selección de canciones ya para su práctica formativa como futuros docentes, además de lo anteriormente comentado, se consideró que podían seleccionar cualquier canción siempre que no contuviese mensajes inadecuados para niños: ahora bien, como podrá comprobarse en páginas siguientes, el repertorio final no respondía a lo más habitual para Educación Infantil, pero realmente sí eran piezas escuchadas por las familias del infante y, por tanto, terminaban siendo escuchadas por éste. No se puede obviar que, habitualmente, en casa, en el coche, se escucha lo que los progenitores quieren y suelen ser piezas musicales que se alejan de temáticas infantiles. De manera que, el alumnado de Educación Infantil termina cantando y bailando este tipo de canciones con normalidad, sin comprenderlas, pero con el beneplácito de las familias, tal como podrá observarse por los comentarios recogidos durante la experiencia.

E. Montaje coreográfico. Seleccionaron canciones pop y reggaetón, tanto en castellano como en inglés, dándoseles libertad respecto a la selección de la lengua, pero atendiendo a lo comentado en el punto anterior. Se impuso como norma no proponer movimientos poco adecuados para la etapa de Infantil (movimientos de cadera tipo Shakira y/o característicos del reggaetón). Los grupos eligieron las siguientes canciones:

1. Grupo 1: All stars (version de Smath mouth).
2. Grupo 2: Shape of you (version de Ed Sheeran).
3. Grupo 3: Contigo (version de Morat y Álvaro Soler).
4. Grupo 4: Lloverá y yo veré (versión de La Pegatina).
5. Grupo 5: Bajo el mismo sol (version de Álvaro Soler).
6. Grupo 6: La vida es un carnaval (versión de Celia Cruz).
7. Grupo 7: Dura (version de Daddy Yankee).
8. Grupo 8: Contigo (version de Morat y Álvaro Soler).
9. Grupo 9: Scoby Doo PaPa (version de DJ Cobra).
10. Grupo 10: Robarte un beso (version de Carlos Vives).
11. Grupo 11: Uptown funk (version de Bruno Mars).

F. Se organizó un nuevo grupo de discusión para conseguir cierto *feedback* sobre las habilidades motrices trabajadas y la idoneidad de la pieza seleccionada, discutiendo sobre los motivos que pudieron instar a dicha elección frente a cualquier otra posibilidad. Se insistió en prestar atención a la justificación de los movimientos propuestos: basados en la letra de la canción o en las habilidades motrices sin atención a la letra. Sobre este análisis de las representaciones realizadas, visionados a partir de los vídeos para un mejor análisis por parte de los que realizaban la propuesta, también se obtuvieron datos necesarios para una posterior triangulación de los resultados obtenidos.

Los dossiers finales de la asignatura permitieron recoger más información sobre las impresiones del trabajo realizado, datos que vinieron a sumarse a toda la información obtenida en cada uno de los momentos de la propuesta, y que facilitarían el mayor grado de realidad a los datos obtenidos al posibilitarse la triangulación con los restantes resultados obtenidos en el grupo de discusión y el análisis de los vídeos. Estos documentos finales, utilizados para la evaluación de la asignatura, permitieron conocer qué utilidad práctica para su futura labor docente habían otorgado a la práctica realizada. Información relevante para la revisión de la propia práctica docente universitaria.

Resultados

El grupo de discusión, atendiendo a las preguntas realizadas, permitió obtener los siguientes resultados, partiendo de esta clasificación en categorías:

1. Significatividad/impacto emocional de las canciones.
2. Implicaciones sociales de las canciones
3. Consciencia en la evolución del mensaje sociocultural de las canciones.
4. Reconocimiento del tipo de mujer y relación amorosa en las canciones.
5. Transmisión del papel y del valor femenino en las canciones.

Atendiendo a las categorías extraídas de los datos recogidos durante la realización del grupo de discusión, se pudo comprobar que el alumnado llegó a reconocerse en ellas, en algún momento de sus vidas; y, lo más preocupante fue que ellas mismas se consideraban poco conscientes respecto al impacto negativo que podía tener la escasa evolución del mensaje sociocultural implícito a la propia música.

Se obtuvieron once coreografías con gran variedad de estilos musicales y de propuestas de movimiento. Estas coreografías fueron analizadas en clase atendiendo a las siguientes categorías, pero sin perder por ello el interés educativo centrado en la motricidad, que puede conocerse a través de la Tabla 1. Las categorías fueron:

1. Reconocimiento de movimientos inadecuados para la edad.
2. Consciencia de las implicaciones socioemocionales de determinados movimientos.
3. Impacto emocional de la letra de las canciones en la expresividad corporal.

De acuerdo con ello, tras el análisis de los productos resultantes y, sobre todo, gracias a que se realizó en el grupo-clase y no de forma individual por escrito, el *feedback* de la actividad fue mucho más impactante para el alumnado. La Tabla 1 recoge los datos más significativos en cuanto a las habilidades motrices y temáticas transversales trabajadas; mientras que, atendiendo a las categorías de análisis, se pudo conocer cómo el alumnado no siempre reconocía lo inadecuado de determinados movimientos que estaban muy arraigados en la música popular urbana que escuchan a diario, incluso los niños y las niñas. También, empezaron a replantearse cómo dichos movimientos inadecuados podían repercutir negativamente en la percepción social y afectiva entre iguales (en el caso del infante). Respecto al impacto de las letras en la expresividad corporal, los comentarios durante el análisis de los vídeos sí mostraron su consciencia respecto al mismo.

<i>Canción</i>	<i>Movimiento coreográfico</i>	<i>Habilidades motrices</i>	<i>Temática/Temas trabajados</i>
All stars	Libre	Desplazamiento, lanzamiento, recepción, giro	Igualdad, positividad
Shape of you	Libre	Desplazamiento, giro, lanzamiento, recepción	Socioafectividad
Contigo	Establecido por la canción	Giro, desplazamiento, recepción, lanzamiento	Amistad, respeto de la alteridad
Lloverá y yo veré	Libre	Giro, desplazamiento, lanzamiento	Alegría
Bajo el mismo sol	Libre/ Establecido por la canción	Desplazamiento, lanzamiento, recepción, giro	Respeto, positividad
La vida es un carnaval	Libre	Lanzamiento, recepción, giro, salto, desplazamiento	Positividad, alegría
Dura	Libre/ Establecido por la canción	Lanzamiento, salto, giro, desplazamiento	---
Contigo (Morat y Álvaro Soler)	Libre/ Establecido por la canción	Lanzamiento, recepción, giro, desplazamiento	Amistad, respeto, socioafectividad
Scobby Doo PaPa	Libre	Giro, lanzamiento, salto, desplazamiento, recepción	---
Robarte un beso	Libre/ Establecido por la canción	Lanzamiento, recepción, giro	Socioafectividad
Uptown funk	Libre	Desplazamiento, recepción, lanzamiento, giro, salto	Socioafectividad

Tabla 1. Datos obtenidos durante el curso 2017/2018. Fuente: Elaboración propia

En cuanto al análisis de las propias piezas musicales, dos de las once canciones propuestas podían clasificarse como reggaetón. Las restantes fueron canciones pop de temática amorosa, principalmente, aunque también seleccionaron algunas

Bernabé Villodre, M^a del M. (2020). Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 231-254. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.7909>

relacionadas con la amistad y con valores positivos. Las piezas románticas trataban mensajes respetuosos con las mujeres, comentándose situaciones de amor y/o desamor, pero fueron comprendidas como relaciones de pareja sanas.

En cuanto al trabajo de las habilidades motrices básicas a través de las coreografías, no siempre fue completo porque sólo cuatro grupos incluyeron el salto, que fue la más olvidada de las cinco. Curiosamente, no todos los grupos plantearon los desplazamientos, que es la habilidad motora básica por excelencia que debe conseguirse en el alumnado de Educación Infantil. El trabajo de las cinco habilidades motrices básicas no se vio en todas las propuestas planteadas, alegándose distintos motivos para justificar este hecho.

Seis grupos optaron por propuestas de movimientos libres, aunque cuatro combinaron la libertad corporal con movimientos acordes con la letra de la canción seleccionada. Únicamente un grupo prefirió una coreografía acorde con la letra de la canción que habían elegido, sin incorporar movimientos libres. Debe señalarse que, en Educación Infantil, es mucho más habitual fijar movimientos acordes con las letras que realizar propuestas libres, basta con fijarse en grupos como Cantajuegos y su “Soy una taza”, por ejemplo.

De sus dossiers de clase, se pudieron extraer los siguientes resultados, centrados en el aprendizaje personal y en el profesional:

1. Personal: importancia de la experimentación como paso necesario para el reconocimiento de las propias posibilidades expresivas corporales y las limitaciones motoras básicas.

2. Profesional: necesidad de formarse para afrontar el trabajo de las habilidades motrices básicas desde trabajos interdisciplinarios, que garanticen al mismo tiempo un reconocimiento de emociones positivas y negativas.

Discusión

Cuando las estudiantes trabajaron las once canciones relacionadas con el amor desde el punto de vista de la mujer (cantadas por mujeres) y otras desde el punto de vista del hombre

(cantadas por hombres), fueron muchos los comentarios sobre cómo se veía el amor desde una y otra parte. Se comentaron las diferencias derivadas de que el letrista fuera hombre o mujer, así como las posibles diferencias al ser interpretadas por un hombre o una mujer. Aunque en uno de los grupos, no se pudo contar con la visión masculina porque era exclusivamente femenino, y en el otro únicamente se contaba con dos chicos, las opiniones de ambos grupos no entraron en contradicción, como ha podido comprobarse en el epígrafe anterior. En la línea de Estrada (2012), que considera que la labor del docente debe ser transformadora y nunca irrespetuosa o impositiva, las intervenciones docentes durante el tiempo de reflexión e intercambio de ideas sobre las piezas escuchadas se limitaron a reconducir el debate para evitar dispersiones, pero no se expusieron ideas propias para evitar imposiciones.

Se pretendía que las temáticas de las canciones comentadas previamente al trabajo coreográfico de cada grupo de estudiantes sirviesen de guía para seleccionar piezas musicales respetuosas para ambas partes, que habituasen al alumnado de ambos sexos a trabajar con la música como elemento transmisor de valores de equidad de género. Esto sería lo que permitiese llevar a un trabajo de la ciudadanía responsable y de valores de respeto (Azorín y Vicente, 2012) de la alteridad, impactando en la configuración de ciudadanos empáticos (Díaz, Morales y Díaz, 2014).

Antes de la experiencia, en su mayoría, las estudiantes parecían olvidar el poder de la música para educar transversalmente porque casi todas consideraban que era un apoyo que no podía obviarse en el aula para trabajar la motricidad de los educandos en cuanto a precisión (Martínez y Epelde, 2012), por ejemplo, pero parecía que se “olvidaban” que las canciones también transmiten mensajes a través sus letras. Entonces, si éstas no son adecuadas pueden asentar unas bases peligrosas para el desarrollo madurativo de niños y niñas.

Las estudiantes comentaron la presión por parte de sus familiares femeninas (madres, abuelas...) porque tenían una edad a la que ellas ya habían formado una familia. Consideraban que

podían casarse o tener pareja, pero no era su meta en la vida, aunque eran conscientes de que algunas de las piezas musicales trabajadas sí parecía transmitir ese mensaje... Pensaban que, a pesar de estar en el siglo XXI, la presión sobre el matrimonio continuaba y que la falta de igualdad entre hombre-mujer en las parejas llevaba a esas relaciones de dependencia, conducentes (en muchos casos) a malos tratos psicológicos y físicos. En algunos momentos, surgió el tema de las princesas del universo Disney y, en este sentido, Marín y Solís (2017) han investigado sobre cómo sus películas han contribuido a perpetuar durante generaciones ciertos “valores tradicionales” (p. 41) que muy lentamente han empezado a cambiar. Por eso, algunas de las canciones escuchadas llevaron a pensar que promovían relaciones poco equitativas entre hombres y mujeres, sobre todo, las de las décadas de los '50-'60. Algunas estudiantes señalaron que canciones como “Love on the brain” (de la presente década), aunque les gustase musicalmente, tenía un mensaje muy similar al extraído de décadas anteriores, lo que mostraba ese lento avance comentado.

Estrada (2012) considera que la formación universitaria debe enseñar a valorar, pensar y reflexionar; de modo que, acorde con esto, se comentó hasta qué punto se tiene libertad para componer lo que cada uno piensa, lo que llevó a hablar de la libertad para escuchar o no lo que se componga, así como quién establece los límites de lo que se puede o no escuchar porque es adecuado o no escucharlo. Entonces, cuando las estudiantes seleccionaron la canción “Dura”, reggaetón del cantante Daddy Yankee, consideraron que el fragmento de la introducción no resultaba ofensivo para nadie. No obstante, no todas las estudiantes estuvieron de acuerdo, puesto que, ¿cómo iban a explicar a los niños ese mensaje de “Dura” durante ese breve fragmento que ellas consideraban inofensivo? Las temáticas de las canciones de reggaetón van asociadas a contextos socioculturales (y socioeconómicos) muy específicos, que han terminado por desfocalizarse de los puntos de origen, llevándose a otros donde encuentren abono para extenderse. Ahora, muchos infantes españoles escuchan con normalidad este tipo de música, ignorando el mensaje real transmitido.

Las críticas al tratamiento de la mujer en este tipo de piezas musicales, no hace sino reflejar la consideración que se le tiene en determinados países latinoamericanos. Sin embargo, no puede obviarse el hecho de que no sólo en España, sino en toda Europa y en países del Norte de América, la mujer no tuvo plenos derechos hasta bien avanzado el siglo XX. Con todo, es cierto que se ofrece una visión de la mujer como objeto sexual, poco más que muñecas destinadas a hacer la vida más agradable a sus parejas, teniendo como única meta en la vida encontrar a “sus hombres”. Ahora bien, esto es justo lo que se muestra también en las películas Disney, por ejemplo, y no utilizan reggaetón en sus canciones. Este tema surgió en el debate resultado de la audición, generándose una situación curiosa porque casi todo el alumnado se debatía entre su gusto por ese tipo de filmes y la que debería ser la posición de la mujer en la sociedad, en general.

El resto de las canciones seleccionadas trataba temáticas amorosas o de relaciones de amistad y valores positivos. Siempre eran respetuosas con las mujeres y ofrecían una visión del amor bastante edulcorada, pero consideraron que el mensaje no suponía un peligro para los educandos de Infantil. Así como los movimientos que propusieron, que consideraron que respondían a las habilidades motrices básicas y eran adecuados a la edad. Lo que más comentaban era que muchos niños realizaban movimientos que veían en los adultos y que muchas familias lo veían como algo gracioso, alentándolo; de ahí que en sus coreografías se propusiesen movimientos para responder a las necesidades motoras del alumnado, ajustándose a ello y evitándose propuestas no adecuadas. Pero, debe señalarse que los movimientos que propusieron no siempre cuadraron con su manifiesto de intenciones, además de que las letras de las canciones no eran adecuadas, en algunos casos, lo que no permitía trabajar los temas transversales pretendidos de equidad y valores ciudadanos cívicos y morales de respeto (Azorín y Vicente, 2012) a la alteridad.

Debe señalarse que las canciones seleccionadas respondían a un intento de invitarlas a la reflexión sobre lo que se había escuchado y se escucha, mostrando la escasa evolución sobre la mujer y su posición ante el amor, por ejemplo. Todo esto

para conseguir que comprendiesen el poder de la música y cómo su carácter de producto cultural cumple la función de perpetuar valores, actitudes y comportamientos que no siempre deberían continuarse.

Las coreografías resultantes no trabajaban todas las habilidades motrices y la selección musical se alejaba de las típicas canciones tradicionales infantiles. El análisis realizado en clase acerca de los movimientos con música llevó a unas interesantes conclusiones:

1. Los movimientos propuestos no siempre podían considerarse acordes con la edad del alumnado a que iban dirigidos.

2. No todas las habilidades motrices básicas eran incluidas en cada coreografía porque las estudiantes consideraban que los niños verían demasiado fáciles las propuestas si se limitaban a ello.

3. Consideraban que no todas las canciones permitían el trabajo de todas las habilidades motrices, por motivos rítmicos propios de la canción y no tanto por temática. Esta selección musical “alejada” del repertorio tradicional infantil se debió a que, realmente, el alumnado de Educación Infantil se ve más bombardeado por la música que gusta a sus progenitores, que por aquella que sería adecuada para su edad.

Las estudiantes relacionaban mucho los movimientos con cada canción, por eso no las veían todas adecuadas para trabajar siempre las cinco habilidades motrices, pero más con ritmo-melodía-armonía. Aunque, se planteó la idea de que quizá no era tanta la consideración de que las canciones no eran adecuadas por sí mismas, sino que había que como futuras docentes debían contar con más formación y recursos para analizar las canciones y afrontar el trabajo motor desde la música. Desde la metodología dalcroziana trabajada en uno de los temas de la asignatura de “Procesos musicales en Educación Infantil”, se dieron pautas básicas que se consideraron adecuadas para un trabajo multidisciplinar que conjugase lenguaje musical y motricidad: el ritmo musical como promoción de la dimensión física, en la línea de Pérez Herrera⁷ (2015). En sus dossiers finales de la asignatura, muchas comentaron la necesidad de profundizar en el trabajo de esa metodología enfocada hacia las denominadas habilidades motrices

básicas; e, incluso, en la línea de las conclusiones de González, Perandones, Rodríguez y Le Barbier (2015), algunas estudiantes tenían una limitada valoración de la utilidad del carácter interdisciplinar de la música para mejorar otras áreas.

Como conclusión, tras todos los datos obtenidos, se puede decir que las estudiantes consideraron que la utilización de las coreografías como herramienta de trabajo de temas transversales, puede convertirse en instrumento educativo social, afectivo y cognitivo; aunque sin perder por ello su principal función motora. Pero, para que esto suceda, la formación inicial del profesorado de Educación Infantil debe incidir en la especial relevancia del elemento musical como promotor de la maduración global del educando, más allá de su visión lúdica y festiva. Es el análisis de las letras como punto de partida para la reflexión desde la propia experiencia corporal y social, la que llevará al futuro docente a comprender el impacto que puede tener la promoción entre el infante de movimientos coreográficos indiscriminados, sin cribar conforme a su edad.

No puede concluirse sin mencionarse las múltiples posibilidades de trabajo que ofrecería el repertorio seleccionado, sobre todo, en cuanto al análisis audiovisual para los problemas de género, por ejemplo. El alumnado en formación, futuro docente de Educación Infantil, debe comprender lo adecuado e idóneo de determinados movimientos y esto puede ser analizado a través de las imágenes de los videoclips de cada pieza. Por tanto, una futura propuesta de trabajo de gran interés, y en clara relación con todo lo ya realizado, sería dicho análisis audiovisual.

Referencias

- Azorín, C. M^a & Vicente, G. (2012). Opus Solidaridad: trío para música, educación y valores. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5 (10), 78-86.
- Cabedo, A. & Arriaga, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDiCA*, 9, 145-160.
- Chaves, M. (2013). Música, educación y arte. *Artseduca*, 5, 1-24.

Bernabé Villodre, M^a del M. (2020). Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 231-254. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.7909>

- Cuellar, M. (1998). La enseñanza de la danza. Principios didácticos y orientaciones metodológicas para su aplicación. *El patio de Asernef*, 3, 11-14.
- Del Río, D. (2003). Métodos de investigación en educación. Volumen I. Procesos y diseños no complejos. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díaz, M. L., Morales, R. & Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes*, 13 (1), 102-108.
- Espinosa, M. & Ureña, N. (2014). La evaluación de las habilidades motrices básicas en niños de 3 y 4 años de educación infantil. En P. Miralles, M^a B. Alfageme & R. A. Rodríguez (Eds.), *Investigación e innovación en Educación Infantil* (pp. 319-328). Murcia: Universidad de Murcia.
- Esteve, A. I. & López, V. M. (2014). La expresión corporal y la danza en educación infantil. *La Peonza*, 9, 3-26.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (3), 240-267.
- Fort, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. *Revista para la investigación en arte*, 3 (1), 54-65.
- González, M. M., Perandones, M., Rodríguez, G. A. & Le Barbier, E. (2015). Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la educación musical. *DEDiCA*, 7, 143-162.
- Herranz, A. & López, V. M. (2015). La expresión corporal en educación infantil. *La Peonza*, 10, 23-44.
- Llamas, J. C. (2005). La violencia contra las mujeres en las canciones populares: una propuesta didáctica para tercer ciclo de educación primaria. *Eufonía*, 34, 111-122.
- Madero, M^a D. & Gallardo, I. M^a (2016). Educación para la paz y la ciudadanía desde la música como lenguaje universal de las emociones. *Boletín Redipe*, 5 (9), 5-9.
- Marín, V. & Solís, C. (2017). Los valores transmitidos por las mujeres de las películas Disney. *Revista CS*, 23, 37-55.
- Martínez, I. C. & Epelde, J. (2012). ¿Cómo se construye la experiencia intermodal del movimiento y la música en la danza? Relaciones de coherencia en la performance y en la recepción de frases de música y de movimiento. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7 (2), 65-82.
- Ministerio de Educación (2006). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo*

Bernabé Villodre, M^a del M. (2020). Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 17, 2020, 231-254. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.7909>

ciclo de Educación Infantil. BOE (04/01/2007), número 4, referencia 185, pp. 474-482.

Pastor, R. (2017). Danza creativa-educativa: hacia una pedagogía de la danza en la diversidad, la inclusión y la equidad. En B. Martínez, A. M^a Díaza, J. L. Chinchilla y G. González (Coords.), *Danza, investigación y educación: Género e inclusión social*. (pp. 85-98). Málaga: Editorial Libargo.

Pérez Aldeguer, S. & Leganés, E. N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 127-143.

Pérez Herrera, M. A. (2015). Educación de la experiencia sensoriomotora. Una Didáctica Constructivista Alternativa de la Música. *Horizontes Pedagógicos*, 17 (2), 88-103.

Quintanar, L. (2017). Explorando la educación ambiental en México, a través de letras de canciones. *DELOS: Desarrollo Local Sostenible*, 10 (30).

Rueda, B. & Párraga, J. (1995). *Formes musicals i tècniques corporals: Percepció del espai i estructures rítmiques. Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives*. Lérida: INEFC.

Singer, R. N. (1975). *Myths and truths in sports psychology*. New York: Harper & Row.

Viciana, V., Conde, J. L. & Martín, C. (2000). Propuesta metodológica para la enseñanza globalizada de la educación corporal y musical en las etapas de infantil y primaria. *Eufonía*, 18, 83-89.

Para saber más sobre la autora...

María del Mar Bernabé Villodre:

Profesora Titular de Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación están centradas en la atención a la diversidad (funcional y cultural) desde la música, en la utilización de la música en la intervención fisioterápica, y en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cómo citar este artículo...

Bernabé Villodre, M^a del M. (2020). Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 17, 231-254.
DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.7909>

Bernabé Villodre, M^a del M. (2020). Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 231-254. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.7909>