



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

PROPUESTA DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: LA VIDEODANZA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA BACHILLERATO DE ARTES ESCÉNICAS EN ANDALUCÍA

Alumno/a: Bermúdez Castillo, Alberto

Tutor/a: Prof. D. Juan Ignacio Rodrigo Herrera

Dpto: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Septiembre, 2023

AGRADECIMIENTOS:

Me gustaría servirme de estas líneas para exponer mi más sincero agradecimiento a mi compañera de vida y madre de mi hijo, sin Ella este trabajo simplemente no hubiera sido posible. También querría agradecer a mi tutor, D. Ignacio Rodrigo Herrera, su alta exigencia y constante apoyo, además de su continua paciencia durante todo el proceso. Por último, dar las gracias al resto del profesorado del Máster y, en especial, a la Dra. Isabel M.^a Ayala Herrera, sencillamente por ser un referente y ejemplo que seguir en mi presente y futura labor docente.

*La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre
el mundo para transformarlo.*
(Paulo Freire)

Resumen:

En este trabajo se propone la videodanza como una herramienta eficaz e innovadora, para fomentar el uso de las nuevas tecnologías en el segundo curso del Bachillerato de Música y Artes Escénicas. Para ello, se plantea una situación de aprendizaje donde el alumnado podrá intervenir de forma creativa, participativa y activa, a través de la realización de un proyecto artístico en que confluyen el lenguaje de la danza y el audiovisual. Así mismo, esta propuesta presenta un enfoque integral y transversal que engloba a la materia de Imagen y Sonido, involucrando también a la Asociación Málaga Autismo, fomentando así la educación en valores, el aprendizaje significativo y la atención a la diversidad en un contexto real y cercano al discente. Para ello, nos hemos sustentado en una metodología de investigación cualitativa, fundamentada en la legislación educativa vigente, el estudio de enfoques innovadores de enseñanza-aprendizaje y la exploración epistemológica de la videodanza. Por último, se formula una secuenciación de actividades necesarias que nos permitirán la implementación efectiva de este proyecto educativo.

Palabras clave: videodanza, situación de aprendizaje, recurso didáctico, competencia digital, Bachillerato, artes escénicas.

Abstract:

In this work, videodance is proposed as an effective and innovative tool to promote the use of new technologies in the second year of the Music and Performing Arts Baccalaureate. To achieve this, a learning situation is designed in which students can engage creatively, actively, and participatively through the creation of an artistic project that combines the language of dance and audiovisual elements. Furthermore, this proposal takes an integrated and cross-disciplinary approach that encompasses the subject of Image and Sound, also involving the Málaga Autism Association, thus promoting values-based education, meaningful learning, and attention to diversity in a real and student-centered context. To accomplish this, we have relied on a qualitative research methodology grounded in current educational legislation, the study of innovative teaching and learning approaches, and the epistemological exploration of videodance. Finally, a sequence of necessary activities is outlined to enable the effective implementation of this educational project.

Keywords: videodance, learning situation, didactic resource, digital competence, high school, performing arts.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	3
3.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
4.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	7
4.1.	OBJETIVO GENERAL	7
4.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
5.	FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA	8
5.1.	LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)	8
5.2.	LAS ARTES ESCÉNICAS Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA.....	8
5.2.1.	<i>La legislación vigente nacional y autonómica</i>	8
5.3.	LAS TIC, TAC Y TEP	9
5.4.	LOMLOE Y LA COMPETENCIA DIGITAL (CD)	11
5.4.1.	<i>La inmersión digital del alumnado en el sistema educativo español</i>	12
5.4.2.	<i>La competencia digital docente (CDD)</i>	14
5.5.	LOS RECURSOS DIDÁCTICOS.....	15
5.5.1.	<i>Los recursos atendiendo a la normativa vigente</i>	16
5.5.2.	<i>La evaluación de los recursos didácticos</i>	16
5.5.3.	<i>La videodanza como recurso didáctico</i>	17
6.	FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA.....	18
6.1.	APROXIMACIÓN A LOS PRECURSORES DE LA VIDEODANZA.....	18
6.2.	LA VIDEODANZA COMO UN NUEVO GÉNERO AUDIOVISUAL	20
6.3.	MÚLTIPLES DEFINICIONES Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN LA VIDEODANZA	24
6.4.	FASES DEL PROYECTO CREATIVO DE UNA VIDEODANZA.....	27
6.4.1.	<i>Principales softwares en la iniciación de la creación de contenidos audiovisuales. Filmora Wondershare</i>	28
6.4.2.	<i>Equipamiento y hardware básicos para el desarrollo de un proyecto de videodanza para principiantes</i>	29
7.	APLICACIÓN DIDÁCTICA	30
7.1.	CONTEXTUALIZACIÓN.....	30
7.1.1.	<i>Descripción del centro educativo y el aula</i>	30
7.1.2.	<i>Características psicoevolutivas de la etapa educativa</i>	32
7.2.	INTRODUCCIÓN A LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	34

7.3.	ELEMENTOS CURRICULARES ASOCIADOS A LA ETAPA: LAS COMPETENCIAS CLAVE Y LOS OBJETIVOS	35
7.4.	ELEMENTOS CURRICULARES ASOCIADOS A LA MATERIA DE ARTES ESCÉNICAS	42
7.4.1.	<i>Las Competencias Específicas</i>	42
7.4.2.	<i>Los saberes básicos</i>	43
7.5.	METODOLOGÍA	46
7.5.1.	<i>Principios pedagógicos recogidos en la norma</i>	46
7.5.2.	<i>Aspectos metodológicos generales</i>	48
7.5.3.	<i>Metodología principal: el aprendizaje basado en proyectos (ABP)</i>	50
7.6.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	52
7.6.1.	<i>Diversidad aptitudinal, de desarrollo competencial y en los ritmos de aprendizaje</i>	53
7.6.2.	<i>Atención al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)</i>	55
7.6.3.	<i>Atención al alumnado inmigrante con dificultades del lenguaje</i>	55
7.7.	TEMPORALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	56
7.8.	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	59
7.9.	ELEMENTOS TRANSVERSALES.....	59
7.10.	ASPECTOS SOBRE LA INNOVACIÓN	61
7.11.	SISTEMA DE EVALUACIÓN	61
7.11.1.	<i>Criterios de evaluación</i>	63
7.11.2.	<i>Criterios de calificación</i>	65
7.11.3.	<i>Técnicas e instrumentos de evaluación</i>	67
7.12.	CUADRO DE ACTIVIDADES DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	69
8.	CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	88
9.	LISTA DE REFERENCIAS.....	90
10.	ANEXOS	97
	ANEXO 1	97
	ANEXO 2	97
	ANEXO 3	98
	ANEXO 4	101
	ANEXO 5	103
	ANEXO 6	104
	ANEXO 7	105

1. INTRODUCCIÓN

Las recientes modificaciones de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se estructuran con base en diversos principios que se hacen eco de los nuevos desafíos que como sociedad estamos afrontando. Entre los más significativos, se encuentra la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que integren progresivamente el uso de los nuevos avances tecnológicos y digitales aplicados a la educación, buscando lograr un Perfil de Salida¹ ajustado a tales retos.

La materia de Artes Escénicas II, localizada en el segundo curso de Bachillerato de Música y Artes Escénicas, está diseñada para que el alumnado logre desarrollar competencias ligadas a la creación escénica y performativa, sobre todo contemporánea. Esta posee un carácter eminentemente práctico, pretendiendo cultivar destrezas, valores y conocimientos ligados a la creación de proyectos de artes en vivo. Aunque la práctica dancística y la utilización de medios audiovisuales e informáticos se encuentran entre los descriptores de los saberes básicos que en dicha materia se han de alcanzar, no se recogen contenidos específicos ni indicación alguna que logre aunar ambos criterios. No hay detalles de cómo implementar el uso de las herramientas digitales dentro de los proyectos artísticos que se pretende sean ejecutados durante el desarrollo de esta materia, más allá del simple registro audiovisual para su posterior revisión.

Por tanto, esta investigación científico-educativa tiene la finalidad de plantear el diseño de una situación de aprendizaje, en la cual la videodanza sea el recurso didáctico principal. Todo ello por medio de un enfoque metodológico cualitativo, de carácter interpretativo-comprensivo, aplicando principalmente una técnica de investigación documental y con un planteamiento temporal de presente o transversal. El objetivo final es trazar soluciones que, por un lado, solventen estos vacíos didácticos localizados en dicha materia y, por otro, impulsar y potenciar el uso de herramientas digitales de forma dinámica, responsable y creativa dentro del aula.

Para ello, se ha elaborado un detallado estudio de los antecedentes y estado de la cuestión, a partir del cual hemos descubierto que no existen propuestas concretas que integren el recurso didáctico de la videodanza en la materia de Artes Escénicas II, ni tampoco en la Educación Secundaria Postobligatoria. Dicho lo cual, afirmamos que se trata de una investigación completamente innovadora que viene a amplificar y optimizar el currículo de estas enseñanzas. Creemos que, aparte de ser una disciplina artística de tendencia, la integración de la videodanza dentro de esta materia será un elemento

¹ En la LOMLOE se utiliza este concepto para identificar y definir el desarrollo competencial que los discentes han de adquirir al finalizar la educación básica, de forma que es el referente último del desempeño competencial hacia donde se dirigen todos los objetivos pedagógicos del currículo.

dinamizador de alto interés para el alumnado, puesto que la asociación de danza, música y audiovisuales, que son elementos esenciales de la videodanza, está muy presentes en la cotidianidad de los adolescentes a través del uso de aplicaciones de moda como TikTok o Instagram.

Por medio de una revisión bibliográfica, videográfica y otras fuentes de información digital, se ha pretendido elaborar un marco teórico que fundamentase la dimensión curricular y didáctica de esta investigación. Se ha analizado de forma pormenorizada toda la legislación vigente en relación con la etapa educativa en cuestión, tanto nacional como autonómica. Además, hemos estudiado la evolución histórica del papel de las Artes Escénicas (AAEE) en la legislación educativa española, así como la importancia de las competencias digitales en la educación actual, según las recomendaciones de organismos europeos e internacionales. Por último, se han comparado los nuevos usos y dimensiones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) con las Tecnologías de Empoderamiento y la Participación (TEP).

De forma paralela, a través de publicaciones de investigadoras como Sophie Walon, Alejandra Toro o Nieves A. Gijón entre otras, así como de las disertaciones de artistas experimentados en el campo de la videodanza como Amy Greenfield, Rodrigo Alonso, Merce Cunningham o Douglas Rosenberg², hemos logrado ahondar en los antecedentes de la videodanza y en su evolución temprana. Descubriendo que la videodanza es heredera del cine abstracto alemán y de los inicios del cine musical de los años 30, logrando erigirse como un medio de expresión artística joven, híbrida y en continua expansión. La videodanza es un género a caballo entre el cine y la danza, y es por ello que sigue resistiéndose a clasificaciones específicas, convirtiéndose en un espacio en el cual se coreografía la mirada del espectador y donde los cuerpos son deconstruidos a través de imagen representada.

La principal motivación para el desarrollo de este Trabajo Fin de Máster (TFM), parte de mi labor como profesor interino en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga. Actualmente, imparto las materias Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Danza I y II, donde nos centramos en el estudio y la realización de la videodanza profesional. Esto ha aportado la experiencia necesaria para poder concretar una situación de aprendizaje (SA) viable y fundamentada en la práctica real, obviamente, salvando las distancias entre dos etapas educativas diferentes, el Bachillerato de Artes y el Grado en Danza.

² De este último destacamos *Video Space: A Site For Choreography* (2000), recogida dentro de la revista *Leonardo*, investigaciones que ampliaré en el 2016 en el posterior libro *The Oxford handbook of screendance studies*.

Se plantean, además, diversas líneas de investigación para el futuro, siendo la primera la puesta en marcha de esta SA para valorar y estudiar los resultados pedagógicos de esta propuesta. Por otro lado, sería interesante el diseño de una SA en la cual se logren implicar otras materias del primer curso, como Análisis Musical, Educación Física o Cultura Audiovisual, coordinando un complejo proyecto transversal de etapa que logre implicar a ambos cursos del Bachillerato de Música y Artes Escénicas.

2. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta investigación ha requerido una búsqueda exhaustiva y pormenorizada de toda aquella información accesible sobre el objeto principal de estudio: la videodanza como recurso didáctico, así como otros objetivos adyacentes a este como metodologías inclusivas, innovación educativa y nuevas tecnologías (NNTT), danza, cine, etc. En este sentido, se ha priorizado la consulta de fuentes primarias de información actualizadas y, aunque se han revisado investigaciones en varios idiomas, ha prevalecido el estudio de aquellas publicadas en lengua española.

La naturaleza educativa de este trabajo de investigación nos ha llevado a diversificar la búsqueda de fuentes de información en tres grandes campos o ámbitos de estudio. Primero, la revisión histórica de la videodanza y sus dimensiones dancísticas y cinematográficas; segundo, la legislación curricular vigente, tanto nacional como autonómica, extendiéndose a la innovación pedagógica e incursión de las NNTT en la educación; por último, se ha realizado búsqueda de información en torno a la aplicación didáctica de todos estos temas y objetos de estudio mencionados.

La videodanza es una disciplina artística relativamente actual y, aunque su repercusión en el mundo del arte y fuera de este es cada vez mayor, no hemos encontrado ninguna publicación en lengua española que tenga en concreto una aplicación didáctica dentro del Bachillerato de Artes Escénicas. Por el contrario, sí que hemos observado que existen multitud de investigaciones de cine o danza con aplicación para el aula, disciplinas artísticas de las cuales surge la videodanza. Hemos de mencionar, en este sentido, que se han hallado un par de aportaciones escuetas en blogs educativos, donde se detallan experiencias en el aula trabajando la videodanza como recurso educativo para etapas inferiores. Se ha revisado también un taller online titulado *La videodanza como herramienta didáctico-pedagógica* (2022)³, impartido por Jenifer Olvera Flores, donde se hace una revisión histórica de la videodanza, analizando el potencial pedagógico de esta herramienta artística para, finalmente, plantear un

³ Canal Oficial del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (20 de agosto de 2023). *Taller: La videodanza como herramienta didáctico-pedagógica*. [Vídeo]
https://www.youtube.com/watch?v=Nbf3LLamPjk&ab_channel=INSTITUTODEARTES

método de trabajo sencillo de aplicación en el aula o como medio de creación para iniciados en esta disciplina.

Más relevantes han sido para esta investigación artículos y disertaciones de artistas experimentados en el campo de la videodanza como Amy Greenfield, Rodrigo Alonso, Merce Cunningham o Douglas Rosenberg. De este último destacamos *Video Space: A Site For Choreography* (2000), recogida dentro de la revista *Leonardo*, investigaciones que ampliará en el 2016 en el posterior libro *The Oxford handbook of screendance studies*. En dicha publicación, el estadounidense reflexiona sobre la influencia del sitio específico y el lenguaje audiovisual en la videodanza, centrado mayormente en obras de su propia autoría y de Cunningham, especulando en torno a la liberación de la danza de las cadenas del edificio teatral, así como de lo relevante que es elegir correctamente el espacio en cada proyecto, dada la inmensidad de posibilidades que se abren, así como el potencial simbólico y la influencia significativa que este puede aportar a la obra final.

Son interesantes también las aportaciones que realiza Rodrigo Alonso sobre la actual orfandad de la videodanza en *Video danza: otro bastardo en la familia* (1995). El autor asegura que la videodanza no ha sido todavía reconocida ni puesta en valor dentro de ninguno de sus precursores, la danza y el videoarte, quedando esta disciplina relegada a un segundo lugar, aunque cada vez va tomando más importancia en la actualidad artística y cultural. Desde una perspectiva práctica y pedagógica, *Making Video Dance: A Step-by-Step Guide to Creating Dance for the Screen* (2006) ha sido clave para diseñar y planificar el guión de trabajo en la creación de la videodanza dentro de nuestra situación de aprendizaje. Katrina McPherson, creadora de este libro, lleva más de 30 años creando, enseñando e investigando en torno a la videodanza. El libro destaca por ser una de las primeras guías para todo el proceso de creación, desde la formulación de la idea hasta su difusión. En la nueva edición del 2019, incluye ampliaciones de ejercicios de improvisación, posibles ideas para la creación de nuevos proyectos, actualizaciones sobre el uso de cámaras o del *smartphone* en las grabaciones, o nuevos apartados sobre las peculiaridades de filmar en la naturaleza.

El creciente interés por la videodanza dentro de los centros universitarios y de las escuelas de estudios artísticos superiores ha generado publicaciones recientes como artículos, tesis doctorales o trabajos de fin de estudios muy interesantes. Destacamos *Contrapeso: La video danza o la coreografía de la mirada* (Toro, A. 2014), de la Doctora en Historia del Arte Alejandra Toro, artículo donde se exploran las conexiones y evolución entre el vídeo y la danza a través Rosenberg y Cunningham, y donde se muestra la forma en la que se han ido generando nuevas resignificaciones del cuerpo a través de las NNTT. El Trabajo Fin de Grado *Videodanza. Revisión histórica y estado de la cuestión*, de Nieves Arias Gijón (2017), realizado en el contexto de la Universidad de Sevilla, ha sido de gran ayuda para este TFM por recoger, interrelacionar y concretar en

su trabajo una amplia recopilación de información en torno a temas de gran importancia como es la definición del concepto de videodanza y los elementos principales que la componen, la evolución histórica a través de sus principales representantes y las características que definen la videodanza.

Sobre el estado de las artes escénicas en la educación española, ha sido especialmente relevante el documento *El trabajo de Sísifo: Las Artes Escénicas en la Educación* (Cimarro, J. 2021). En esta publicación, divulgada por la Academia de las Artes Escénicas en España, la cual es presidida por el afamado productor Jesús Cimarro, se recogen diversas reflexiones de investigadores, profesionales del sector y educadores, todos ellos relacionados con el mundo del teatro, el circo, la música o la danza. Si atendemos a la referencia que se hace en el título al mito griego, podemos adivinar fácilmente algunas de las conclusiones y resultados de la misma. En este análisis, concretamente sobre el caso de las AAEE dentro del sistema educativo español regulado, se denuncia la perpetua condena que estas han sufrido en los últimos años dentro del currículo, pasando de momentos de mayor relevancia a otros de total ostracismo, lo cual nos lleva a pensar que, a lo largo del tiempo, estas enseñanzas han sido tratadas en la legislación curricular española más como un problema a obviar que como un reto positivo a afrontar.

En los años 70 y 80, gracias a un profesorado implicado en movimientos de renovación pedagógica, se logró acercar la música y el teatro a la cima del currículo con la Ley General de Educación (LGE) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), recordemos el intento de integrar los Estudios Artísticos Superiores en la Universidad, por medio del Real Decreto 1614/2009, pero que, posteriormente, será anulado en el 2012 por el Tribunal Supremo (Muñoz, F. J. C., 2022). Las leyes posteriores condenaron de nuevo a un segundo plano a las enseñanzas de AAEE, con su consecuente impacto en la industria cultural española y, de forma paralela, en detrimento del desarrollo personal y humano del alumnado carente de estas enseñanzas. Superada la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), con la llegada de la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se presenta ahora una oportunidad de impulsar y dignificar las enseñanzas de las AAEE.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nos encontramos ante una investigación científica educativa, ya que el objetivo principal de la misma es generar conocimiento que logre mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dar soluciones a dificultades educativas o simplemente ampliar el conocimiento científico dentro de la pedagogía y la educación (Abad Peña et al.,

2021). A la hora de plantear el enfoque metodológico, descubrimos que, por la propia complejidad que posee esta modalidad, existe una amplia variedad en cuanto a paradigmas, métodos y técnicas que se pueden utilizar (Bisquerra, R., 2004).

En nuestro caso concreto, hemos utilizado un enfoque cualitativo, ya que este “busca comprender e interpretar la realidad más que analizarla y explicarla”, (Gómez, L., 2011, p. 229). Este tipo de enfoque es el que mejor se adapta a esta investigación porque el interés es más de carácter interpretativo y comprensivo, buscando captar exhaustivamente lo que dicen los textos. Además, la lógica de la construcción del conocimiento se orienta justamente hacia lo interpretativo-comprensivo (Gómez, L., 2011).

En cuanto a las técnicas de investigación utilizadas, hemos recurrido a la documental, que se define por utilizar procedimientos en los cuales se recupera información contenida en diversos documentos a través de su análisis, lectura, resumen, parafraseo, etc. (Crotte, I. R. R., 2011) para, finalmente, diseñar una aplicación didáctica dentro de un contexto educativo concreto. Por tanto, hemos planteado un trabajo en el cual pretendemos potenciar la incursión de las TIC, TAC y TEP, por medio de una disciplina artística innovadora como es la videodanza, dentro de la materia de Artes Escénicas II impartida en el Bachillerato de Artes Escénicas.

La principal herramienta de búsqueda ha sido internet, pero también se ha consultado bibliografía en bibliotecas públicas de Málaga, así como material didáctico y apuntes de clase procedentes del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES, 2022), más concretamente de las materias de Sociedad, Familia y Educación, Desarrollo y Aprendizaje de la Personalidad o Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa.

Las bases de datos online más utilizadas en las búsquedas generalizadas de información, han sido Google Académico, Dialnet, Redalyc, Scielo y Academia.Edu. Dentro de estas búsquedas se han utilizado los siguientes términos con la finalidad de encontrar documentación que tratara el tema de la videodanza y la educación: “Videodanza y educación”, “La videodanza como recurso didáctico”, “Teaching videodance”, “Danza, cine e innovación”, “Historia de la videodanza”. Para fundamentar aspectos relativos a la arquitectura curricular de la LOMLOE, nos ha sido de gran ayuda el material didáctico de los siguientes tres cursos realizados, y que han sido impartidos por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF): Del currículo a la práctica, Situaciones de aprendizaje para el desarrollo de Competencias y Evaluación de competencias a través del desempeño. Otra plataforma importante que mencionar es TAUJA, el repositorio de trabajos académicos de la

Universidad de Jaén, específicamente, el repositorio de trabajos de fin de máster, haciendo una revisión de aquellos que han sido realizados dentro del MAES, concretamente, con aplicación didáctica para Bachillerato y publicados en los últimos años. Tómese como ejemplo el realizado por Marta Cobaleda: La arquitectura deconstructivista. Unidad Didáctica, (junio, 2022), o el de la alumna Carmen Vera Trillo: En la frontera entre lo culto y lo popular: “las tres morillas” en el cancionero español. Una propuesta didáctica para secundaria, (junio, 2021).

Atendiendo a la organización de esta investigación y su orientación temporal, se trata de una investigación del presente o transversal, en la cual recabamos datos o información sobre el objeto de estudio en un momento concreto del tiempo, pudiendo ser esta descriptiva y mediante la comparación de eventos pasados y presentes (Abad Peña et al., 2021). Para ver el cronograma del proceso de la investigación, se recomienda consultar ANEXO 1.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivo general

Este trabajo tiene como principal objetivo el de aplicar todos los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas en el MAES, para proponer la inserción de la videodanza como recurso didáctico a través de una situación de aprendizaje, concretamente en la materia de Artes Escénicas II, localizada en el segundo curso del Bachillerato Música y Artes Escénicas.

4.2. Objetivos específicos

- Plantear una situación de aprendizaje adaptada a las exigencias del nuevo currículo de la LOMLOE, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030, para fortalecer y potenciar las competencias digitales del docente y el discente a través del fomento de las TIC, TAC y TEP en la materia de Artes Escénicas II.
- Investigar y profundizar en los temas propuestos para establecer un marco de conocimiento teórico que fundamente la dimensión epistemológica de esta investigación por medio de fuentes veraces, significativas y de actualidad.
- Innovar dentro de la investigación pedagógica, planteando la inclusión de la videodanza como recurso didáctico en la materia de Artes Escénicas II, pretendiendo que, en su futura aplicación práctica, se incremente el interés y la implicación del alumnado por medio del uso de recursos didácticos innovadores, de actualidad y afines a sus intereses.

5. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA

5.1. Los retos de la educación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

A modo introductorio, es preciso mencionar brevemente los planteamientos de la Agenda 2030 para la educación, en relación con los retos que se marcan para este siglo. De tal forma, poder entender las concreciones legislativas consecuentes recogidas en la LOMLOE, los Reales Decretos y el resultante diseño curricular de nuestro sistema educativo actual, que es, en definitiva, una manera de atisbar cuál es el rumbo que, como sociedad y docentes, hemos de afrontar en la educación.

Dicha Agenda, aprobada por todos los estados miembros de la ONU, presenta diecisiete ODS englobando las esferas social, económica y ambiental a nivel mundial. En este sentido, se marcan metas como la igualdad de género, conseguir paz, justicia e instituciones sólidas o crear ciudades y comunidades sostenibles. Colocando en el eje principal la erradicación de la pobreza a nivel mundial, para plantar el objetivo de no sólo “encarar los nuevos problemas, sino de imaginar y crear un mundo para todos” (Scott, C., 2015, p. 2). Ante este cambio de paradigma, la educación se plantea como una herramienta esencial para preparar a las personas de manera que adquieran las competencias necesarias para adaptarse a cambios que, en muchos casos, son completamente desconocidos.

Según recogen Medina y Galván (2021) en la publicación *La nueva Ley de Educación ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19*, los ODS se plantean como un eje vertebrador y de primera necesidad para lograr una educación global sostenible de toda la ciudadanía, por medio de acciones concretas como la incorporación de los ODS dentro todas las etapas, obligatorias o no, del sistema educativo español y exigiendo a todo el personal docente de la enseñanza no universitaria y universitaria el haber recibido cualificación en la Agenda 2030.

5.2. Las artes escénicas y legislación educativa

5.2.1. La legislación vigente nacional y autonómica

Actualmente, en este curso académico 2022/23, han sido ya implantadas las modificaciones que propone la LOMLOE relativas al currículo, objetivos y organización de los estudios del primer y segundo curso de Bachillerato. Estas han sido concretadas en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, quedando definitivamente derogado el anterior Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establecía el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Más recientemente, se ha publicado en el Boletín Oficial De la Junta de Andalucía el Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

En el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, dentro de la modalidad de Bachillerato de Artes, más concretamente, en el segundo curso de la vía de Música y Artes Escénicas, queda recogida la materia de Artes Escénicas II dentro del grupo de materias específicas. Esta materia se inicia en el primer curso de Bachillerato, desarrollándose el currículo de forma progresiva. Posee un carácter predominantemente práctico, con el fin de descubrir los códigos de las artes escénicas a través de la exploración y la experimentación colectiva, fomentando la creatividad y la expresividad (RD. 243/2022). En el Anexo I de la Orden de 30 de mayo de 2023, se recoge el horario lectivo para la etapa de Bachillerato. En este, vemos que el alumnado de segundo curso ha de elegir obligatoriamente entre las materias de Análisis Musical II y Artes Escénicas II, con un total de cuatro horas semanales por materia, siendo también posible que quede ampliada con cuatro horas más, en el caso de que el alumnado elija la misma materia entre las de libre elección.

Es de gran importancia que el personal docente conozca el marco legal prescriptivo y competencial de las administraciones educativas. Así, evitaremos una docencia aleatoria, que no cumpla con los objetivos marcados para cada una de las etapas educativas, aunque siempre se recomienda una mirada personal, crítica y reflexiva por parte del personal docente. Por este motivo, como este TFM tiene como finalidad proponer una situación de aprendizaje para la materia de Artes Escénicas II, ubicada en el segundo curso de Bachillerato en la vía Música y Artes Escénicas en Andalucía. Así, nos atendremos a lo dispuesto en toda la normativa anteriormente citada, poniendo especial atención a la Orden de 30 de mayo de 2023, puesto que en esta quedan organizados, ordenados e interrelacionados todos los elementos que establecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. También se detallan los criterios de evaluación, los saberes básicos y las competencias específicas que han de ser aplicables a situaciones de aprendizaje que favorezcan la adquisición de las competencias clave.

5.3. Las TIC, TAC y TEP

Antes de profundizar en aspectos más concretos relacionados con la educación y la influencia del desarrollo digital en esta, es necesario comenzar definiendo las

diferencias entre las TIC, TAC y TEP, conceptos presentes en este TFM y que están cobrando cada vez más importancia en el ámbito educativo.

El concepto de TIC está ya muy extendido, por lo que podríamos afirmar que prácticamente la totalidad de la comunidad educativa conoce y hasta utiliza estas siglas en su cotidianidad. Según González-Pérez, (2019) las TIC engloban a un amplio “espectro de tecnologías que van desde las herramientas básicas de ofimática hasta los entornos virtuales de aprendizaje y la inteligencia artificial” (p. 14). Así que hablamos de cualquier medio o dispositivo digital que sea utilizado para la transmisión de información, convirtiéndose en una herramienta al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje, que mejora la enseñanza creando entornos más eficientes, innovadores, flexibles e incluso lúdicos (López, E. 2019).

Las TAC se definen alejándose de esta visión instrumental de la tecnología para centrarse en sus posibilidades dentro de la propia educación. Pasan a generar un aprovechamiento de las TIC desde el enfoque didáctico, colocando al alumnado en el centro mismo de la generación de información y conocimiento, siendo el personal docente, en este caso, el que ha de “diseñar, implementar y evaluar actividades y tareas que van mucho más allá del uso instrumental de artefactos, sistemas y procesos, para apropiarse un escenario que favorezca el interés y la gestión de aprender, ejercitar, ilustrar, proponer, interactuar y ejemplificar” (Pinto et al, 2017, p. 39).

Como vemos, las diferencias entre ambos conceptos parten del uso y finalidades que se les da a las NNTT dentro del aula. En este sentido, las TEP, centradas también en una perspectiva pedagógica, dan un paso más allá para poner el foco en un uso responsable de las tecnologías y que fomente la participación y el empoderamiento de sus usuarios. Latorre Iglesias, E. L., Castro Molina, K. P., & Potes Comas, I. D., convienen en definir las como el conjunto de herramientas y técnicas que permiten a los individuos y las organizaciones intervenir en la toma de decisiones y la creación de proyectos de forma colaborativa, activa y autónoma (2019). Un ejemplo de este tipo de práctica mediante las TEP sería la creación de la videodanza que en este caso nos ocupa, ya que se realizaría a través de proyectos colaborativos a diversos niveles y de forma transversal, en los cuales el alumnado estaría presente desde el planteamiento inicial de la actividad. Los resultados podrían ser publicados en plataformas específicas para este fin, como YouTube, Vimeo o cualquiera de las redes sociales (RRSS) existentes como Instagram, TikTok o Facebook, ampliando así la red de conocimiento y proporcionándole a la actividad una dimensión de impacto social directo, teniendo en cuenta que uno de los objetivos es dar visibilidad y valor a un colectivo como es el de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Con las TEP, el profesorado ha de buscar la inclusión y el uso responsable de todas aquellas plataformas, dispositivos e información con los cuales se trabaja en el proyecto. Estos aspectos son de vital importancia a tenor del progreso de la WEB 3.0 y de la Inteligencia Artificial (IA), las cuales dibujan un escenario complejo en un futuro próximo revolucionario y cambiante, planteando un modo de interacción y funcionamiento como sociedad seguramente muy diferente al actual.

Por todo ello, es importante que el estudiantado forme parte en la toma de decisiones dentro de cada una de las etapas del proceso creativo, haciendo especial hincapié en el aumento de una actitud crítica y de la dimensión metacognitiva del alumnado. Ante tal escenario, el tutor/a ha de desarrollar un rol de guía-conductor hacia la adquisición de las competencias clave para, finalmente, evaluar los resultados obtenidos de manera progresiva, no olvidando que en dicha evaluación también ha de estar presente el alumnado.

5.4. LOMLOE y la Competencia Digital (CD)

Tomaremos la definición recogida dentro de las recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, para describir a qué nos referimos cuando hablamos de CD:

Estas implican el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. (2018/C 189/01)

La LOMLOE incluye medidas que aseguran una adaptación del sistema educativo a los cambios y retos que enfrentamos como sociedad mencionados anteriormente. Entre los más destacables se encuentran, por ejemplo, aspectos sobre el avance en materia de igualdad de género, mayor atención al desarrollo sostenible, la mejora del enfoque en el aprendizaje personalizado o el impulso tecnológico y digital de toda la comunidad educativa, en el cual nos centramos en esta investigación.

Estas nuevas disposiciones dentro de la norma prestan especial atención a la mejora de las capacidades y competencias básicas que el alumnado ha de adquirir en su proceso de aprendizaje, tomando como referencia las recomendaciones que se realizan desde el Consejo de la Unión Europea:

En la actualidad han cambiado los requisitos en materia de competencias, ya que cada vez son más los puestos de trabajo que han sido automatizados, las tecnologías tienen una mayor relevancia en todos los ámbitos del trabajo y de la vida, y las competencias emprendedoras, sociales y cívicas cobran más importancia para poder asegurar la resiliencia y la capacidad para adaptarse al cambio. (2018/C 189/4)

Vemos que el desarrollo de la competencia digital se encuentra en el foco del Consejo Regulador, aunque debemos aclarar que el esfuerzo no se limita al conocimiento sobre el manejo de los dispositivos y aplicaciones tecnológicas, sino que se trata de una nueva forma de alfabetización que incluye el uso creativo, crítico y seguro de la tecnología de la información y la comunicación para lograr objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad (LOMLOE, 2020).

En conclusión, la nueva ley establece la CD como un principio pedagógico en la educación de primera orden, la cual se trabajará en todas las áreas y materias de forma transversal, sin perjuicio de su tratamiento específico. Es importante que el uso de la tecnología no entorpezca la enseñanza y evaluación de los contenidos fundamentales, que se incluyen en los criterios de evaluación del currículo. De modo que, la tecnología viene a transformar los instrumentos, medios, formas y herramientas usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es nuestra labor como docentes lograr que estas potencien fines esenciales como la igualdad, la tolerancia, la cooperación, la paz, y el desarrollo personal y profesional (Martínez-Agut, M. P., 2021).

5.4.1. La inmersión digital del alumnado en el sistema educativo español

Para garantizar el acceso a la educación como un derecho básico y universal, tras la crisis sufrida por la pandemia de COVID-19, las TIC han pasado de ser un instrumento más con fines educativos, a convertirse en un elemento de primera orden. Del mismo modo, la pandemia ha hecho patente las desigualdades y carencias existentes dentro del sistema educativo español. El concepto de brecha digital se ha hecho muy popular y ha sido ampliamente utilizado en estos últimos años, instalándose en los discursos generales de actualidad educativa, haciendo referencia a las dificultades que existen para individuos o grupos sociales más desfavorecidos a la hora de acceder a la formación por medio de las TIC, TAC o TEP. En este sentido, no es necesario un análisis muy profundo para darse cuenta de que, en realidad, estas desigualdades tecno-digitales no son “otra cosa que el reflejo de una brecha social en un mundo digital” (Pimienta, D., 2007, párr. 1), ya que una familia que no pueda acceder a algo tan básico como la red eléctrica, difícilmente tendrá acceso a esos otros recursos que dependen de esta primera.

En publicaciones posteriores a la pandemia, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha señalado la necesidad de implementar de forma urgente un desarrollo digital en las aulas que, entre otros motivos no menos importantes, busca no dejar fuera a colectivos de riesgo ante una digitalización global de todas las esferas de la vida (Gouëdard et al., 2020).

Actualmente, las TIC, TAC y TEP dentro del sistema educativo español están cada vez más presentes en cada uno de los intersticios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la propia experiencia docente, advertimos que es muy común la presencia de herramientas tales como Google Classroom, para los seguimientos de las actividades evaluables, o el uso de aplicaciones web como Quizz y Kahoot APP durante el desarrollo de las propias clases. Estas herramientas ayudan a dinamizar la labor en el aula y favorecer la interacción con el alumnado a medida que se trabaja el contenido de la materia en cuestión, algo que, obviamente, está yendo en aumento de forma exponencial (Meneses, N., 2020).

En el caso concreto de Andalucía, hace años que la comunidad educativa implementó el uso de las aplicaciones (APP) Séneca e Ipasen para *smartphone*. Ambas sirven como medio de comunicación entre docentes y familias, siendo herramientas muy versátiles para el control de asistencia, como cuaderno de clase o para recoger y notificar las calificaciones. Otro ejemplo más de esta creciente digitalización en el contexto andaluz es el nuevo convenio de colaboración entre la compañía Google Ireland Limited y la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Para todos aquellos centros que deseen utilizar los servicios G Suite, el gigante tecnológico ha ofrecido el uso libre y gratuito de estos paquetes (CDEyFP, 2022).

De forma paralela, la equipación tecnológica de las aulas se ha visto transformada con el paso del tiempo, por lo que es muy común ver equipos como pizarras digitales, ordenadores, tabletas o videoproyectores en ellas. La dotación de este tipo de recursos va en aumento: este mismo año 2023, los Presupuestos Generales del Estado han incluido un monto total de 6.408 millones de euros para el Ministerio de Educación y Formación Profesional, de los cuales 550 millones irán destinados a la digitalización de las aulas dentro de programas para alumnado de los ciclos de Infantil, Primaria y Secundaria, lo que supone casi el doble de inversión que el periodo anterior (MEC, 2023).

Una tendencia actual es que los ordenadores portátiles o de sobremesa están siendo sustituidos por *smartphones* y tabletas. Esto es debido, en gran parte, al avance tecnológico de estos dispositivos, haciéndolos más económicos y versátiles, ya sea por la autonomía de su batería o por la facilidad de uso o transporte al centro de estudios.

De tal forma, los mismos dispositivos que años atrás suponían un problema dentro del sistema educativo, hasta el punto de prohibirse su tenencia dentro de escuelas e institutos, actualmente se están integrando en el día a día dentro del aula, afirmando datos de publicaciones recientes en las que se afirma que su incorporación correcta ayuda “en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejora su motivación académica y reduce conflictos de convivencia, como es el caso de la desafección escolar” (Gómez et al., 2022).

No obstante, para evitar un uso inapropiado de estas herramientas dentro del sistema educativo, no podemos dejar de lado aquellos aspectos que mejorar. Los *smartphones* pueden ser fuente de distracción, una vía fácil de acceso a contenido inapropiado o generar problemas de *sexting*, *grooming* o *cyberbullying*, este último especialmente arriesgado. Diversos estudios señalan repuntes de estas conductas de acoso dentro del rango de los 13 y 14 años, coincidiendo con el primer ciclo de la enseñanza secundaria, “donde la supervisión de los estudiantes en los centros escolares es relativamente menor y al mismo tiempo también aumenta de modo notable la posesión de teléfonos móviles con frecuencia asociada a un rito de paso” (Garmendia et al., 2019, s. p.). Si bien es cierto que esta etapa es anterior a la postobligatoria del Bachillerato, en la cual se reduce la existencia de estos casos, es importante que el profesorado siga estando atento a tales problemáticas por su posible permanencia también en estas edades, quedando patente la misión de enseñar cómo se puede hacer un manejo responsable, respetuoso y enriquecedor de estas tecnologías.

5.4.2. La competencia digital docente (CDD)

Como no podía ser de otra manera, también la pandemia mundial del COVID -19 marcó un punto de inflexión en todo lo referente a competencias digitales docentes. El profesorado que ha vivido el reto de adaptarse a contrarreloj a un modelo telemático, motivado por el confinamiento del 15 de marzo del 2020, en el caso de España, es muy consciente de las carencias que existían a todos los niveles y que, en ciertos casos, siguen existiendo. Para preservar la continuidad de las clases, la función tutorial o el contacto con las familias, el personal docente tuvo que equiparse o actualizar sus dispositivos digitales a la misma vez que experimentaba con APP, *software* o *websites* que, en muchos casos, eran completamente desconocidos. A todo esto, había que sumar una adecuación urgente de las actividades, metodologías y herramientas de evaluación a un modelo no presencial.

Esto ha sido, sin duda alguna, un motor de cambio hacia una conversión y actualización digital de la escuela, dejándonos el reto actual de tratar de integrar esta tecnología de forma responsable y eficiente (Valera, A., 2022). Esto es ahora una responsabilidad que recae sobre toda la comunidad, que circunscribe la formación y el

desarrollo psicosocial del alumnado, por lo que, como docentes, es de vital importancia una formación de calidad en este campo.

En las conclusiones del análisis que hace Álvarez Herrero (2016) del nivel de CD del profesorado español en la Educación Secundaria, recogido a partir de cuestionarios realizados entre 2012 y 2013, se señala que el interés del profesorado por ampliar su formación en TIC era entonces alto, resultado de entender estas herramientas como una vía para la mejora de su práctica docente. La mayoría de las personas entrevistadas declaran poseer conocimientos suficientes y, por lo tanto, consideran aceptable su capacitación. Su formación la desarrollan generalmente de manera autodidacta, mediante medios no formales, por lo que pocos miembros del personal docente poseen una formación reglada específica de nivel superior. Pero, según observa Herrero, la realidad es que el personal docente dice estar más capacitado de lo que realmente está, y apunta, además, que las instituciones pertinentes han de hacer un mayor esfuerzo por ofrecer una formación actualizada y de calidad. Esto se une a otras reclamaciones de autores e investigadores enfocados en la evaluación del grado de adquisición de CCD, quienes solicitan una mayor oferta formativa que facilite e impulse la presencia de las TIC, TAC y TEP en las prácticas pedagógicas (García Ruiz, R., 2023).

A propósito de estas demandas, varias instituciones entraron en juego para, de manera urgente y con un alto grado de prioridad, crear puentes entre un sistema educativo del siglo XX y un alumnado del siglo XXI. A nivel internacional, encontramos el Marco Europeo de Competencias Digitales para Docentes (DigcompEdu) o la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la cual actualizó en 2019 un marco general de estándares de competencia TIC publicado en 2008. Recientemente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, con base en la normativa europea vigente y las directrices recogidas en la LOMLOE, ha publicado una actualización del Marco de Competencia Digital Docente (MCDD, 2022), en línea con los programas europeos Agenda de capacidades para Europa, el Plan de acción de educación digital y la Coalición por las capacidades y los empleos digitales (Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa, 2022).

5.5. Los recursos didácticos

Los recursos didácticos son, desde una visión general, “cualquier hecho, lugar, objeto, persona, proceso o instrumento que ayude al profesor y a los alumnos a alcanzar los objetos de aprendizaje; por tanto, son recursos didácticos todos los elementos del currículo” (Bedmar, J. 2009, p. 2). Estos recursos pueden ser tangibles o digitales, y su fin principal es estimular el interés del alumnado y adaptarse a sus necesidades físicas y psicológicas, al mismo tiempo que facilitan el trabajo del personal docente como guía. Además, son versátiles y pueden ser utilizados en cualquier tipo de contenido educativo

(Vargas Murillo, G., 2017). Otra de sus finalidades es apoyar la labor pedagógica y la acción docente para ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado interacciona con los recursos didácticos extrayendo información, permitiendo la transmisión y construcción de formas de entender la realidad a través de sistemas simbólicos, por lo que los recursos vienen a cumplir una función mediadora entre el estudiantado y la realidad, lo cual se ve reforzado si se aplican a través de situaciones de aprendizaje como la que se presenta en este TFM.

5.5.1. Los recursos atendiendo a la normativa vigente

En la modificación que se realiza en la LOMLOE sobre la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación, se especifica dentro del apartado 2 del artículo 2, que, para garantizar la calidad del sistema educativo español, los poderes públicos han de prestar especial atención, entre otros aspectos, a “la dotación de recursos educativos, humanos y materiales” necesarios a todos los centros educativos (2020, sec. 1, p. 122881). Además, en el artículo modificado 141, se especifica la necesidad de que el proceso de evaluación se ha de hacer extensible a todos los ámbitos educativos, siendo los recursos educativos uno de ellos.

En la disposición cuarta adicional de la LOE, en relación con los libros de texto y materiales curriculares, se expone que corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos optar por los libros de textos y materiales didácticos necesarios para el desarrollo de la enseñanza, adaptándose al rigor científico, edades del alumnado y al propio currículo aprobado por cada Administración educativa. La LOMLOE modifica el apartado 3 de esta disposición, señalando que es competencia de la administración educativa la supervisión de los libros de texto y demás materiales.

A nivel autonómico, en la Ley 17/2007 Educativa de Andalucía (LEA) no encontramos demasiadas referencias específicas al tratamiento de los recursos educativos. Dentro de las disposiciones generales del Capítulo 1, titulado Autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, se hace mención en el artículo 125 que es competencia de las Consejerías el dotar a las escuelas de los “recursos humanos y materiales que posibiliten el ejercicio de su autonomía. En la asignación de dichos recursos, se tendrán en cuenta las características del centro y del alumnado al que atiende” (p. 42).

5.5.2. La evaluación de los recursos didácticos

Tal y como podemos comprobar, la variedad en cuanto a tipos de recursos es muy amplia, siendo cada vez más usual acudir a internet para buscar, compartir y reutilizar materiales de todo tipo. Los recursos educativos abiertos, que es como se denominan, suelen estar ubicados en entornos colaborativos como plataformas, webs o blogs gestionados por entidades privadas o públicas donde se comparte todo este material

con licencia *creative commons*, lo cual nos permite usar, modificar y compartirlo sin restricciones legales. Estos recursos han multiplicado su presencia online de forma exponencial: según datos de la web Educación 3.0, en 2006 “estaban disponibles unos 50 millones de recursos, actualmente la cifra se eleva por encima de los 800 millones. Aproximadamente, el 70 % se producen en Europa y América del Norte y el 30 % en el resto del mundo” (2023).

Con tal cantidad de materiales procedentes de todas las partes del globo, hoy más que nunca es de vital importancia una revisión de todos aquellos recursos didácticos para manejar en clase antes de su aplicación. Según Pérez (2010), sería necesario analizar si estos se adecúan a los objetivos planteados, si son coherentes con la metodología que se va a emplear, si poseen rigor científico, si concuerdan con nuestra labor pedagógica o si son convenientes para el contexto en que nos encontramos y el tipo de alumnado con el que trabajaremos.

5.5.3. La videodanza como recurso didáctico

La videodanza es un recurso que podemos definir como híbrido, ya que aúna una dimensión digital, que tiene que ver con la edición y montaje de vídeo, y una dimensión práctica, a través del trabajo de campo de filmación y el coreográfico, sin olvidar la música, elemento que va a tener un papel fundamental en ambas dimensiones, ya sea a nivel simbólico, estético o funcional.

Al utilizarse dentro de un aprendizaje basado en proyectos (ABP), englobará la dimensión motivacional, emocional y cognitiva del alumnado. Además, generará aprendizajes significativos que, según las teorías del psicólogo y pedagogo David Paul Ausubel, se crean cuando los nuevos conocimientos se generan por medio de los ya existentes, lo cual hace que los nuevos aprendizajes se asimilen de forma más sólida y completa (Torres, A., 2016). Por ejemplo, el alumnado puede poner en práctica conocimientos en torno a la danza tratados en bloques anteriores de la misma materia, u otros de materias diferentes, como es el caso del lenguaje cinematográfico tratado en la materia de Imagen y Sonido. Por otro lado, los saberes adquiridos por parte de los discentes fuera del contexto escolar, como puede ser el uso de herramientas de montaje de vídeo ubicadas en RRSS o APP, también tendrán cabida dentro de la creación de la videodanza.

Quizás el aspecto más relevante en torno a la incursión de este recurso dentro de la materia de Artes Escénicas II es el fomento del uso de las NNTT aplicadas a las artes escénicas y la danza. Tal y como hemos podido comprobar en apartados anteriores, el desarrollo de las competencias digitales es acuciante en la educación. La creación de una videodanza por medio de un proyecto colaborativo lograría potenciar el uso de este

tipo de instrumentos dentro de una materia que, a priori, no muestra demasiada presencia de las mismas en su ordenación curricular, salvo un breve apunte en la competencia específica 4, en la que se indica la importancia del conocimiento de las herramientas tecnológicas y audiovisuales en relación con las artes escénicas.

6. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

6.1. Aproximación a los precursores de la videodanza

La danza siempre ha estado relacionada con las técnicas cinematográficas desde el mismo nacimiento del cine. Esto se puede ver en grabaciones como *Carmencita*⁴ o las famosas colaboraciones en 1897 entre la bailarina Loie Fuller y los hermanos Lumiere, dando como resultado la coreografía *Danse Serpentine* (Payri, B., 2020). Estas primeras experiencias entre cine y danza no pretendían ir más allá del simple registro. Existía un uso principal de planos generales fijos del cuerpo en movimiento, sumado a una utilización del espacio desde la coreografía bastante limitada por razones técnicas, aunque ya podemos ver la aplicación analógica de algún efecto sencillo de postproducción, “ejemplo de ello es la técnica de coloración de cada uno de los fotogramas en *Danza Serpentine*, para poder enseñar los efectos de las luces utilizadas por el teatro” (Marco Danza, 2015).

Más tarde, con el surgimiento del cine musical de entretenimiento, hacia 1930, veremos ciertas innovaciones sobre la desconstrucción del cuerpo en la imagen representada. Busby Berkeley, célebre por sus números musicales con coreografías de alta complejidad técnica, cree necesario incorporar el movimiento a la grabación, utilizando giros de cámara desde ángulos inusuales en el cine comercial de la época (Walon, S., 2016), la producción de *Footlight Parade*⁵, estrenada en 1933, es un claro ejemplo de aquella mirada que trasciende la mera captación para lograr un lenguaje audiovisual propio y que, en ocasiones, alcanza ciertos grados de abstracción de los cuerpos presentes en el film. En un lugar totalmente contrapuesto estaba Fred Astaire, quien imponía una filmación frontal y plana a lo que a variaciones de recursos cinematográficos se refiere. El objetivo de este bailarín y coreógrafo era sencillamente que el montaje de postproducción recogiera las tomas en las que él mostraba su mejor técnica, aquellas donde hubiera realizado sus mejores pasos. “Se trata, pues, de una oposición entre la realización de una coreografía creada por el trabajo de cámara en Berkeley, y la cámara subordinada a la mera captación del movimiento escénico en Astaire” (Walon, S. 2016).

⁴ Wikipedia. (18 de junio de 2023). *Carmencita (película de 1894)*. [Vídeo]. ([https://es.wikipedia.org/wiki/Carmencita_\(pel%C3%ADcula_de_1894\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Carmencita_(pel%C3%ADcula_de_1894)))

⁵ Deen. (12 de Junio de 2023). *Busby Berkeley - Kaleidoscopic Dance*. [Vídeo] https://www.youtube.com/watch?v=ysvQ5MaUbd8&ab_channel=Deen

Otro de los precursores de la videodanza a inicios del siglo XX fue el cine de vanguardia, por medio de la experimentación en torno al movimiento de elementos inanimados dentro de la imagen. El cine absoluto o cine abstracto alemán, en un intento de coreografiar los desplazamientos de las diferentes figuras que en la pantalla confluyen, se caracterizó por la exploración del movimiento coreografiado de pinturas que se secuenciaban, en una tentativa de conseguir un cine abstracto puro, huyendo por completo de la figuración según (Triguero, G., 2014). Esta característica está vinculada a la identidad propia de la videodanza, que utiliza el lenguaje audiovisual para coreografiar los elementos de la imagen, creando así una danza que solamente se pueda apreciar mediante la pantalla (Keska, M., 2005).

En esta línea son muy interesantes las ideas planteadas por los investigadores y docentes Alma Llerena y Víctor Barberá. En su trabajo *El cine abstracto como precursor de la videodanza* (2023), proponen mirar la evolución e influencia de las narrativas audiovisuales dentro del modernismo y observar cómo estas muestran la ruptura con lo establecido a través de la exploración de las capacidades del medio fílmico en relación con el tiempo, el espacio y el movimiento, sin tener la necesidad de mantener una narrativa clásica como se había constituido desde el cine más comercial.

El punto de partida serán ciertas piezas enmarcadas en las vanguardias cinematográficas de los pintores Vicking Eglin, Hans Richter, Walter Ruttmann y Oscar Fischinger, quienes, interesados por la experimentación de la pintura abstracta en movimiento, aspiran a una música visual a través del ritmo y la cadencia en la unión de secuencias en el vídeo. Tomaremos como ejemplo *Rhythmus 21*⁶ (1921) de Hans Richter, en la cual se elabora una suerte de ballet de formas geométricas, donde sus articulaciones rítmicas siguen una cadencia metronómica. Las formas cuadradas y rectangulares bailan por todo el espacio, cambiando de tamaño y proporción e interactuando entre ellas. En línea con este, entre 1919 y 1923, Ruttmann crea la serie de *Opus 1, 2, 3*⁷ y 4, en la cual da un paso más allá con la incorporación de superposición de capas y figuras coloreadas, generando sensación de volumen en un intento de crear una experiencia tridimensional. En ella, las figuras se deforman de manera muy expresiva de acuerdo con lo que marca la música. Tal y como podemos observar, en los propios títulos de estas piezas se ve una fuerte tendencia musical, característica que, unida al sentido y significación del movimiento, junto con el tiempo entendido como ritmo, son características intrínsecas de la danza (Llerena, A. y Barberá, V., 2023).

⁶ Iconauta. (13 de junio de 2023). *Rhythmus 21 (1921) Hans Richter*. [Vídeo].

https://www.youtube.com/watch?v=R_kceafWtbE&ab_channel=Iconauta

⁷ Kenef3. (13 de junio de 2023). *Opus 2 (1921) - Walther Ruttmann*. [Vídeo].

https://www.youtube.com/watch?v=RwahxVC3rDY&list=RDEMsPBCyW4Djc2-fXZsQsnQbw&start_radio=1&rv=hSA8-OuadME&ab_channel=kenef3

Entre las conclusiones de su investigación, Alma y Víctor señalan a Fernad Léger y Man Ray como unos de los principales precursores de una línea divergente en lo que a fórmulas compositivas se refiere, dado que ambos enfocan la abstracción desde una perspectiva diferente a lo que hemos visto anteriormente. Ejemplo de ello es *Le Ballet Mecanique*⁸ (1924), donde se separa de la corriente de abstracción absoluta mediante la incorporación de cuerpos reconocibles, al incorporar secuencias donde aparecen objetos o personas, sin dejar de lado el uso de un guión no narrativo. Pero no será hasta la década de los setenta cuando la videodanza se establezca como un género artístico autónomo y ampliamente aceptado como tal. En *Le Ballet Mecanique* ya podemos observar las sustanciales características que en décadas posteriores van a estar presentes en la videodanza. Según señalan Llerena y Barberá (2023), estas características son las siguientes:

- Experimentación del movimiento y ritmo visual.
- Fuerte vinculación musical.
- Utilización de planos y movimientos inusuales.
- Empleo de efectos en la imagen.
- Distorsión de la duración.
- Creación de una danza para la pantalla.

6.2. La videodanza como un nuevo género audiovisual

Hacia la mitad del siglo XX, las corrientes artísticas de vanguardia como el *happening*, la *performance* y otras disciplinas comenzaron a experimentar con los nuevos avances tecnológicos desarrollados en las técnicas de filmación, así como en la aparición de nuevos *softwares* para la edición y postproducción de imagen y sonido. Esto otorgó amplísimas posibilidades expresivas a artistas como Garry Hill, Wolf Vostell o Nam June Paik, quienes serán considerados precursores de un nuevo género: el videoarte (De La Fuente, L. y Erika, M., 2011). Dentro de las múltiples derivas que el videoarte recorrió en sus experimentaciones y modos de representación, resultó la práctica artística que uniría la danza con el vídeo como un género nuevo de creación artística, lo cual hace enormemente complejo el determinar una fecha o hito concreto que marque el pistoletazo de salida. Dicho esto, existen dos personalidades decisivas por todas las aportaciones que realizaron entre las relaciones del video y la danza. La primera es la transgresora directora de cine Maya Deren, quien, a través de una visión onírica y surrealista, realizará grandes aportaciones desde el lenguaje audiovisual a la videodanza (De La Fuente, L. y Erika, M., 2011). La segunda, el coreógrafo y bailarín Merce Cunningham, figura imprescindible por un uso del lenguaje dancístico propio unido a

⁸ Everything has its first time. (17 de junio de 2023). *Le Ballet Mecanique 1924 - Fernand Léger, Georges Antheil, Dudley Murphy, Man Ray*. [Vídeo]
https://www.youtube.com/watch?v=wi53TfeqgWM&ab_channel=Everythinghasitsfirsttime

fructíferas incursiones en el cine experimental y el uso de las NNTT en sus proyectos de danza contemporánea.

*A Study in Choreography for Camera*⁹ (1945) es una videodanza donde el bailarín recorre, por medio del movimiento, diferentes espacios no conectados entre sí como son un museo, un bosque o la calle, sin que esto afecte a la consecución de pasos que sí mantienen su desarrollo de manera independiente a los cambios espaciales. Deren, en colaboración con el bailarín y protagonista de esta pieza Talley Beatty, propone un montaje de planos y efectos visuales que van desde la ralentización o aceleración de la velocidad de reproducción del vídeo, hasta la unión de planos panorámicos para transmitir la idea de omnipresencia del protagonista en el espacio que lo acoge, todo en una duración de dos minutos y medio que dura el film (Arias Gijón, N., 2017). Según algunos investigadores y críticos, este trabajo audiovisual será considerado posteriormente como la primera videodanza, siendo este el caso del crítico Jonh Martin, quien define este nuevo tipo de cine como *choreocinema* (Monroy, X. y Ruiz, P., 2021).

Herederero de las enseñanzas de Martha Graham, Merce Cunningham se postula como uno de los principales y más influyentes coreógrafos y bailarines norteamericanos, y quizás del mundo, por sus innumerables aportaciones a la danza contemporánea, las cuales lo convierten en una referencia obligatoria dentro del ámbito de la videodanza. En contacto y colaboración continua con múltiples artistas de la época, principalmente relacionados con el Black Mountain College, trabajó a contracorriente en búsqueda de nuevos lenguajes. Uno de sus colegas más fructíferos fue el compositor y músico Jonh Cage, quien influirá en su forma de enfocar el trabajo musical dentro de sus propuestas, ya que, a la hora estructurar los pasos de sus coreografías, no sigue el compás de estas, sino un tiempo cronometrado. Otras características destacables en este sentido son, de un lado, una visión conceptual y amplificada del significado de la danza y, de otro, la incorporación de lo aleatorio en sus piezas como elemento de generación de sentido (Toro, A., 2014).

El artista plástico Robert Rauschenberg, al igual que Jonh Cage, colaboró en una veintena de obras con Cunningham a partir de que este último formara en 1954 la Merce Cunningham Dance Company en el seno del Black Mountain College. Rauschenberg aportó sus conocimientos dentro del ámbito de la escenografía, el diseño de iluminación escénica y el vestuario (Sarathy, J., 2017). Al igual que sucedía con la música, el coreógrafo entendía que ninguno de los elementos de la puesta en escena, principalmente la música, escenografía o danza, debían estar subordinados a otros, por lo que los trabajos preliminares de diseño y composición de cada uno de estos

⁹ The House of Hidden Knowledge. (20 de junio de 2023). *Maya DEREN: A Study In Choreography for Camera (1945)*. [Vídeo]
https://www.youtube.com/watch?v=Dk4okMGiGic&ab_channel=TheHouseofHiddenKnowledge

elementos se hacía, en ocasiones, de forma independiente hasta su encuentro en los ensayos posteriores. Rauschenberg decía al respecto: "it was the most excruciating collaboration, but it was the most exciting, and most real, because nobody knew what anybody else was doing until it was too late"¹⁰ (Sarathy, J., 2017 s. p.).

La obra *Locale* (1979) es importante por ser la primera que Cunningham, junto al realizador Charles Atlas, afronta y proyecta para ser grabada desde un inicio. Esto quiere decir que las coreografías se concibieron para ser captadas por el objetivo, lo que rompe el desarrollo cronológico natural de la pieza (tiempo directo) para construir una narrativa diferente con base en un guion cinematográfico. Más tarde, *Locale* fue adaptada a la escena, lo que hizo que el artista vislumbrara con mayor claridad la distancia existente entre una disciplina artística y otra, a lo que Alejandra Toro (2014) dice lo siguiente:

Hay una diferencia clara entre los dos productos, y no de menor talante: las cámaras seleccionan lo que ves mientras que en el escenario está todo ahí. Esta distinción es esencial cuando se habla de videodanza: lo que percibe la audiencia del teatro es radicalmente diferente a lo que percibe el espectador en la pantalla. La mirada de este se ve restringida por el encuadre de la cámara. En escena, se ve siempre a todo el mundo, nadie está fuera de plano.

De forma paralela, Hilary Harris crea una obra también referente en 1966 titulada *9 Variations on a Dance Theme*¹¹. En ella, el espectador puede observar durante unos doce minutos la misma coreografía repetida hasta nueve veces. Lo interesante es que en ninguna de estas repeticiones la coreografía parece ser la misma, y esto es gracias a los diferentes puntos de vista que la cámara nos ofrece. Los cambios en el montaje y las tomas se van sucediendo conforme la película avanza, haciendo palpable la influencia tanto del movimiento del cuerpo como de la cámara (Payri, B., 2020).

Desde las décadas posteriores hasta la actualidad, la videodanza ha seguido evolucionando de la mano de la técnica y las nuevas tendencias artísticas y estéticas de cada momento. La difusión de internet en los noventa, junto con la aparición de aparatos de filmación más accesibles, hizo que este nuevo género se expandiera para llegar a manos de compañías noveles que desarrollaron el movimiento en torno a la videodanza, despertando un interés creciente en los y las profesionales del ámbito audiovisual, así como en el de la danza, reforzando las colaboraciones entre estos dos sectores. En Europa, la coreógrafa belga Anne Teresa de Keersmaecker crea en 1983 una pieza que supondrá un hito en la historia de la danza como carta de presentación al

¹⁰ "Fue la colaboración más agonizante, pero también la más emocionante y la más real, porque nadie sabía lo que los demás estaban haciendo hasta que era demasiado tarde." Traducción del autor.

¹¹ Remo De Vico. (20 de junio de 2023). *Nine Variations on a Dance Theme (1966) - Hilary Harris*. [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=kgrmxACH9Mk&ab_channel=RemoDeVico

mundo (Marco Danza, 2015): *Rosas danst Rosas*¹². La obra fue previamente puesta en el escenario en su país de origen, pero en 1996 el productor audiovisual Thierry de Mey, con la composición musical de Peter Vermersch, creó un film a partir de la coreografía original, quedando esta pieza enclavada en el imaginario de la danza contemporánea mundial.

De igual modo, figuras consagradas del mundo de la danza se han lanzado a la experimentación con este nuevo medio artístico. La película *La La La Human Sex Duo n.º1*¹³ (1987) del coreógrafo canadiense Edouard Lock, junto al director Bernar Hébert, ha sido galardonada con seis premios internacionales y goza de un gran reconocimiento. A diferencia de *Rosas danst Rosas*, la coreografía de este film fue posteriormente llevada a escena por todo el mundo. Posee una narrativa circular, puesto que empieza como acaba, exhibiendo influencias surrealistas que llevan al espectador a un viaje imaginario a través de las ruinas sumergidas de un castillo, explorando la relación violenta, apasionada y sensual de una pareja de rostro rígido, pero de desenfundada sensualidad, todo ello mediante un ritmo frenético en cuanto a lo que movimientos, energía y expresión corporal se refiere (Timbadia, S., 2015).

Otro aspecto importante en la evolución histórica de la videodanza es la influencia recíproca con el videoclip. Ambas formas de expresión audiovisual comparten elementos visuales, narrativos y estéticos, lo que ha llevado a una interacción y retroalimentación constante entre ellas, ayudando a popularizar estilos de baile específicos y a dar visibilidad a bailarines y coreógrafos talentosos. Cuando Michael Peters coreografió las partes danzadas de *Thriller*¹⁴ en 1982, no podría ni imaginar el inmenso impacto cultural que esta especie de cortometraje musical supuso en todo el mundo. Este enorme impacto no hubiera sido posible sin la constante emisión televisiva por medio de la cadena MTV, donde, en el momento más álgido de popularidad, se llegó a emitir hasta dos veces cada hora (RTVE, 2022).

Estamos de acuerdo con las aportaciones de Arias Gijón (2017) cuando afirma que, en la actualidad, RRSS como YouTube, Instagram o TikTok ofrecen una accesibilidad innegable para compartir o conocer trabajos de artistas de todo el mundo. Esta accesibilidad fomenta la interacción entre personas con intereses comunes, y esto

¹² Kaaithheater. (21 de junio de 2023). *Rosas / ROSAS DANST ROSAS*. [Vídeo].
: https://www.youtube.com/watch?v=oQCTbCcSxis&t=91s&ab_channel=Kaaithheater

¹³ Oriana Daniela Mosquera Giraldo. (21 de junio de 2023). *La La La Human Sex (Duo N.1)*. [Vídeo].
https://www.youtube.com/watch?v=nr5gNEiPm9E&ab_channel=ORIANADANIELAMOSQUERAGIRALDO

¹⁴ Este trabajo musical de Michael Jackson posee una de las coreografías más copiadas de todos los tiempos, llegando a entrar en el libro Guinness de los récords tras agrupar, y ser representada por casi 14.000 personas en un mismo espacio y tiempo.

RTVE. (23 de julio de 2023). *"Thriller" de récord en México*. [Vídeo].
https://www.youtube.com/watch?v=rCCKt21GR-U&ab_channel=RTVE

también se aplica al mundo de la danza, que ha visto históricamente condicionada su promoción y publicidad al tratarse de una disciplina que se manifiesta en vivo, dentro de un tiempo limitado, en un espacio físico concreto y con un público, en la mayoría de los casos, reducido. Como decimos, el éxito a través de estas plataformas puede ser abrumador, así es el caso del bailarín Sergei Polunin y su videodanza *Take me to church*¹⁵, que acumula, a fecha de febrero del 2023, un monto de 1.661.309 visualizaciones.

Este avance también está unido al desarrollo de los teléfonos inteligentes, los cuales permiten a los usuarios grabar e incluso montar clips de forma rápida y sencilla, con resultados en ocasiones sorprendentes. De igual forma, estos adelantos han influido en el ascenso del número de festivales de videodanza a nivel global, generando un mayor grado de interés y afluencia en los mismos. Según las investigaciones de Blas Payri y Rafael Arnal (2018), el incremento del número de festivales encontrados online ha ido creciendo de manera exponencial, pasando de apenas una decena de ellos en 1995 hasta casi 170 en 2018 (se recomienda ver ANEXO 2). Entre los festivales más relevantes del panorama español aún activos en el 2023 se encuentran FIVER, surgido en La Rioja y trasladado más tarde a Madrid en 2013; Choreoscope, que apareció este mismo año en Barcelona, y Zinetika, surgido en el 2016 y que se celebra de forma simultánea en San Sebastián, Bilbao y Pamplona (Gómez, M. L., 2018).

6.3. Múltiples definiciones y principales características que definen la videodanza

Posiblemente sea el hecho de tratarse de un formato artístico híbrido, o quizás su reciente nacimiento, lo que dificulta el encontrar un término de uso generalizado que dé nombre a este encuentro entre el vídeo y la danza. Lo más fácil será empezar por excluir todos aquellos significados que no definen la videodanza y, entre otras cosas, lo que sí está claro es que todo lo que el receptor presencia no es danza en el sentido estricto de la palabra (Toro, A. 2014).

La videodanza ha enfrentado dificultades para obtener reconocimiento en ambos espacios, el del cine y el de la danza, considerándose una categoría marginal a uno y otro lado. A pesar de casi cuarenta años de experimentación entre danza y cine, persiste el conflicto sobre la primacía de un arte sobre otro, evidenciando una tensión histórica, viendo a los académicos lidiar por establecer sus límites y definir su campo de acción; es por este motivo por lo que es bastante común encontramos tal variedad de nombres:

¹⁵ Escuela Terpsicore. (23 de julio de 2023). *Sergei Polunin, 'Take Me to Church' by Hozier, Directed by David LaChapelle*. [Vídeo].

https://www.youtube.com/watch?v=ozs_f4ZT9sw&ab_channel=EscuelaTerpsicore

“danza para la pantalla, danza para la cámara, cine-danza, videodanza, vídeo-danza, *screendance*, *dance-short* [...] video-creación, *videoperformance* o video-arte¹⁶. Incluso a la misma palabra se le cambia el género según quién la use”. (Arias Gijón, N., 2017, p. 9).

Ante la complejidad de poder diferenciar a la videodanza de un videoclip musical donde exista danza, de una grabación de un ensayo coreográfico o de un videoarte con cuerpos en movimiento, hallamos en las palabras de Rodrigo Alonso una idea esencial que nos ayuda a encontrar esa clave que hace de la videodanza un lenguaje con articulación propia y distinguida. Este catedrático argentino apunta que la clave está en coreografiar la mirada del observador utilizando no solo el cuerpo/objeto en movimiento, sino también el medio que la presenta en ese tiempo y espacio, lo audiovisual; “esta coreografía de la mirada es tal vez lo que mejor define a la video danza, lo que le da su fuerza estética y lo que justifica su razón de ser dentro del arte contemporáneo” (1995, s. p.).

Coincidiendo con Mónica Quiroz (2007), otra de las definiciones más concluyentes encontradas es la realizada por el brasileño Alexandre Veras en su publicación *Kino-esferas. Entre el vídeo y la danza*:

Creo que la video-danza no es un lenguaje específico y tampoco un nuevo género. Se trata, sí, de la invención de un espacio de investigación que explora las diversas relaciones posibles con la coreografía como un pensamiento de los cuerpos en el espacio y el audiovisual, como un dispositivo de modulación de las variaciones espacio-temporales. En ese sentido, una video-danza no es diferente en naturaleza de otros trabajos audiovisuales, su diferencia se basa en la centralidad que la relación del cuerpo con el movimiento en el espacio-tiempo logra en la concepción del trabajo. (pp. 102-107)

A continuación, en aras de aclarar y definir los horizontes en los cuales se asientan los preceptos de la videodanza, pasaremos a enumerar las características y elementos que definen y diferencian la videodanza de la danza tradicional a partir de las conclusiones de Arias Gijón (2017):

- Pérdida de la frontalidad: dado que la danza deja de existir en el escenario, el espectador puede, a través de la mirada del objetivo, contemplar la coreografía desde diversos puntos de vista e introducirse en el personaje por medio de un plano

¹⁶ Aprovechamos este inciso para aclarar que el concepto de videodanza no está todavía recogido en el diccionario de la Real Academia Española (RAE). Decidimos entonces que, en este TFM, utilizaremos el término videodanza, por ser el más generalizado en la lengua española, y con el género femenino, acogiéndonos a la norma de la RAE que establece que el género en la formación de palabras compuestas se determina por la última palabra del compuesto.

detalle¹⁷, o alejarse en la distancia hasta hacer desaparecer la figura en un gran plano general. De la misma manera, la inclusión del efecto de multipantalla o la consecución de secuencias filmadas utilizando diversos ángulos de cámara aporta al espectador una infinidad de puntos de vista impensables en la danza convencional. De manera contrapuesta a la libertad que posee el espectador de un espectáculo en vivo, obtenemos como resultado una mirada restringida a la visión del realizador, director o artista que decide cómo y qué se muestra en la pantalla.

- Ubicación en espacios no convencionales: aunque cada vez es más común disfrutar de la danza en contextos como la calle, el medio natural o espacios arquitectónicos singulares, el teatro ha sido, por razones obvias, el lugar predilecto de los espectáculos de danza desde su surgimiento, aunque no tanto así en la danza tradicional o el folclore. Lógicamente, por la propia idiosincrasia de la videodanza, esta va a buscar aprovechar todas las opciones que se le brindan en cuanto a lo que espacio se refiere. Es más, a partir del uso de cromas o la llegada de la realidad virtual, los espacios en los cuales evoluciona la danza dentro de la videodanza no son ya necesariamente físicos o reales, yendo más allá, encontraremos la posibilidad de un no-lugar (Toro, A., 2014).
- Reproductividad y nuevos públicos: esta es una de las cualidades más destacables y diferenciadoras de la videodanza. La obra original permanece intacta en el tiempo a diferencia del modelo tradicional de la danza. Douglas Rosemberg dice en este sentido:

Each live performance brings the dance back to life, but at the same time, watching a video implies resurrecting the original [...]. The line between dance for the theater and dance for the camera has become increasingly blurred in the era of digital reproduction. The digital medium has created a non-linear and decentralized culture that questions the value of the original¹⁸ (2001, p.2).

El formato vídeo es un medio ideal para llegar a muchos más grupos sociales de lo que la danza tradicional puede. El auge de las NNTT y las RRSS hace cada vez más fácil llegar a un público diverso que no haya podido tener un acercamiento a la danza anterior por falta de medios, interés o simplemente oportunidades.

¹⁷ Sirva de ejemplo el trabajo de Claudia Claremi en *Bat* (2018). <http://www.claremi.net/murcielago-bat>. [Vídeo].

¹⁸ “Cada actuación en vivo le devuelve la vida a la danza, pero al mismo tiempo, ver un video implica resucitar el original [...]. La línea entre la danza para el teatro y la danza para la cámara se ha vuelto cada vez más borrosa en la era de la reproducción digital. El medio digital ha creado una cultura no lineal y descentralizada que cuestiona el valor del original.” Traducción del autor.

- Cuerpo representado: el cuerpo del bailarín o bailarina, o el cuerpo completo de baile, suele ser el foco de atención, centro y el fin mismo de la videodanza, bien sea sin alteraciones digitales o con ellas, convirtiéndose en un tercer cuerpo diferente que baila por y en la pantalla (Toro, A., 2014). Como hemos señalado anteriormente, los medios digitales como la IA y la realidad virtual van a aportar nuevas posibilidades, de tal forma que, “sobreponiendo la imagen electrónica al cuerpo, se desprende de la materia representada en diferentes grados de abstracción” (Martín, L. A., 2011. p. 47), hasta el punto mismo de hacer desaparecer el cuerpo o ser suplantado este por un objeto en movimiento o una figura humana creada digitalmente¹⁹.
- El tiempo y la música: el ritmo de los planos se ve influenciado por el compás y el ritmo sonoro/musical, lo cual afecta a la alternancia de pasos coreográficos, y a la energía y el carácter expresivo de la ejecución. Es importante aclarar que la cadencia de la coreografía realizada para la cámara, o incluso la música empleada, no tiene por qué ser la misma tras su edición posterior, siendo el resultado final en la pantalla otra cosa diferente. En cuanto al tiempo, el vídeo permite su manipulación, alargando momentos, repitiéndolos, haciendo saltos temporales o pausándolos. Alejandra Toro señala lo siguiente al respecto del proceso de edición:

Este proceso de substracción y adición es decisivo. Lo que vemos en este espacio/tiempo de la video danza no existe en el espacio/tiempo real, solo en la mente del espectador, quien debe reconstruirlo. El corte y la edición se manejan para crear tensiones narrativas o kinésicas. Se trata de imaginar más que de ver. De esta manera, lo que *no se ve* es esencial en el impacto emocional del espectador. Lo importante es lo que está pero a su vez, lo que no está. (2014, p.29)

6.4. Fases del proyecto creativo de una videodanza

A la hora de enfrentar cualquier tipo de proyecto creativo o artístico, es esencial una organización previa de cada una de las etapas por la cuales se va a transitar hacia la obtención del producto final esperado, aunque hay que aclarar que el nivel de concreción es diverso según el creador o creadores, ya que muchos eligen dejar lugar al azar y la improvisación en sus proyectos. El proceso creativo de una videodanza suele surgir de una idea matriz, la cual se busca plasmar en la pantalla. Aun siendo la danza un eje central de este medio artístico, su elaboración requiere de atenciones distintas a

¹⁹ En el siguiente enlace se puede contemplar la propuesta *Ghostcatching* de Bill T. Jones, un innovador y original ejemplo de la videodanza creado en 1999 de manera completamente digital:
https://www.youtube.com/watch?v=47VRjO_-gNA

la danza escénica, por el peso que tiene su dimensión cinematográfica. Por lo tanto, los aspectos para definir el proyecto²⁰ para la creación de una videodanza pasarán necesariamente por las fases que les son más propias a las producciones audiovisuales: preproducción, producción y postproducción (Quiroz, M. M., 2018).

6.4.1. Principales softwares en la iniciación de la creación de contenidos audiovisuales. Filmora Wondershare

La presencia de lo audiovisual en nuestras vidas es cada vez mayor, “tan solo tenemos que mirar el éxito de medios sociales como TikTok o Twitch, y el continuo aumento de vídeos en los periódicos digitales como método de comunicación” (Inácio Russo, C., 2022). Este auge del contenido audiovisual que consumimos o que producimos deriva en una ingente variedad de programas de edición de vídeo de muy diversos formatos y perfiles, bien sean para *smartphones*, tabletas o PC.

Según la categoría profesional, existen diferentes tipos de *software*. Entre los más populares dirigidos a profesionales se encuentran Adobe Premier Pro, Final Cut o Sony Vegas Pro; todos ellos requieren de un estudio profundo sobre su funcionamiento y, además, suelen tener un coste elevado. Por otro lado, se encuentran los *softwares* para principiantes o *amateurs*, los cuales emplean una interfaz más sencilla, lo que los hace más fáciles de manejar; además, su coste suele ser más bajo que el de los profesionales e incluso los hay gratuitos, pero son más limitados en cuanto a recursos de edición. Nombraremos algunos clásicos como OpenShot, Windows Movie Maker o Pinnacle Studio (Treintaycincomm, 2022).

Para detallar brevemente las posibilidades que nos ofrece este tipo de *softwares*, describiremos el programa Filmora Wondershare, el cual se ha propuesto para el trabajo de edición de videodanza en la materia de Artes Escénicas II e Imagen y Sonido. A continuación, mostraremos todas las ventajas que hacen de este *software* la mejor elección para la edición de la videodanza dentro de la SA planteada en este TFM.

Filmora, en su versión número 12, es considerado uno de los mejores editores en su categoría²¹. La herramienta se ha adaptado a los tiempos que corren con la incursión de plantillas, efectos y *plugins* enfocados a la creación de contenido específico para

²⁰ En el ANEXO 3, se recoge una tabla donde se resumen cada uno de los aspectos clave en el desarrollo de una producción audiovisual. Esta tabla es de realización propia, partiendo de mi experiencia profesional con la videodanza y tomando como guía el esquema propuesto por Lucía Gómez Megías en el trabajo *Análisis teórico-práctico de la videodanza: dirección de Ceniza* (2018); además, se han tomado en cuenta muchas de las recomendaciones encontradas en *Making Video Dance: A Step-by-Step Guide to Creating Dance for the Screen* (2019) de Katrina McPherson.

²¹ La compañía Wondershare Technology ha sido recientemente galardonada con el premio al mejor *software* creativo del año por Consumer Electronics Show (CES).

plataformas online y RRSS. Las funciones básicas de esta herramienta son las comunes a cualquier otra de su categoría: montaje, adición de audio, filtros, títulos, corrección de imagen, etc. Uno de los aspectos que lo hace diferente es la combinación de un manejo muy intuitivo junto con unas posibilidades de edición bastante profesionales. Se pueden crear vídeos de máxima resolución con soporte 4K y la versión gratuita ofrece una gran variedad de filtros, efectos, *stickers* y títulos, con una estética muy actual y variada; además, la herramienta ofrece otras opciones para comprar estos recursos que actualiza constantemente (Inácio Russo, C., 2022).

Si tenemos que destacar algún aspecto positivo de Filmora, este sería la incursión de la IA en sus herramientas de edición. Mediante estas herramientas podemos, por ejemplo, realizar recortes inteligentes seleccionando figuras para aislarlas del fondo del vídeo, lo cual nos permite su edición posterior por separado. Otra función interesante y bastante útil es la extensión de audio: cuando la duración de las pistas de música y vídeo no coinciden y la música posee una duración más corta, la IA puede alargarla creando un añadido nuevo a partir de la parte original. Otra mejora de la IA en cuanto al audio es la eliminación de ruidos de forma automática, diferenciando entre las voces e instrumentos y los ruidos ambientales o de viento, para la eliminación por separado de algunos de estos tipos de sonidos. Filmora también nos ofrece la opción de redimensionar la relación de aspecto del vídeo para adaptarla a diferentes formatos, o la posibilidad de crear vídeos de forma automática con plantillas prediseñadas (FacuTech, 2023).

6.4.2. Equipamiento y hardware básicos para el desarrollo de un proyecto de videodanza para principiantes

Los materiales, instrumentos y recursos necesarios para el correcto desarrollo de este proyecto, que se exponen a continuación, se han definido mediante criterios de austeridad, viabilidad, accesibilidad y facilidad de uso. En general, se utilizarán los recursos que pueda aportar el centro de estudios o los miembros del proyecto, así como personas cercanas a estos:

- Equipos de grabación de vídeo y audio: *smartphones*, tabletas, drones o cámaras de vídeo digitales. Altavoces.
- Equipos auxiliares de grabación: trípodes, escaleras, tarjetas de memoria...
- Equipos de edición y almacenaje: ordenadores de mesa y portátiles, *smartphones* y tabletas.
- *Hardware* de edición audiovisual e imagen: Audacity, Wondershare Filmora 12 o similar, Photoshop o similar, Canva, Genially...

7. APLICACIÓN DIDÁCTICA

7.1. Contextualización

7.1.1. Descripción del centro educativo y el aula

Para la elaboración de la aplicación didáctica de esta investigación, he elegido el centro docente I.E.S. Politécnico Jesús Marín, por encontrarse en la misma ciudad donde actualmente resido y trabajo, lo cual me ha facilitado el acceso a información de interés. Este centro se sitúa en la ciudad de Málaga, la cual poseía en el año 2022 un total de 1.717.504 personas empadronadas, según datos del Instituto Nacional de Estadística. El I.E.S. está ubicado en el barrio de Carranque, concretamente en la calle Virgen María Auxiliadora, aunque en sus inicios en 1927 se emplazaba en el barrio de Trinidad, en la calle La Regente. La barriada de Carranque se encuentra en la parte occidental de la ciudad y se trata de una zona relativamente nueva que se proyectó en el año 1952. El barrio fue dotado de todos los servicios y equipamientos necesarios para que tuviera cierta autonomía, “conjugándose un cierto modo de vida rural prácticamente en medio del casco urbano malagueño” (Portal de Archivos de Andalucía, s/f). Nos encontramos entonces en un barrio obrero formado por familias venidas de pueblos colindantes con un nivel social y cultural medio/bajo.

El politécnico comenzó como Escuela Elemental del Trabajo y, en la década de los 60, fue renombrado como escuela de “Maestría Industrial, luego politécnico Nacional y después Instituto Politécnico Jesús Marín, en honor a un antiguo director del centro” (Castillo, I. A., 2017). Como vemos, el centro ha tenido desde sus inicios una oferta claramente técnica y de formación profesional. Con la entrada de la LOGSE, se integraron los estudios de E.S.O. y Bachillerato, con lo que pasó a denominarse Instituto de Educación Secundaria.

En la actualidad, la oferta educativa es bastante amplia: posee un alto número de cursos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior, concretamente cinco del primero y doce del segundo, entre los que encontramos las especialidades de Imagen y Sonido, Automoción, Edificación, Desarrollo de Aplicaciones Web, Administración o Electromecánica. Además, ofrecen dos cursos de especialización de mantenimiento industrial y digital, e Instalaciones de sistemas conectados a internet. Por último, encontramos la Educación Secundaria Obligatoria y la postobligatoria de Bachillerato, en las modalidades de Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y el General. En el curso pasado, 2022/2023, hubo matriculados en el centro alrededor de 2.300 alumnos y alumnas, entre los turnos de mañana y de tarde.

Según podemos observar en la web, el I.E.S. Politécnico Jesús Marín está vinculado a los programas de Escuela espacio de paz, Centro promotor de convivencia, Proyecto Erasmus, Proyecto Lingüístico y otros tantos programas más comprometidos con la

innovación y el emprendimiento, especialmente dirigidos a las áreas de Formación Profesional (FP). En cuanto a las instalaciones y recursos del centro, encontramos los siguientes:

- Salón de actos, equipado con equipos audiovisuales como proyectores y equipos de música.
- Zona de patio exterior, abierta al aire libre.
- Gimnasio y polideportivo, con todo el material e instalaciones necesarias para la práctica de los deportes más comunes.
- Biblioteca, con material de interés para cada etapa educativa, así como especialidades de formación profesional.
- Salas de informática, dotadas de equipos de última generación.
- Aulas específicas como laboratorios, aula de dibujo artístico, aula TIC...
- Talleres de diversas especialidades como tecnología y electrónica, automoción o audiovisuales.
- Espacios administrativos para secretaría y conserjería.
- Sala de reuniones, área de dirección y jefatura de estudios, departamentos docentes...
- Aula de apoyo a la integración y departamento de orientación.

Dada la amplia oferta educativa, una característica propia de este instituto es la heterogeneidad geográfica y socioeconómica de su alumnado. Si bien es cierto que en etapas obligatorias encontramos niños y niñas afincadas en el mismo barrio, las matriculaciones en la FP amplían el radio, atrayendo a personas de toda la ciudad, e incluso de otras partes de España.

A partir del estudio de la programación didáctica de la materia de Artes Escénicas II, y de las conversaciones con miembros del centro educativo, se ha obtenido información relevante para el diseño de nuestra SA. El departamento de Lengua Castellana y Literatura²² es el encargado de coordinar la materia, la cual se imparte en 4 horas semanales divididas en 2 horas de prácticas escénicas y 2 horas de teoría. Las primeras son impartidas en el salón de actos, lugar donde también se realizan pequeñas muestras realizadas en clase, y las segundas se imparten en el aula de música, la cual dispone de instrumentos, pizarra digital, conexión a internet y equipo de música. La metodología didáctica aplicada la definen como constructivista, diversificada, participativa y activa, dándole un papel protagonista a las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo

²² Esta práctica es bastante usual, teniendo en cuenta que en esta modalidad de Bachillerato no existe profesorado especialista en Arte Dramático. A partir de la nueva legislación al respecto, el Real Decreto 286/2023, de 18 de abril, por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato a las especialidades de distintos cuerpos de funcionarios docentes, y se modifican diversas normas relativas al profesorado de enseñanzas no universitarias, esta situación podría cambiar a futuro.

Google Classroom herramienta de gestión del aula digital. Todos los saberes adquiridos en el aula son aplicados dentro de un proceso de puesta en escena, para la realización de un espectáculo escénico que será representado en el Proyecto Thespis del Teatro Cánovas de Málaga, junto con la colaboración del Departamento de Artes Plásticas para la realización de decorados y vestuario. En cuanto a las características del alumnado matriculado, el curso pasado no hubo ningún caso que necesitara adaptación curricular significativa.

7.1.2. Características psicoevolutivas de la etapa educativa

La edad media del alumnado que cursa estos estudios de Bachillerato está comprendida entre los 16 y 18 años. Teniendo en cuenta que el desarrollo biológico del adolescente termina en torno a los 17 años, coincidiendo con el segundo curso de Bachillerato, repasaremos cuáles son las principales características cognitivas, biofísicas y afectivo-sociales de este momento en concreto del individuo.

Según observamos en los apuntes realizados por Díaz Catela en *Aportaciones de la psicología a la enseñanza* (2022), a nivel físico, los cambios más relevantes han sido los siguientes:

- El estirón, generado a partir de la acción de la hipófisis, lo cual fuerza una aceleración del crecimiento y maduración física.
- Diferenciación morfológica entre el sexo masculino y femenino.
- Maduración sexual de los órganos reproductores.

Estos cambios afectan a nivel cognitivo, es decir, a las formas de procesar la información y de responder a las tareas, así como las estrategias propias para la resolución de estas actividades, determinado por la atención y la memoria (Kozhevnikov, 2007, como se citó en Díaz Catela, M., 2014). Podemos decir que la forma de proceder del alumnado en esta franja de edad estará influenciada por varios factores que, según John W. Santrock (2009), están determinados a su vez por el grado de reflexividad-impulsividad, el grado dependencia-independencia y el método de procesamiento profundo-superficial.

Ante tales variables, hemos de entender, como docentes, que las capacidades del alumnado son heterogéneas, de manera que se necesitará una atención personalizada, poniendo especial atención al ritmo y grado de adquisición en el que las competencias marcadas van siendo adquiridas, lo que en ocasiones va a resultar en un trato diverso según cada caso. Por ejemplo, para alumnado con baja capacidad de memoria, Lendínez y Pelegrina (2009) proponen hacer más asequibles las tareas, eliminando información menos relevante, así como dar instrucciones sencillas y breves, o en el caso de ser necesario, proporcionar recursos adicionales que le ayuden a la realización de la tarea.

Por último, se aconseja sobre todo estar constantemente en contacto con el alumnado para constatar que sigue el curso normal de la clase (citado en Díaz Catela, M., 2014).

Otro aspecto importante a nivel cognitivo es que en sujetos con edades comprendidas entre los 16 y 17 años existe, en comparación con edades justo anteriores, una mejora de la atención y la memoria a corto y largo plazo, así como la capacidad de discernir las estrategias más adecuadas para la consecución de las metas planteadas, gracias a una evolución del razonamiento lógico- analítico (Díaz Catela, M., 2014).

En términos generales, con respecto al desarrollo de la personalidad, existen varias teorías explicativas para entender su proceso. Castell plantea una de las más aceptadas, basado en cinco características principales: la estabilidad emocional, la extroversión, la apertura a nuevas experiencias y la responsabilidad. La combinación de unas características y su predominio sobre otras da lugar a uno u otro perfil de personalidad (citado en Díaz Catela, M., 2014).

En cuanto a las características afectivo-sociales del alumnado en Bachillerato, el contexto en el cual han crecido será vital para entender su comportamiento en las aulas. Aun siendo esta etapa de la Educación Secundaria no obligatoria, la familia se sigue postulando como un pilar clave en su formación, “mejorando la calidad educativa mediante la implicación y participación de los padres en los centros educativos de manera efectiva y real” (Molina Jaén, M. D., y Rodríguez Rodríguez, F. J., 2020, p. 67).

Otros agentes de socialización importantes son las amistades, con quienes se sienten más en libertad y mejor comprendidos. Muñoz dice en este sentido:

Hay que destacar la inestabilidad emocional, que se expresa en constantes dificultades en la interrelación con los adultos [...] Al no ser ni niño ni joven, el adolescente se siente incomprendido, compartiendo características de los adultos, pero sin llegar a serlo. Sus necesidades de independencia y la búsqueda de su identidad son los elementos característicos de la crisis de esta etapa, en la que el grupo de iguales es fundamental ya que se perciben a sí mismos según les percibe el grupo. (2009, s. p.)

Es decisivo también el ámbito escolar, lugar donde el alumnado amplía conocimientos y adquiere hábitos de comportamiento social (Muñoz, J., 2009). En el análisis que hacen Barrios Gaxiola y Frías Armenta en *Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de Bachillerato* (2016), concluyen que el respeto en el aula entre iguales y con el profesorado genera un ambiente positivo que va a favorecer el aprendizaje, y es responsabilidad del tutor y de la tutora el potenciar

actividades colaborativas para ejercitar la escucha activa, el compañerismo y la tolerancia a lo diferente.

Por último, pero no menos relevante, citaremos a los *mass media* y las RRSS, las cuales van a fiscalizar el autoconcepto que los individuos tienen de sí mismos, así como sus hábitos sociales, de consumo, intereses e incluso su salud mental y física²³. Hay que puntualizar que es palpable el hecho de que la influencia de las RRSS a nivel afectivo-social es cada vez mayor entre adolescentes.

7.2. Introducción a la situación de aprendizaje

La proyección de esta SA se ha planteado dentro de una programación didáctica diseñada para la asignatura específica de Artes Escénicas II, ubicada en el segundo curso de la modalidad de Bachillerato de Artes, en la vía de Música y Artes Escénicas. En esta misma vía y curso, se encuentra también la materia optativa de Imagen y Sonido, con la cual se pretenden trabajar de manera transversal las actividades relacionadas con el uso de tecnologías digitales para la edición audiovisual y el estudio de la videodanza desde una perspectiva cinematográfica.

Artes Escénicas II se articula en torno a dos ejes: por una parte, incide en la formación humanista y artística, y por otra, tiene una marcada orientación hacia el desarrollo del potencial expresivo y creativo del alumnado. Se busca promover el conocimiento histórico, patrimonial y procedimental de las artes escénicas y de la danza, especialmente centrados en las etapas comprendidas entre el siglo XIX y la actualidad. Posee una carga horaria de cuatro sesiones de sesenta minutos por semana. El inicio del curso 2023/24 será el 15 de septiembre, y finalizará el 21 de junio, con un total de 37 semanas, lo que es igual a 148 horas lectivas en el curso aproximadamente. En cuanto a la planificación anual, se propone un total de 6 unidades didácticas, a través de las cuales se trabajarán 6 situaciones de aprendizaje, siendo esta la cuarta. El hilo conductor de todas ellas será la dimensión social y política del arte como herramienta transformadora.

Dado que el alumnado matriculado en esta materia suele provenir de Artes Escénicas I, impartida en el primer curso de Bachillerato, el desarrollo del proyecto de creación de la videodanza se diseña teniendo en cuenta todos aquellos aprendizajes adquiridos con anterioridad, inclusive los correspondientes a los meses anteriores del mismo curso. De tal forma, las diferentes situaciones de aprendizaje irán movilizando los saberes básicos del currículo en el contexto real y local del alumnado, por medio de los diversos

²³ Lozano-Muñoz, N., Borrallo-Riego, Á., & Guerra-Martín, M. D. (2022, August). Influencia de las redes sociales sobre la anorexia y la bulimia en las adolescentes: una revisión sistemática. In *Anales del sistema sanitario de navarra* (Vol. 45, No. 2).

proyectos y actividades propuestas dentro de estas. Concretamente, la SA que nos ocupa se ubicaría a finales del segundo trimestre, coincidiendo la conclusión de la misma con la fecha de 2 de abril, Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo.

7.3. Elementos curriculares asociados a la etapa: las competencias clave y los objetivos

Las premisas de la Unión Europea dictaminan la necesidad de que la ciudadanía, en aras de poder lograr un desarrollo social, personal y profesional sostenible, adquiera un aprendizaje basado en competencias concretas en línea con los requerimientos de la sociedad actual, consistente en aprender a conocer, hacer, ser y vivir (Ley 17/2007). En este sentido, Inmaculada Egido (2011) expone:

La adopción de las competencias clave como elemento organizador de la enseñanza a lo largo de la educación básica intenta contribuir a ese objetivo y se ha generalizado en buena parte de los sistemas educativos del mundo en el momento actual. El esfuerzo de los organismos internacionales, en especial de la OCDE y la UE, por clarificar el concepto y por llegar a un consenso sobre cuáles son las competencias clave se inscribe en esa necesidad de transformar el funcionamiento de la educación. (p. 256)

En el Anexo I del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la Ordenación y las Enseñanzas Mínimas del Bachillerato, se recogen las ocho competencias clave establecidas a partir de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, y que están vinculadas con el Perfil de Salida a la terminación del segundo curso de Bachillerato. Los descriptores de cada una de estas competencias, junto con los objetivos de la etapa, son el marco de referencia para la concreción de las competencias específicas de la materia de Artes escénicas II.

A continuación, citaremos aquellas competencias y descriptores operativos que están vinculados y que se desarrollarán en nuestra SA, detallando cómo la videodanza puede contribuir a la consecución de estas:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL): se fomentará la comunicación participativa oral y escrita con actitud cooperativa y respetuosa, mediante el intercambio de propuestas e ideas dentro de los equipos de trabajo. Se analizarán textos de diversas fuentes fiables de forma autónoma para, finalmente, recoger, exponer y compartir las conclusiones relevantes de manera argumentada, ordenada y sintetizada. A través de la interacción con participantes con TEA, se practicará un lenguaje multimodal apoyado en la comunicación no verbal.

- CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.
 - CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
 - CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
- Competencia plurilingüe (CP): a través de las investigaciones previas y en la difusión final del proyecto de videodanza, se fomentará el contacto con lenguas extranjeras como el inglés, tanto en la etapa inicial para la búsqueda de información, como para la traducción de los textos como títulos o créditos en las videodanzas. Además, los nombres de las etapas de las actividades serán en inglés, y se propone como ejercicio complementario el insertar subtítulos en inglés dentro de cada videodanza creada.
 - CP3. Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.
- Competencia digital (DC): las herramientas digitales serán un instrumento esencial dentro de esta SA, ya sea en la búsqueda de información (Google search, Mozilla...), en la edición o creación de contenido documental y audiovisual (Genially, Canva, Filmora, Microsoft Word...), en los procesos creativos y de trabajo en equipo (Mindmesiter, Ideafliip...), en comunicación interna del grupo (Google Classroom, Telegram, Idoceo...), en la transmisión de material y difusión de contenidos (Drive, Gmail, Instagram, TikTok, Youtube...), o incluso en las distintas etapas de la evaluación (Kahoot, Google Cuestionario, Quizizz...). Todas estas APP, motores de búsqueda, programas y demás recursos digitales se usarán de forma responsable y respetuosa.

- CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.
 - CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento
 - CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): la conciencia personal y física son aspectos fundamentales a desarrollar en esta SA. La danza requiere de un alto grado de resiliencia, así como fortaleza física y mental para lograr un autoconocimiento de esa herramienta que es nuestro cuerpo, a través de la cual expresamos con el movimiento las ideas y emociones deseadas. Se fomenta la sensibilidad hacia la diversidad que forma el grupo, hacia otras expresiones artísticas y hacia otros sectores sociales como las personas con TEA, poniendo en valor la disciplina y el esfuerzo como medio para el progreso personal, el cual es siempre interdependiente del conjunto de participantes y las sinergias grupales.
 - CPSAA1.1. Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de objetivos de forma autónoma para hacer eficaz su aprendizaje.
 - CPSAA2. Adopta de forma autónoma un estilo de vida sostenible y atiende al bienestar físico y mental propio y de los demás, buscando y ofreciendo apoyo en la sociedad para construir un mundo más saludable.
 - CPSAA3.1. Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.
 - CPSAA4. Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.
 - Competencia Ciudadana (CC): la actitud positiva, los valores democráticos, el compromiso ético y social, así como el desarrollo sostenible, son aspectos que se

generan y potencian a través de esta SA. Por medio de una organización horizontal del trabajo y colaborativa entre iguales, se promoverá la negociación y el apoyo mutuo para la consecución de pequeños logros. La división de roles dentro del equipo de trabajo hará necesaria una actitud profesional que ayudará a consolidar cierta madurez personal y social.

- CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno.
 - CC2. Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
 - CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.
- Competencia emprendedora (CE): dado que el corpus del proyecto se realiza de manera participativa y consensuada, se potencia la generación de ideas creativas e innovadoras para dar forma y sentido tanto a la videodanza como al proceso mismo de trabajo. La organización ejecutiva del proyecto nos llevará a establecer estrategias eficaces para su correcto desarrollo en tiempo y forma, lo cual requerirá de reflexiones, análisis y estudios previos para establecer las tareas, la planificación de tiempos, recursos y materiales necesarios, etc.
- CE1. Evalúa necesidades y oportunidades y afronta retos, con sentido crítico y ético, evaluando su sostenibilidad y comprobando, a partir de conocimientos técnicos específicos, el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar y ejecutar ideas y soluciones innovadoras dirigidas a distintos contextos, tanto locales como globales, en el ámbito personal, social y académico con proyección profesional emprendedora.
 - CE2. Evalúa y reflexiona sobre las fortalezas y debilidades propias y las de los demás, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, interioriza los conocimientos económicos y financieros específicos y los

transfiere a contextos locales y globales, aplicando estrategias y destrezas que agilicen el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios, que lleven a la acción una experiencia o iniciativa emprendedora de valor.

- CE3. Lleva a cabo el proceso de creación de ideas y soluciones innovadoras y toma decisiones, con sentido crítico y ético, aplicando conocimientos técnicos específicos y estrategias ágiles de planificación y gestión de proyectos, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para elaborar un prototipo final de valor para los demás, considerando tanto la experiencia de éxito como de fracaso una oportunidad para aprender.
- Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC): la libertad de expresión y la búsqueda de una identidad propia son los puntos de partida para la creación de la videodanza, la cual se construye a partir del análisis de trabajos profesionales, siendo uno de los puntos clave el estudio de propuestas creadas en el contexto andaluz. La producción de una obra artística con fines sociales (colaboración con el colectivo TEA) generará espacios para la intercambiabilidad de diversas sensibilidades artísticas y creativas propias de nuestra cultura, así como de otras foráneas. Las artes escénicas y, en concreto, la videodanza, son un medio ideal para el desarrollo de la autoexpresión a través del cuerpo, utilizando además otros recursos como los audiovisuales, plásticos o musicales por medio de ejercicios individuales y colaborativos.
 - CCEC1. Reflexiona, promueve y valora críticamente el patrimonio cultural y artístico de cualquier época, contrastando sus singularidades y partiendo de su propia identidad, para defender la libertad de expresión, la igualdad y el enriquecimiento inherente a la diversidad.
 - CCEC2. Investiga las especificidades e intencionalidades de diversas manifestaciones artísticas y culturales del patrimonio, mediante una postura de recepción activa y deleite, diferenciando y analizando los distintos contextos, medios y soportes en que se materializan, así como los lenguajes y elementos técnicos y estéticos que las caracterizan.
 - CCEC3.1. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones con creatividad y espíritu crítico, realizando con rigor sus propias producciones culturales y artísticas, para participar de forma activa en la promoción de los derechos humanos y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal que se derivan de la práctica artística.
 - CCEC3.2. Descubre la autoexpresión, a través de la interacción corporal y la experimentación con diferentes herramientas y lenguajes artísticos, enfrentándose a situaciones creativas con una actitud empática y colaborativa, y con autoestima, iniciativa e imaginación.

- CCEC4.1. Selecciona e integra con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para diseñar y producir proyectos artísticos y culturales sostenibles, analizando las oportunidades de desarrollo personal, social y laboral que ofrecen sirviéndose de la interpretación, la ejecución, la improvisación o la composición.
 - CCEC4.2. Planifica, adapta y organiza sus conocimientos, destrezas y actitudes para responder con creatividad y eficacia a los desempeños derivados de una producción cultural o artística, individual o colectiva, utilizando diversos lenguajes, códigos, técnicas, herramientas y recursos plásticos, visuales, audiovisuales, musicales, corporales o escénicos, valorando tanto el proceso como el producto final y comprendiendo las oportunidades personales, sociales, inclusivas y económicas que ofrecen.
- Competencia Ciudadana (CC): el trabajo en equipo y transversal, o sea, la colaboración entre materias, departamentos y con el grupo TEA, ayudará a establecer una mirada crítica para reconocer aspectos sobre desigualdad social, así como a encontrar formas de erradicar cualquier tipo de violencia o discriminación entre iguales, fomentando la conciencia social y ciudadana, con base en los derechos fundamentales de la humanidad. Además, el reto de crear una videodanza de tales características contribuirá a la madurez personal, a través del autoconocimiento y la autorregulación, cimentando un espíritu crítico con valores pacifistas basados en la igualdad y la cohesión social.
 - CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno.
 - CC2. Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
 - CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.

En el Artículo 2 del Real Decreto 243/2022 se definen los objetivos como los logros que los alumnos deben alcanzar al finalizar cada etapa, y cuyo éxito está relacionado con la adquisición de las competencias clave. Estos objetivos convergen con el Perfil de Salida, de forma que han sido estipulados para que los discentes puedan alcanzar dicho perfil y, de tal forma, conseguir obtener el grado de desempeño de las competencias clave esperadas (Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa, 2023).

A continuación, exponemos dichos objetivos de etapa según se recogen concretados y adaptados al contexto de la comunidad andaluza, dentro del Decreto 03/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social, valorando y reconociendo los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, tales como el flamenco y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.
- ñ) Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.

7.4. Elementos curriculares asociados a la materia de Artes Escénicas

7.4.1. Las Competencias Específicas

En la reciente Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se detallan las Competencias Específicas, en relación a las competencias clave. Para la materias de Artes Escénicas I y II, en primero y segundo de Bachillerato de la modalidad Artes, en la vía de Música y Artes Escénicas se recogen las cinco siguientes:

1. Analizar manifestaciones escénicas de diferentes épocas y tradiciones, describiendo sus características, estableciendo relaciones con su contexto e identificando posibles influencias y proyecciones, para valorar el patrimonio y enriquecer el imaginario propio.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CCL3, CP3, CD1, CD2, CPSAA2, CC1, CCEC1 y CCEC2.

2. Explorar las posibilidades expresivas de diferentes sistemas, medios y códigos de significación escénica, a través de actividades de carácter práctico, para incorporar su uso al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de los más adecuados a la intención comunicativa.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CD1, CD2, CD3, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.

3. Abordar la recreación y representación de la acción dramática, a partir de la construcción colectiva de escenas que muestren todo tipo de personajes y conflictos, para desarrollar habilidades de comunicación y negociación y reforzar el autoconocimiento, la creatividad, la empatía, la imaginación y el espíritu emprendedor en diversas situaciones y contextos.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CD2, CPSAA1.1, CPSAA2, CPSAA4, CC1, CE1, CCEC3.1, CCEC3.2.

4. Realizar proyectos de creación y difusión escénica, planificando sus fases, seleccionando y estructurando los elementos de significación y asumiendo diferentes funciones con iniciativa y responsabilidad, para expresar una intención comunicativa, enriquecer el entorno cultural e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico o profesional.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL3, CD2, CD3, CD4, CPSAA3.1, CPS1AA5, CC2, CC3, CE2, CE3, CCEC4.1, CCEC4.2.

5. Valorar críticamente manifestaciones escénicas, identificando el público al que se dirigen y analizando sus características y sus presupuestos artísticos, para desarrollar el criterio estético, difundir el patrimonio y ampliar las posibilidades de disfrute de las Artes Escénicas.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL3, CD1, CD2, CD4, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2.

7.4.2. Los saberes básicos

En el Artículo 2 del Real Decreto 217/2022 se definen los saberes básicos como los “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (Sec. I. pág. 46050). Estos se emplean mediante la aplicación de diversas herramientas y métodos, que serán creados e implementados por el personal docente para evaluar finalmente el grado de adquisición de las competencias específicas. Dado que el entorno del aula y la diversidad del alumnado son aspectos cruciales en el proceso de desarrollo y el grado de adquisición de estas habilidades, será responsabilidad del profesorado plantear actividades y métodos de enseñanza-aprendizaje que se adapten al contexto y realidad del alumnado.

Los saberes básicos de la materia de Artes escénicas II se divide en cinco bloques; así, especificaremos aquellos que están relacionados con los contenidos articulados en nuestra SA, los cuales subrayamos y explicamos a continuación:

A.) Patrimonio escénico:

ARES.2.A.1. Las Artes Escénicas y su historia: cambios y transformaciones. La representación escénica y performativa en el siglo XX. Formas tradicionales de representación escénica en Asia y otros continentes. El patrimonio andaluz, tradiciones, folclore y Flamenco.

ARES.2.A.2. Significado social de las Artes Escénicas, memoria y reflejo. La perspectiva de género y la perspectiva intercultural. Identidad y performatividad.

ARES.2.A.4. Tendencias actuales en la representación escénica y performativa.

ARES.2.A.5. Manifestaciones escénicas no orales.

- Investigaremos la videodanza como una diversificación de la danza tradicional que está fuertemente vinculada a otros medios expresivos como el audiovisual. También se abordarán los antecedentes de la videodanza y sus principales influencias, por medio del estudio de creadores y teóricos provenientes de diversas culturas. Acabaremos con el análisis de artistas y proyectos relevantes de videodanza producidos en Andalucía, en los cuales el flamenco o el folclore andaluz son las señas propias de identidad.

B.) Expresión y comunicación escénica:

ARES.2.B.1. Juego dramático, improvisación, dramatización y creación colectiva.

ARES.2.B.2. Actos performativos: generación de realidad.

ARES.2.B.4. Estructuras dramáticas actuales. La memoria performativa.

ARES.2.B.5. El personaje en acción en las manifestaciones actuales.

ARES.2.B.6. Espacios no escénicos: adaptación de recursos plásticos.

- El juego dramático, la improvisación y la creación colectiva se plantean en nuestra SA como el motor elemental de generación de contenido para construir la coreografía, los roles interpretativos y el propio sentido de la obra. La ubicación de la videodanza en espacios no convencionales nos otorgará la posibilidad de estudiar las posibilidades semánticas y simbólicas de estos lugares, en relación con la finalidad expresiva del proyecto.

C.) Interpretación:

ARES.2.C.1. Métodos interpretativos actuales. Aproximación a la historia de las principales teorías y escuelas de interpretación del siglo XX: Stanislavski y sus seguidores, tradición francesa de teatro del cuerpo (Copeau, Decroux, Lecoq, entre otros), otros planteamientos (Brecht, Grotowski, Brook, Boal, entre otros).

ARES.2.C.2. Profundización en los instrumentos del intérprete: expresión corporal, gestual, oral y rítmico musical. La conciencia emocional.

ARES.2.C.4. Creación performativa: proceso y ejecución.

- A modo introductorio, se estudiarán momentos históricos recientes donde el arte es utilizado como herramienta reivindicativa política y social, teniendo como

referente principal el teatro épico de Brecht. En la creación performativa de esta videodanza, repasaremos contenidos y saberes trabajados con anterioridad relacionados con la interpretación de la danza, entendida como un lenguaje abstracto en el cual el ritmo, el movimiento, el gesto y la expresión corporal son las herramientas para transmitir la emoción, sentido o ideas que nuestro rol/personaje pretende en cada momento. La memoria corporal y la organización del fraseado del movimiento son aspectos de gran importancia para la ejecución correcta de la coreografía.

D.) Representación y escenificación:

ARES.2.D.1. El diseño de un espectáculo: equipos, fases y áreas de trabajo. Espacios escénicos y espacios no escénicos. Integración de lenguajes no orales y tecnológicos.

ARES.2.D.2. Utilización de medios audiovisuales e informáticos en las producciones propias para favorecer la autocrítica a través de grabaciones en diferentes soportes. ARES.2.D.3. Estrategias de trabajo en equipo. Distribución de tareas y liderazgo compartido. Resolución de conflictos.

ARES.2.D.4. La dramaturgia en el diseño de un proyecto escénico.

ARES.2.D.6. La dirección artística en proyectos escénicos.

ARES.2.D.7. Los ensayos: funciones de la dirección escénica y regiduría.

ARES.2.D.9. Exhibición, difusión, distribución y evaluación de productos escénicos. La gira.

ARES.2.D.10. El desarrollo personal, social, académico y profesional, oportunidades vinculadas con la materia.

- En la SA planteada se creará una videodanza, que es una forma híbrida entre la representación escénica y la audiovisual, por lo cual el enfoque de estos saberes se hará desde una perspectiva no exactamente escénica, sino más bien cinematográfica. El proyecto se planteará a través de diferentes fases y áreas de trabajo con base en el plan de rodaje (ver ejemplo de ANEXO 4). La puesta en marcha de estrategias clave para la organización del equipo de trabajo es un elemento esencial para llegar a los objetivos generales planteados. Cada discente será al final del proceso el director artístico de su propuesta de videodanza. La utilización de medios tecnológicos y digitales para grabación y edición en soporte vídeo de la coreografía es un pilar fundamental de la videodanza, tan importante o más que la propia coreografía, también para la difusión y evaluación final de los resultados.

E.) Recepción en las Artes Escénicas:

ARES.2.E.1. El público como elemento participativo en manifestaciones escénicas actuales.

ARES.2.E.2. Estrategias y técnicas de análisis de manifestaciones escénicas. El texto en su relación con la puesta en escena.

ARES.2.E.4. El respeto de la propiedad intelectual. La protección de la creatividad personal.

- En relación con estos saberes, se trabajará el estudio de festivales de videodanza, así como su público potencial, además del papel participativo en los mismos. Usaremos técnicas y estrategias de análisis aplicadas a ejemplos relevantes de videodanza, tanto en su dimensión dancística como en la utilización de los códigos audiovisuales. Por último, y en relación con la difusión y creación de la videodanza, estudiaremos los límites de la propiedad intelectual y los derechos de autor como forma de proteger y fomentar la creatividad personal.

7.5. Metodología

7.5.1. Principios pedagógicos recogidos en la norma

En el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril por el que se establecen las enseñanzas mínimas en esta etapa, se determinan los siguientes principios pedagógicos esenciales para el alumnado de Bachillerato:

En la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo. A estos efectos se establecerán las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado. (Art. 6)

De forma más concisa, en el Decreto 03/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma, se desarrollan los siguientes principios pedagógicos:

- a) La intervención educativa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten al alumnado una adecuada adquisición de las competencias clave previstas en el Perfil competencial al término de segundo curso de la etapa.
- b) Desde las distintas materias de la etapa se favorecerá la integración y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- c) Se trabajarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, el funcionamiento del medio físico y natural y la repercusión que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro

entorno medioambiental como elemento determinante de la calidad de vida, y como elemento central e integrado en el aprendizaje de las distintas disciplinas.

d) Las programaciones didácticas de todas las materias incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, incluyendo actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura, la práctica de la expresión escrita y la capacidad de expresarse correctamente en público.

e) En la organización de los estudios de la etapa se prestará especial atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, A estos efectos, se establecerán las alternativas organizativas y metodológicas de este alumnado. Para ello, se potenciará el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para garantizar una efectiva educación inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado, presente o no necesidades específicas de apoyo educativo.

f) El patrimonio cultural y natural de nuestra comunidad, su historia, sus paisajes, su folklore, las distintas variedades de la modalidad lingüística andaluza, la diversidad de sus manifestaciones artísticas como el flamenco, la música, la literatura o la pintura entre ellas; tanto tradicionales como actuales, así como las contribuciones de sus mujeres y hombres a la construcción del acervo cultural andaluz, formarán parte del desarrollo del currículo.

g) Atendiendo a lo recogido en el Capítulo I del Título II de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, se favorecerá la resolución pacífica de conflictos y modelos de convivencia basados en la diversidad, la tolerancia y el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.

h) Con objeto de fomentar la integración de las competencias, se promoverá el aprendizaje por proyectos, centros de interés, o estudios de casos, en los términos recogidos en el Proyecto educativo de cada centro, la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la capacidad para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo, la capacidad para aplicar los métodos de investigación apropiados y la responsabilidad, así como el emprendimiento.

i) Se desarrollarán actividades para profundizar en las habilidades y métodos de recopilación, sistematización y presentación de la información y para aplicar procesos de análisis, observación y experimentación, adecuados a las distintas materias, fomentando el enfoque interdisciplinar del aprendizaje por competencias con la realización por parte del alumnado de trabajos de investigación y de actividades integradas.

7.5.2. Aspectos metodológicos generales

A partir de los principios pedagógicos que se recogen en el apartado anterior, se van a exponer cuáles serán las estrategias metodológicas que se aplicarán dentro en el aula, teniendo muy presentes las indicaciones de la Orden de 30 de mayo de 2023, que, de forma generalizada, plantea un modelo de enseñanza basado en el DUA, por lo que se tendrán en cuenta los siguientes principios:

- Diversidad en las formas de implicación y de fomentar el interés del alumnado: se realizarán debates grupales al comienzo del proyecto para detectar cuáles son los intereses del grupo; de tal manera, se adaptarán y acercarán los contenidos a la realidad de su contexto, por ejemplo, analizando vídeos *trending topic* en los cuales la danza sea protagonista como videoclips recientes de la cantante Rosalía, o de *influencer* de TikTok como Ashrodriguezx.
- Diversidad en la presentación de contenidos: para facilitar el acceso a los contenidos tratados en clase, estos se presentarán a través de diversos medios informativos, así, por ejemplo, en las clases teóricas sobre la revisión histórica de la videodanza se utilizarán recursos como textos, imágenes y audiovisuales. De igual forma, se facilitará el acceso a esquemas, mapas conceptuales y resúmenes que hagan más asequible la adquisición de los saberes básicos.
- Diversidad en el modo de implicación y expresión dentro de las actividades: la diversidad del alumnado en cuanto a ritmos de aprendizaje, conocimientos previos y capacidades es plural, por lo que su participación dentro del proyecto ha de estar en línea con sus características personales. Dentro del proyecto de videodanza existen varios roles y funciones que desarrollar como, por ejemplo, interpretación, regiduría, cámara, guion, dirección de arte... De tal forma, cada persona podrá implicarse en el rol que le resulte más interesante para dar lo mejor de sí misma.

A través de esta SA, el alumnado tomará un rol activo en todo el proceso creativo del proyecto de videodanza, participando de las diversas tomas de decisiones necesarias para aspectos como objetivos artísticos de la videodanza, estimación de recursos necesarios o planificación de tareas para conseguir el producto planteado. Esto fomentará su implicación y ayudará a la activación del aprendizaje autónomo.

El trabajo por medio de esta SA, además, impulsará un aprendizaje significativo vinculado a su entorno, ya que en este caso en concreto se busca la realización de una videodanza en colaboración con una asociación cercana que trabaja con personas con trastornos del espectro autista. La idea es que este vídeo final pueda servir a esta organización para promocionar y dar difusión a su centro y labor, y así transmitir valores como la igualdad de oportunidades y la inclusión social, haciendo visible esta realidad.

Se activará un aprendizaje metacognitivo, buscando que el alumnado aprenda a aprender, haciéndolo consciente de su propio proceso de aprendizaje en cada etapa del proyecto. Para ello, el personal docente trasladará cuáles son los saberes y competencias que el alumnado ha de alcanzar, así como las diferentes estrategias que se pueden seguir para alcanzar tales objetivos. Por otro lado, es importante fomentar la autoobservación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como mostrar cuáles son los criterios de evaluación aplicables y los indicadores de logro (Burón 1996, citado en Chrobak, R., 2000).

Dado el carácter teórico-práctico de esta materia, de forma generalizada, se intentará alternar las sesiones teóricas con las prácticas semanalmente, a fin de hacer más dinámico el desarrollo de esta SA. Las sesiones con contenidos más conceptuales se plantearán comenzando con unas preguntas clave, de forma que se puedan cotejar los conocimientos previos sobre los temas que tratar y despertar así el interés del grupo. Seguidamente, se expondrán los contenidos necesarios para la consecución de los objetivos y, para finalizar, se hará un repaso de aquellos aspectos más relevantes de los contenidos tratados. Por otro lado, las clases prácticas se iniciarán con ejercicios de calentamiento y activación para, posteriormente, tratar los ejercicios específicos de la sesión; finalmente, se realizarán ejercicios de cierre que potencien los vínculos emocionales, el sentimiento de grupo y que fomenten las sinergias positivas.

Existen diferentes tipos de agrupamientos según las necesidades del proyecto, siendo estos los más comunes:

1. Grupo general de clase: todo el alumnado participa de las puestas en común para la búsqueda de soluciones o acuerdos necesarios para el proyecto, también se tratarán temas como la revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje o el propio proceso y desarrollo del proyecto de videodanza, entre otros.
2. Grupo cooperativo: el alumnado será dividido en equipos con diversos roles dentro del propio proyecto (intérpretes, cámara, sonido, guion...), creados según sus intereses y habilidades, bajo la supervisión del tutor para formar grupos heterogéneos, en los cuales se combinen múltiples talentos y habilidades (Santos, P., 2019). Es determinante la correcta comunicación entre distintos grupos, ya que todos son interdependientes entre sí.
3. Grupos eventuales: este tipo de agrupaciones será frecuente en ejercicios sencillos de clase tanto prácticos como teóricos, siendo la formación en parejas la más común. La formación puede ser aleatoria con el objetivo de fortalecer el apoyo entre quienes participan, estimular el intercambio de ideas para la toma

de decisiones internas y facilitar la participación, ya que los ejercicios prácticos relacionados con las artes escénicas pueden resultar intimidantes.

Por último, a modo de síntesis, es necesario señalar que el personal docente tendrá un rol de guía y liderazgo, mediando y acompañando al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando su participación e implicación constante. Será también relevante que el personal docente favorezca el pensamiento analítico, crítico, creativo y reflexivo. Las herramientas TIC, TAC y TEP formarán parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, estando las profesoras y profesores vigilantes de que estas sean utilizadas con responsabilidad y fomentando el autoaprendizaje. Se buscará, del mismo modo, fomentar el trabajo interdisciplinar mediante proyectos transversales dentro del centro escolar o fuera de este. Las tutorías académicas serán personalizadas, con el fin de mejorar el rendimiento escolar, valorar el estado emocional del alumnado, buscar soluciones a conflictos dentro del centro de estudios y ofrecer herramientas que mejoren el rendimiento.

7.5.3. Metodología principal: el aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Para el desarrollo de esta SA, en la cual crearemos una videodanza en colaboración con personas con TEA, aplicaremos una metodología activa de aprendizaje basado en proyectos (ABP), ya que consideramos que es la que mejor se adapta a la morfología de nuestra SA.

En este tipo de metodologías, el alumnado ocupa un papel central y protagonista, para lograr construir su propio aprendizaje y perfeccionar “habilidades y competencias como: el trabajo en equipo, la comunicación, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, la habilidad para solucionar problemas, habilidad para investigar, el uso de las tecnologías, búsqueda de información, coordinación, planificación, organización, entre otras. (Zambrano Briones et al., 2022).

Según Fernández-Casas (2017), entre las funciones más relevantes que el personal docente ha de favorecer se encuentra el generar espacios donde el acceso a la información sea asequible y donde se fomente la interacción entre quienes participan. Además, es recomendable que, durante todo el proceso, se motive al alumnado otorgando *feedback* y controlando el correcto seguimiento de las actividades, para lo cual el personal docente ha de evaluar los resultados de manera constante, por si fuera necesaria una readaptación de los contenidos o las actividades.

A continuación, expondremos el guión metodológico planteado para el desarrollo de este proyecto. Este sigue el mismo que se recoge en la publicación de Zambrano Briones et al., titulada *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica* (2022), que

a su vez se fundamenta en los aportes de las autoras Lloscos-Audi y Malpartida-Márquez:

1. Fase inicial:

- Selección del tema: este orbitará en torno a los conceptos de inclusión social e igualdad de condiciones del colectivo TEA.
- Revisión de contenidos: dado que la videodanza no está recogida entre saberes básicos de la materia de Artes Escénicas II, se vincularán los contenidos trabajados en esta SA con otros con los cuales existe una clara conexión.
- Formación de grupos: los grupos se organizarán según la finalidad de cada una de las actividades, siendo los más comunes el grupo general de clase, el grupo cooperativo y grupos esporádicos.
- Establecimiento de actividades: las actividades se diseñarán atendiendo al espacio, tiempo y recursos necesarios para ayudar y orientar el trabajo del alumnado.
- Tipo de producción que desarrollar: se trata de una videodanza que se realizará en colaboración con la materia de Imagen y Sonido y la Asociación de Autismo de Málaga.
- Establecimiento de objetivos: el principal objetivo es, por medio de la videodanza, ayudar a dar visibilidad y poner en valor el trabajo que dicha asociación realiza con las personas con TEA en la ciudad de Málaga.

2. Fase de desarrollo:

- Búsqueda y recopilación de información: el alumnado será el principal protagonista dentro de las diferentes investigaciones que se realicen, ya sean sobre referentes artísticos, recursos musicales o sobre las personas con TEA.
- Análisis y síntesis de la información: el alumnado compartirá todo lo investigado, analizando la información recopilada y utilizando principalmente las herramientas digitales disponibles para este fin.
- Producción: el alumnado aplicará lo aprendido y empezará a producir su trabajo investigativo según su creatividad, su planificación y sus recursos disponibles.

3. Fase final:

- Presentación: en esta fase, se realizará la presentación formal de todo el proyecto, donde cada uno de los grupos de trabajo expondrá cómo ha sido el proceso, las metas conseguidas y los aspectos que mejorar.
- Evaluación y reflexión: la evaluación será de tipo formativa, utilizando una rúbrica basada en competencias. Se practicará, además, la autoevaluación y la coevaluación, así como de la evaluación de la práctica docente y de la SA.

7.6. Atención a la diversidad

En la LOMLOE, se establece la atención a la diversidad como un principio fundamental e imprescindible para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje equitativo y accesible para todo el alumnado. Entendiéndose que será necesaria la aplicación de medidas especiales, diseñadas para dar respuesta educativa a las necesidades de aquel alumnado que no haya logrado unos resultados satisfactorios por medio de las metodologías, propuestas y organización educativa ordinaria. Concretándose en el artículo 22.1 del Decreto 103/2013, de 9 de mayo, que los principios pedagógicos han de acogerse al DUA, “presentando al alumnado la información en soporte adecuado a sus características, facilitando múltiples formas de acción y expresión, teniendo en cuenta sus capacidades de expresión y comprensión y asegurando la motivación para el compromiso y la cooperación mutua.”

Recogidas en la Orden de 30 de mayo de 2023, sección 4.ª, se exponen las medidas específicas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales, para el alumnado de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, las cuales son las siguientes:

- Adaptaciones de acceso al currículo para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (AENAE).
- Adaptación curricular para el alumnado de altas capacidades intelectuales.
- Exención total o parcial de materias.
- Fraccionamiento del currículo.
- Atención educativa al alumnado por situaciones de hospitalización, de convalecencia u objeto de medidas judiciales.

Dado que sería inviable aglutinar en este apartado todas las medidas necesarias para abarcar cada una de las posibles situaciones educativas del alumnado con necesidades específicas dentro de la materia de Artes Escénicas II, y puesto que este TFM no se programa para una clase concreta real, sino que es un planteamiento didáctico hipotético y futurible, recogeremos en este apartado los aspectos generales que tener en cuenta para poder anticipar algunas situaciones y disponer así de las herramientas necesarias que, de forma generalizada, pudieran dar respuesta educativa en relación con diferentes ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones, a alumnado con situaciones culturales y socioeconómicas diversas, o en relación con las capacidades físicas o generales de salud.

Es importante mencionar que corresponde a las administraciones la atención de las necesidades educativas especiales, lo cual requeriría adaptaciones curriculares significativas. Todos los planteamientos relacionados con estas medidas serán programados por el departamento de orientación, junto al equipo educativo y con la participación del tutor del grupo en cuestión.

7.6.1. Diversidad aptitudinal, de desarrollo competencial y en los ritmos de aprendizaje

Según las recomendaciones recogidas en *Todo sobre la mesa: Documento técnico de asesoramiento para la respuesta educativa* (2022), se propone una serie de principios a la hora programar de forma inclusiva en línea con la norma, puesto que se establecen, según los principios del DUA antes mencionados y recogidos en la LOMLOE, como la base capaz de otorgar a nuestra labor docente todos aquellos recursos necesarios para una educación inclusiva que solvente la diversidad y las diferencias individuales.

Para su aplicación, en el nombrado documento se propone un modelo que posee las siguientes ocho claves (Fernández et al. 2022, p. 5) que nos servirán de guía para desarrollar las acciones concretas que poner en marcha dentro de la materia de Artes Escénicas II y, por consiguiente, en la situación de aprendizaje que nos atañe:

- Acción tutorial para conocer al alumnado: al iniciar el proyecto en las primeras sesiones, se realizará un encuentro grupal donde el profesorado expondrá brevemente el tema de la videodanza, realizando posteriormente un cuestionario general mediante preguntas que reflejen sus conocimientos previos sobre el tema en cuestión, además de los intereses que posee el grupo relacionados con este. La idea es poder anotar en el cuaderno de clase todas aquellas adaptaciones necesarias que hagan más asequibles o enriquecedoras las actividades de la SA. Dado que este proyecto se ubica en el tercer trimestre, ya se habrán localizado las dificultades generalizadas del alumnado con la materia, bien sean por motivos de altas capacidades o por limitaciones de aprendizaje, y se habrán realizado las modificaciones necesarias para estos casos en concreto.
- Seleccionar los aprendizajes imprescindibles: es necesario localizar todos aquellos saberes básicos relacionados con las competencias específicas que mejor ayuden a alcanzar las competencias clave del Bachillerato, para centrar el esfuerzo en la adquisición de estos aprendizajes por encima de otros menos relevantes.
- Trabajar contenidos en diferentes grados de complejidad: a partir de la selección de los aprendizajes mínimos, los contenidos se irán trabajando de manera progresiva y con diferentes grados de complejidad, según las capacidades del alumnado. De tal forma, una persona con altas capacidades podrá intervenir en el proyecto desarrollando tareas más complejas, como es el análisis dramático de una videodanza, o participando dentro del equipo de dirección artística, en el cual se requieren cualidades competenciales más complejas.
- Aplicar actividades multinivel según la taxonomía de Bloom: las actividades para trabajar en clase están diseñadas para alcanzar diferentes objetivos pedagógicos en

los ámbitos cognitivo, afectivo y psicomotor. Existen diversos niveles de complejidad que irán de los más sencillos, como puede ser la memorización en el caso de actividades donde han de aprenderse conceptos clave sobre cine y danza, a los más complejos, en los que se requiere de la creatividad para solventar los retos planteados como, por ejemplo, la creación de una coreografía original para la videodanza.

- Basarse en el DUA: aunque muchas de las actividades han de ser realizadas por la totalidad del grupo, la diversidad de tareas que desarrollar dentro de los distintos equipos de trabajo en este proyecto (producción, coreografía, postproducción, dirección de arte...) nos ofrece la oportunidad de lograr un alto grado de inclusión e implicación del alumnado. Además, se trabajará con gran variedad de recursos didácticos y se promoverá la expresión en sus diversas formas, como oral, gráfica y corporal.
- Utilizar metodologías inclusivas: esta SA se ha planteado con base en un aprendizaje basado en proyectos, lo cual va a favorecer la equidad y la cohesión social del grupo. La creación de esta videodanza empujará al grupo a comunicarse promoviendo el respeto, la escucha y el debate; además, al trabajar con personas con TEA, se promueven modelos de convivencia basados en el respeto, la igualdad y la tolerancia.
- Organización eficaz de grupos, espacios y tiempos: la organización de estos aspectos será esencial para el desarrollo eficaz del proyecto. Los grupos se organizarán con base en las capacidades e intereses del alumnado, utilizando aulas diferentes según sean las sesiones prácticas o teóricas. La temporalización será abierta, aunque se propondrá un calendario base para cumplir con los objetivos planteados.
- Evaluar por medio de diversos instrumentos: estos estarán diseñados con base en los criterios de evaluación y los contenidos procedimentales, actitudinales o conceptuales, por lo que cada actividad requerirá de un instrumento diferente de los recogidos en el apartado 7.11.2. dentro de este TFM.
- En adelante, se especifican las intervenciones que en ciertos casos nos podemos encontrar dentro nuestro grupo y clase.

7.6.2. Atención al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Se ha elegido este trastorno en concreto dado el aumento de casos diagnosticados en los últimos veinte años. El alumnado con este tipo de trastorno presenta una conducta con alto grado de impulsividad y de falta de atención, por lo que tiene serias dificultades para la concentración (Bluth, R., 2018). Por lo general, el alumnado en la etapa de Bachillerato ya ha recibido un tratamiento médico y realizado terapias de reconducción de la conducta; aun así, el TDAH no tiene cura, por lo que se plantean a continuación una serie de facilidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, específicas y diferenciadas de las generales tratadas en el apartado anterior. Es importante señalar que este supuesto se aplicaría ante un grado leve de TDAH, el cual no requiere de una adaptación curricular significativa. Así, las recomendaciones para alumnado con TDAH son las siguientes:

- Ubicar al alumno/a en un lugar adelantado en el aula, cerca del personal docente y junto a iguales que muestren mayor grado de reflexión y calma; alejar de posibles distracciones y favorecer su concentración.
- Prestar una atención personalizada, intentando en cada momento reconducir los momentos álgidos de hiperactividad, además de captar su atención especialmente para las cosas más relevantes de clase.
- Aportar *feedback* constante para fomentar su implicación, así como poner en valor los logros y las metas alcanzadas.
- Ayudar en la realización de tareas concretas como el aprendizaje de pasos concretos de una coreografía, repasando y reforzando directamente su aprendizaje en el aula.
- Favorecer momentos de expansión y distensión para la liberación de energía, como pueden ser los ejercicios físicos de improvisación o de expresión corporal.
- Anticipación de las tareas o contenidos que tratar en clase, para evitar la frustración o el nerviosismo.

7.6.3. Atención al alumnado inmigrante con dificultades del lenguaje

Otro de los casos más comunes en el contexto de la ciudad de Málaga es el aumento del alumnado inmigrante procedente de otras culturas, siendo las más comunes las venidas del norte de África, concretamente Marruecos 18,28 %, o de otros países europeos, como Rumanía 3,58 % o Ucrania 8,55 % ²⁴.

Si bien es cierto que en el Bachillerato el alumnado extranjero suele poseer un alto grado de adquisición de las competencias lingüísticas, puede presentar ciertas dificultades con la memorización de textos teatrales complejos y con la dicción de estos,

²⁴ Porcentajes de población extranjera residentes en Málaga según datos de *Estadísticas demográficas de extranjeros* del ayuntamiento de Málaga, 2022. Para ampliar información consultar el siguiente enlace: https://gestrisam.malaga.eu/export/sites/gestrisam/.galleries/Poblacion-2022/7_Estadisticas-2022-Extranjeros.pdf

también para entender vocablos específicos de la materia. Para solventar estos hándicaps se proponen las siguientes medidas de atención:

- Detectar el grado de dificultad lingüística en colaboración con profesorado especialista de otras materias.
- Utilizar un lenguaje sencillo y asequible que fomente el entendimiento de las tareas y pautas del profesorado.
- Adaptar los textos teatrales que se van a utilizar en el proyecto.
- Poner en valor su lengua materna y el bilingüismo, así como su cultura en general, aportando ejemplos de artistas de sus países de origen.
- Facilitar el trabajo junto con alumnado sensible a esta situación que pueda ayudar en el desarrollo de las actividades.

7.7. Temporalización de las actividades

La materia de Artes Escénicas II, ubicada en segundo de Bachillerato de Música y Artes Escénicas, posee una carga horaria de cuatro sesiones de sesenta minutos por semana. La SA que nos ocupa se ubicaría a finales del segundo trimestre, coincidiendo la conclusión de la misma con la fecha del 2 de abril, Día Mundial del Concienciación sobre el Autismo. Las actividades recogidas en esta se dividen en tres tipos: de iniciación y motivación, de desarrollo y aplicación, y por último, de evaluación y metacognición, con diversos grados de dificultad. Resulta un total de diez etapas desarrolladas en 23 sesiones de una hora, lo que se traduce en un total de 7 semanas lectivas, lo que se traduce a la mitad de todo el segundo trimestre.²⁵

Al igual que se ha planteado en el horario de 2º de Bachillerato de Artes Escénicas y Música para este curso escolar (se recomendando ver Anexo 7), pretende llevar a cabo una organización de 2 clases por semana con 2 sesiones por clase continuas, algo claramente necesario para obtener resultados óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando la fragmentación de prácticas y procesos creativos, generando una mayor profundización y exploración en los temas tratados y mejorando la calidad del tiempo empleado, dando espacio al bienestar del grupo y evitando prisas innecesarias. Se plantea así que cada clase de dos sesiones se inicie buscando la implicación y la interconexión del grupo, generando las sinergias oportunas para el tipo de actividad que se pretende desarrollar y los espacios para el saludo. En cuanto al cierre, es necesario otorgar tiempo a las dudas finales, a las reacciones bidireccionales, a las reflexiones del grupo y a la despedida.

²⁵ Se ha contabilizar una semana menos, puesto que en la provincia de Málaga se aglutinan diversos días festivos en la Semana Blanca, la cual coincide con el Día de Andalucía en el mes de febrero.

Tabla 1: Resumen de la temporalización de las actividades. Elaboración propia. 2023.

Tipo	Etapas Título	Sesión	Contenidos / Actividades	Duración	
Iniciación y motivación	1) “The transformativ e power of dance”	1. ^a - A	- Inicio de sesión y clase magistral sobre teatro épico y ejemplos. - Kahoot.	45 min 15 min	
		2. ^a - B	- Búsqueda de información sobre la actividad planteada. - Puesta en común y cierre de sesión.	30 min 30 min	
	2) “We start”	3. ^a - A	- Lectura comprensiva de texto y visualización de vídeos en torno a los beneficios de la danza. - Mesa redonda y debate en torno al tema de estudio.	40 min 20 min	
		4. ^a - B	- Práctica grupal de improvisación y cierre de sesión.	60 min	
	3) “The benefits of dance”	5. ^a - A	- Inicio de sesión y exposición del proyecto. - Mesa redonda de valoración, propuestas y análisis del proyecto. Conclusiones. -Formación de grupos para trabajo en clase. Investigación sobre temas clave.	15 min 30 min 15 min	
		6. ^a - B	- Inicio de sesión. Trabajo grupal en clase. Investigación sobre temas de estudio. Cierre de sesión.	60 min	
		7. ^a - C	- Exposición de trabajos. - Práctica dancística grupal.	40 min 20 min	
	Desarrollo y aplicación	4) “Work team”	8. ^a - A	- Inicio de sesión. Formalización de equipos de trabajo específicos para el proyecto. - Propuestas en Mindmeister para la videodanza. - Comienzo de diseño de la videodanza general por equipos. Cierre de sesión.	15 min 20 min 25 min
			9. ^a - B	- Seguimiento de propuestas por equipos. - Exposición de resultados.	30 min 30 min
		5) “Let's dance... and record”	10. ^a - A	- Inicio de sesión. Práctica de improvisación y coreografía. Grabación de material. Cierre de sesión.	60 min
11. ^a - B			- Revisión de material grabado. Subida a Google Drive. - Mesa redonda.	40 min 20 min	
6) “The rehearsals”		12. ^a - A	- Inicio de sesión. Definición y ensayos de frases coreográficas. Cierre de sesión.	60 min	

		13. ^a - B	- Ensayos de coreografías - Debate en mesa redonda.	40 min 20 min
	7) "We meet in the movement"	14. ^a - A	- Inicio de sesión. Presentación de la Asociación de Autismo Málaga. - Videoconferencia con agentes de la asociación. Ronda de preguntas.	15 min 45 min
		15. ^a - B	- Desplazamiento al centro de la asociación. - Encuentro y toma de contacto. - Ejercicios de calentamiento y de acercamiento.	30 min 15 min 15 min
		16. ^a - C	- Ensayos de coreografía. Grabación del proceso. - Realización de coreografía y grabaciones. Prueba de vestuario, objetos y otros.	20 min 40 min
		17. ^a - D	- Realización de coreografía y grabaciones. Prueba de vestuario, objetos y otros. - Ejercicios de relajación y despedida. Cierre de sesión. - Desplazamiento al I.E.S.	15 min 15 min 30 min
	8) "Creating the videodance"	18. ^a - A	- Inicio de sesión. Trabajo individualizado de montaje y postproducción de la videodanza. Supervisión tutorizada del proceso.	60 min
		19. ^a - B	- Trabajo individualizado de montaje y postproducción de la videodanza. Supervisión tutorizada del proceso. Cierre de sesión.	60 min
	9) "We choose the winner"	20. ^a - A	- Inicio de sesión. Ejercicio individual de lluvia de ideas sobre derechos de autor y medidas de seguridad online. - Clase magistral sobre derechos de autor y medidas de seguridad online.	20 min 40 min
		21. ^a - B	- Ejercicio creación de infografía resumen de conceptos tratados. - Visualización de las videodanzas realizadas.	30 min 30 min
		22. ^a - C	- Inicio de sesión. Visualización de las videodanzas realizadas. -Exposición de los criterios de coevaluación. - Votación final mediante VoxVote.	30 min 15 min 15 min
	10) "Let's celebrate it"	23. ^a - A	- Mesa redonda de análisis y evaluación del proyecto, labor docente y autoevaluación. Realización de propuestas de mejora.	40 min 20 min

			- Celebración final con coreografía de videodanza distendida y divertida. Cierre de sesión.	
--	--	--	--	--

7.8. Materiales y recursos didácticos de la situación de aprendizaje

A continuación, se expone una lista de los recursos tecnológicos, espaciales y materiales necesarios para el correcto desarrollo de esta SA:

- Características del aula: esta debe ser polivalente para lograr la combinación de clases teóricas y prácticas de forma fluida. Por tanto, se requiere de una zona con mesas y sillas, y otra diáfana, adaptada a las peculiaridades de las enseñanzas de artes escénicas y la danza (suelo de linóleo, cortinas opacas, control de iluminación...).
- Equipamiento del aula: pizarra electrónica con proyector, acceso a internet de banda ancha, multitud de enchufes y equipo de música.
- Recursos digitales y tecnológicos: cámaras de vídeo y trípodes y/o smartphones, tabletas u ordenadores portátiles. Programas de edición audiovisual como Audacity y Filmora. Otras APP, páginas web y programas como Telegram, Classroom, Google Drive, YouTube, TikTok...
- Recursos materiales: ropa cómoda de deporte para las clases prácticas. Otros materiales necesarios para el proyecto.

7.9. Elementos transversales

Comenzando por los contenidos transversales tratados en esta SA, hay que decir que la LOMLOE no recoge estos de la misma manera que se hacía en la norma anterior ya derogada²⁶, sino que se encuentran diseminados dentro del texto. Como sabemos, estos contenidos son temas tratados a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma globalizada, abarcando distintas áreas curriculares. Los ejes principales que plantea la nueva ley son los siguientes:

- La comprensión lectora, expresión oral y escrita. Se trabajan de forma continuada en el desarrollo de muchas de las actividades de esta SA, siendo la expresión oral una herramienta esencial para la comunicación entre todos los equipos de trabajo y para el correcto funcionamiento del proyecto. Se fomentará la escucha activa, la empatía y la llegada a acuerdos mediante el diálogo.

²⁶ En su Artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se enumeraban los elementos transversales que debían ser tratados de forma interdisciplinar por todas las materias del Bachillerato, quedando concretados a nivel autonómico de Andalucía en el Decreto 110/2016, de 14 de junio.

- La comunicación audiovisual y las TIC. Son aspectos fundamentales y centrales en nuestra SA, puesto que para la creación de una videodanza es necesario obligatoriamente desarrollar saberes y habilidades en este sentido. Además, se tratará de forma específica en las últimas actividades de la SA el estudio de los derechos de autor en el medio digital, así como los riesgos de seguridad en internet.
- La educación emocional y en valores. Al ser este un proyecto dirigido a la defensa de los valores de igualdad e integración social, por medio del trabajo con personas con TEA, se logra concienciar y conectar al alumnado con valores cívicos de respeto y de cuidado al prójimo. Por otro lado, la propia práctica en las artes escénicas se postula como un campo idóneo para el autoconocimiento, la madurez personal y la gestión emocional.
- El fomento de la creatividad y del espíritu científico. Durante el proceso y evolución de esta SA, se ha de movilizar constantemente el juicio crítico y analítico de forma individualizada y grupal. El alumnado ha de participar constantemente en la toma de decisiones de carácter organizativo, de diseño del proyecto, en procesos de evaluación y, por supuesto, a nivel artístico, buscando soluciones creativas, viables y funcionales dentro de las diversas áreas que forman la videodanza (coreografía, planos, indumentaria, espacio, música...).
- La educación para la salud, incluida la salud sexual. La danza es una actividad física que posee muchos beneficios para la salud física y mental, lo cual será tratado de manera específica durante las primeras actividades de esta SA, además de que las prácticas coreográficas continuadas serán una aplicación real y directa de los aprendizajes conceptuales tratados en el aula.

Respecto a las novedades que presenta la LOMLOE en cuanto a los contenidos transversales, encontramos que hace mayor hincapié en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, o el fomento de la prevención y la resolución de conflictos de manera pacífica, así como el respeto, la deportividad y el trabajo en equipo. Dado que el proyecto de videodanza se crea y desarrolla desde el grupo clase, subdividido en equipos, los valores de igualdad, respeto y la convivencia en paz son elementos clave y estructurales para el correcto desarrollo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra SA.

En cuanto a la transversalidad entre materias y departamentos, esta SA ha sido diseñada para que se trabaje de forma paralela con la materia optativa de Imagen y Sonido, ubicada también dentro del segundo curso del Bachillerato de Música y Artes Escénicas. Dentro de esta materia optativa, se trabajaría el análisis audiovisual de la disciplina artística de la videodanza, así como todos los contenidos relacionados con el uso de las herramientas audiovisuales necesarias para las etapas de producción y postproducción. Por tanto, sería ideal que el alumnado matriculado en Artes escénicas II también lo estuviera en esta última. Los departamentos de Educación Física y Lengua

y Literatura tendrán también cabida en este proyecto al ser áreas de conocimiento claramente vinculadas con la materia de Artes Escénicas II.

Este proyecto tiene entre sus finalidades el crear una videodanza que sirva de material promocional y concienciador para el centro de Autismo de Málaga. Ideado para ser compartido en los diversos canales de difusión, como RRSS o la web del centro, que tengan disponibles en esta asociación, coincidiendo con el 2 de abril, Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo. Se generan así elementos de transversalidad significativos que conectan al alumnado con su contexto social y cultural próximo.

7.10. Aspectos sobre la innovación

La innovación, según las palabras de Gutiérrez-Saldaña, es “un producto tangible o intangible que se espera sea incorporado de manera exitosa en un mercado o actividad productiva. Es decir, que genere valor para la sociedad” (2021, p. 71). Desde una perspectiva pedagógica, se refiere a la introducción de enfoques, metodologías, herramientas y prácticas novedosas que buscan mejorar la calidad y efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, implicando también la adaptación constante de estrategias educativas que aborden las cambiantes necesidades de los estudiantes y aprovechar las oportunidades proporcionadas por la tecnología y la investigación pedagógica. Desde esta perspectiva de generación de valor y de adaptación a los cambios sociales, afirmamos que la SA planteada presenta aspectos innovadores, los cuales enumeramos a continuación:

- Se potencia la presencia de las nuevas tecnologías en la materia de Artes Escénicas II, para que el alumnado logre adquirir habilidades necesarias en un mundo artístico cada vez más digitalizado.
- Se despierta el interés del alumnado de esta etapa por compartir elementos y características a través de las RRSS como TikTok e Instagram gracias a que la videodanza es un arte interdisciplinar novedoso y en auge.
- Se impulsa la investigación, la creación colectiva y el desarrollo de nuevos métodos educativos como es el ABP y la SA.
- Se fomenta la adquisición de aprendizajes significativos relevantes al plantear una SA adaptada y cercana al contexto del alumnado en la que se trabaja en contacto directo con el colectivo TEA, generando oportunidades que propicien una cultura de inclusión y de respeto a la diversidad.

7.11. Sistema de evaluación

En la Orden del 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, concretamente en el capítulo III, sección 1.ª: La evaluación en Bachillerato, se definen las líneas generales de actuación en el proceso de evaluación. A continuación, se recoge

un resumen de los aspectos más relevantes concernientes a la labor pedagógica del personal docente:

- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua, detectando y abordando las dificultades del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de garantizar la adquisición de las competencias clave. Por lo tanto, esta ha de ser competencial, formativa e integradora, y se basará en los criterios de evaluación de las diferentes materias y en la consecución de competencias específicas.
- La evaluación tendrá un carácter formativo y objetivo, proporcionando información para mejorar los procesos y resultados de la intervención educativa, además de que se valore la dedicación, el esfuerzo y el rendimiento.
- El alumnado tiene derecho a conocer los resultados de sus evaluaciones para utilizarlos de manera formativa y fomentar una educación metacognitiva.
- El profesorado ha de informar al alumnado sobre los criterios de evaluación de cada materia, incluyendo las materias pendientes de cursos anteriores, y los procedimientos y criterios de evaluación y calificación; esto se realizará a principios de curso.
- Se tendrán en cuenta los criterios y procedimientos de evaluación, calificación, promoción y titulación establecidos en el Proyecto Educativo del Centro para la evaluación del alumnado.

A continuación, partiendo de las indicaciones recogidas en la misma Orden, detallaremos los aspectos generales de nuestro sistema de evaluación. Este apartado ha sido desarrollado con base a los contenidos teóricos del curso realizado por Casanova Rodríguez, titulado Evaluación de competencias a través del desempeño (2022), ofertado por el Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa del INTEF.

Atendiendo a la funcionalidad de la evaluación, esta será formativa. Se evaluarán los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas del proyecto: al inicio, durante y al final.

Atendiendo a la tipología de la evaluación, esta será criterial e ideográfica, por lo cual se aplicarán los criterios de evaluación recogidos en la norma, pero se tendrán en cuenta como referencia “las capacidades del alumnado y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares” (Casanova Rodríguez, M. A., 2022, p. 18).

Atendiendo a la temporalización de la evaluación, se aplicará:

- Evaluación inicial. Realizada al inicio del proyecto planteado en esta SA o cuando el alumnado se incorpore al mismo. El objetivo principal será ver cuáles son los conocimientos previos en relación con la videodanza y el resto de los temas que se tratarán.

- Evaluación del proceso. Continuada a lo largo de toda la duración y desarrollo del proyecto, abarcando todas las dimensiones del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Evaluación final. Realizada al finalizar el proyecto, teniendo en cuenta los criterios y objetivos planteados, así como la evaluación inicial de cada alumno y alumna, valorando los resultados obtenidos de todo el grupo de clase.

Atendiendo a los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación será poliédrica:

- Autoevaluación. Realizada por el alumnado al final del proceso, donde hará una valoración crítica y objetiva de su actuación dentro del proyecto.
- Coevaluación. Presente en todo el proceso, puesto que los resultados obtenidos dentro de cada etapa por cada uno de los grupos cooperativos serán valorados y evaluados por el resto de grupos. (Ver ANEXO 5)
- Heteroevaluación. Llevada a cabo por el personal docente al inicio, durante y al final del proceso, midiendo el desempeño de las competencias del alumnado de forma individualizada.

7.11.1. Criterios de evaluación

Estos criterios han sido extraídos de la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. A continuación, detallaremos los criterios específicos aplicables a esta SA, con base en los saberes básicos y las competencias específicas que se trabajan por medio del proyecto de videodanza.

Tabla 2: Relación de criterios de evaluación con competencias específicas y saberes básicos en de la materia de Artes escénicas II. Elaboración propia a partir de la Orden de 30 de mayo de 2023.²⁷

Artes escénicas II		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
1. Analizar manifestaciones escénicas de diferentes épocas y tradiciones, describiendo sus características, estableciendo relaciones con su contexto e identificando posibles influencias y proyecciones, para valorar el patrimonio y enriquecer el imaginario propio.	1.1. Analizar, con un vocabulario adecuado, manifestaciones escénicas de diferentes épocas y tradiciones, describiendo sus características, estableciendo relaciones con su contexto y evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en la recepción activa de las mismas.	ARES.2.A.1. ARES.2.A.4.

²⁷ Fuente: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/novedades/-/contenidos/detalle/orden-de-30-de-mayo-de-2023-por-la-que-se-desarrolla-el-curriculo-correspondiente-a-la-etapa-de-Bachillerato-en-la>

CCL2, CCL3, CP3, CD1, CD2, CPSAA2, CC1, CCEC1 y CCEC2.	1.2. Valorar críticamente los hábitos, los gustos y los referentes escénicos de diferentes épocas y tradiciones, prestando especial atención al flamenco y al teatro andaluz, reflexionando sobre su evolución y sobre su relación con los elementos del presente.	ARES.2.A.2. ARES.2.A.4. ARES.2.B.2.
2. Explorar las posibilidades expresivas de diferentes sistemas, medios y códigos de significación escénica, a través de actividades de carácter práctico, para incorporar su uso al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de los más adecuados a la intención comunicativa. CCL1, CD1, CD2, CD3, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.	2.1. Participar, con iniciativa, confianza y creatividad, en la exploración de sistemas, medios y códigos de significación escénica, a través de actividades de carácter práctico.	ARES.2.B.1. ARES.2.B.2. ARES.2.D.10.
	2.2. Recrear la acción dramática, el diseño de personajes y la configuración de situaciones y escenas, seleccionando las técnicas del repertorio personal de recursos más adecuadas a la intención comunicativa.	ARES.2.B.4. ARES.2.B.5. ARES.2.B.6. ARES.2.C.2.
3. Abordar la recreación y representación de la acción dramática a partir de la construcción colectiva de escenas que muestren todo tipo de personajes y conflictos, para desarrollar habilidades de comunicación y negociación y reforzar el autoconocimiento, la creatividad, la empatía, la imaginación y el espíritu emprendedor en diversas situaciones y contextos. CCL1, CD2, CPSAA1.1, CPSAA2, CPSAA4, CC1, CE1, CCEC3.1, CCEC3.2.	3.1. Emplear diferentes técnicas de interpretación de forma creativa, aplicando estrategias de memorización y valorando los ensayos como espacios de escucha, aprendizaje, diálogo y aprendizaje.	ARES.2.C.1. ARES.2.C.2. ARES.2.C.4. ARES.2.D.7.
	3.2. Recrear y representar la acción dramática, demostrando precisión, eficacia y expresividad, siguiendo las indicaciones de la dirección, manteniendo la concentración y gestionando de forma guiada la ansiedad y el miedo escénico.	ARES.2.D.2. ARES.2.D.4. ARES.2.D.6. ARES.2.E.4.
4. Realizar proyectos de creación y difusión escénica, planificando sus fases, seleccionando y estructurando los elementos de significación y asumiendo diferentes funciones con iniciativa y responsabilidad, para expresar una intención comunicativa, enriquecer el	4.1. Participar, con iniciativa, responsabilidad y conciencia de grupo, en el diseño, la planificación y la realización de proyectos colectivos de creación y difusión escénica, organizando correctamente sus fases, distribuyendo de forma razonada las tareas, evaluando su viabilidad y sostenibilidad, y seleccionando y	ARES.2.D.1. ARES.2.D.3. ARES.2.D.5. ARES.2.D.7. ARES.2.E.4.

entorno cultural e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico o profesional. CCL3, CD2, CD3, CD4, CPSAA3.1, CPS1AA5, CC2, CC3, CE2, CE3, CCEC4.1, CCEC4.2.	estructurando los elementos de significación, así como las directrices de interpretación, representación o escenificación.	
	4.2. Evaluar y presentar los resultados de proyectos de creación y difusión escénica, analizando la relación entre los objetivos planteados y el producto final obtenido, y explicando las posibles diferencias entre ellos.	ARES.2.D.2. ARES.2.D.9. ARES.2.E.3.
	4.3. Identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico o profesional relacionadas con el ámbito artístico, comprendiendo su valor añadido y expresando la opinión personal de forma respetuosa, crítica y respetuosa.	ARES.2.D.10. ARES.2.E.3.
5. Valorar críticamente manifestaciones escénicas, identificando el público al que se dirigen y analizando sus características y sus presupuestos artísticos, para desarrollar el criterio estético, difundir el patrimonio y ampliar las posibilidades de disfrute de las artes escénicas. CCL1, CCL3, CD1, CD2, CD4, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2.	5.1. Valorar la recepción brindada a un espectáculo determinado, relacionando características de la obra, el contexto de la puesta en escena y las reacciones del público.	ARES.2.E.1. ARES.2.E.2.
	5.2. Realizar y compartir reseñas y críticas escénicas, empleando la terminología adecuada, consultando fuentes fiables y reflexionando, con rigor y solidez, sobre las características, los presupuestos artísticos y la recepción de la obra.	ARES.2.D.2. ARES.2.E.4.

7.11.2. Criterios de calificación

Tal y como hemos mencionado anteriormente, esta SA se desarrolla durante la mitad del segundo trimestre. Por tanto, la nota global de esta SA comportaría el 50% de esta evaluación trimestral de carácter continuo. La nota final se calificará en función de la escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal según el grado de consecución de los estándares de evaluación didácticos propuestos. Las calificaciones inferiores a 5 puntos tendrán la consideración de calificación negativa o suspenso. Cuando el alumnado no se presente a las pruebas estipuladas en cada convocatoria y se le consigne la expresión NP (No Presentado), tendrá la consideración de calificación negativa o

suspenso. Las faltas de ortografía en las actividades evaluables comportarán - 0,1 puntos en la nota final del trabajo presentado. Las faltas a clase no justificadas tendrán una valoración negativa dentro del apartado actitudinal de la valoración. El tutor valorará en cada caso cuales serían las actividades a realizar para la recuperación de las actividades evaluables no realizadas. La calificación final se definirá según la escala siguiente:

- Inferior a 5 puntos: suspenso.
- De 5 a 6,5 puntos: suficiente.
- De 6.6 a 7,5 puntos: bien.
- De 7,6 a 9 puntos: notable.
- De 9 a 10 puntos: sobresaliente.

Dado el carácter eminentemente práctico de la materia, el peso de las actividades evaluables procedimentales tendrá una valoración del 50%, quedando un 30% para las actividades evaluables conceptuales, y un 20% para la evaluación de parte actitudinal. Se podrán entregar actividades complementarias para subir nota, estas serán propuestas por el docente para cada caso en particular y tendrá una valoración del 5% sobre el total del 20% de la parte actitudinal. A continuación, se presenta un cuadro resumen con los indicadores de logro de esta SA, y el valor correspondiente ponderado de cada una de las actividades evaluables.

Tabla 3: Indicadores de logro de la materia y lista de actividades de evaluables con la nota ponderada correspondiente. Elaboración propia. 2023..

Indicadores de logro		
1) Sabe analizar y valorar críticamente obras de videodanza de diferentes épocas y artistas, describiendo sus características principales, nomenclaturas técnicas y estableciendo relaciones con su contexto e identificando posibles influencias históricas. 2) Conoce las posibilidades expresivas de diferentes sistemas, medios y códigos para la creación de un proyecto de videodanza través de actividades de carácter práctico, para incorporar su uso al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de los más adecuados a la intención comunicativa. 3) Es capaz de abordar la recreación y representación de coreografías para videodanza, a partir de la construcción colectiva de escenas que logren comunicar una idea preconcebida. 4) Realiza proyectos de creación y difusión de videodanza planificando sus fases, seleccionando y estructurando los elementos de significación y asumiendo diferentes funciones con iniciativa y responsabilidad, para expresar una intención comunicativa, teniendo en cuenta los derechos de autor y aspectos de seguridad en la red. 5) Demuestra valorar críticamente obras de videodanza, identificando el público al que se dirigen y analizando sus características y sus presupuestos artísticos, para desarrollar el criterio estético, difundir el patrimonio y ampliar las posibilidades de disfrute de las artes escénicas. 6) Desarrolla herramientas de negociación y refuerza el autoconocimiento, la creatividad, la empatía, la imaginación y el espíritu emprendedor en diversas situaciones y contextos. Demuestra respeto y pone en valor la diversidad, especialmente con personas con necesidades especiales.		
Actividades evaluables	Etapas	Nota

- Kahoot sobre teatro épico.	1	10%
- Cuestionario Google “Los beneficios de la danza”.	2	5%
- Lluvia de ideas para proyecto Mindmeister.	3	5%
- Diario de clase del docente (Idoceo).	Todas	10%
- Debates, preguntas del docente y entrevistas personales.	Todas	10%
- Prácticas de clase, interpretación, coreografías e improvisación.	2,3,5,6,7 y 8	20%
- Proyecto personal videodanza.	8	30%
- Infografía resumen “Derechos de autor y seguridad en la red”	9	5%
- Actividades complementarias.	9	5%

7.11.3. Técnicas e instrumentos de evaluación

En referencia a los instrumentos de evaluación, la LOMLOE en el artículo 36 titulado Evaluación y promoción, para la etapa de Bachillerato, especifica que “se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje, que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado”. Esto señala la necesidad de utilizar diferentes herramientas de evaluación para que los modelos de evaluación continua y formativa, previamente establecidos, puedan implementarse en la práctica. Como novedad, en la nueva Ley, se establece el perfil competencial de cada etapa educativa, donde se especifican los descriptores operativos que señalan el nivel de desempeño pretendido para el alumnado, en relación con cada una de las competencias clave. Dicho lo cual, puntualizamos aquellas técnicas de recogida de datos e instrumentos de evaluación utilizadas en esta SA:

- Técnicas de recogida de datos:
 - Observación directa. Sistemática, planificada y con objetivos marcados desde el principio. Esta se realizará de modo participante y no participante, según el rol del personal docente en cada actividad.
 - Entrevistas formales e informales. Planteadas a modo de tutorías personalizadas o dentro del propio grupo. La finalidad es valorar el grado de adquisición competencial y nivel de compromiso o implicación en el proyecto.
 - Encuestas tutorizadas. Dirigidas y utilizadas para evaluar las consideraciones del alumnado hacia la SA y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Mesas redondas y coloquios. Se utilizarán en la evaluación inicial de grupo, durante el desarrollo del proyecto y para la coevaluación final del alumnado.

- Trabajos del alumnado. La evaluación de estos trabajos conceptuales o procedimentales vertebrarán la principal fuente de información sobre el nivel de aprendizaje dentro de esta SA.
- Técnicas de análisis de datos: se utilizará la triangulación de evaluadores, metodológica, espacial y temporal, para contrastar los datos obtenidos, además del clásico análisis de contenido recogido en las diferentes actividades de esta SA.
- Instrumentos de evaluación:
 - Guía de observación del docente (IDOCEO).
 - Escala de valoración.
 - Lista de cotejo para prácticas coreográficas, videodanza (Ver ANEXO 6) y exposiciones orales.
 - Cuestionarios.
 - Actividades/trabajos evaluables (examen escrito, examen práctico y trabajos teórico-prácticos).
 - Entrevistas personales.

7.12. Cuadro de actividades de la Situación de Aprendizaje

Tabla 4: Tabla con el desarrollo de las actividades recogidas en la SA. Elaboración propia. 2023.

Título y tipo de actividad	"The transformative power of dance" Actividad de iniciación y motivación 1	Duración	Fase	Grado de dificultad	Número de etapa
		2 sesiones: A y B (120 min)	Inicial	Bajo	1
Descripción y justificación de la actividad	La idea es adentrarnos en el potencial transformador de las artes escénicas y la danza, planteando una clase magistral sobre las artes escénicas de principios del siglo XX, centrados en el teatro épico de Bertold Brecht y su carácter reivindicativo, social y político. A partir de esta revisión general, derivamos hacia ejemplos concretos de compañías de danza que utilizan esta disciplina como herramienta de denuncia, o simplemente para mostrar alternativas positivas a los retos que afrontamos. Una vez revisados estos ejemplos, pasaremos a realizar actividades de búsqueda de información sobre compañías, profesionales de la coreografía o escuelas de danza que trabajen en proyectos concretos que logren ayudar a la integración social de grupos desfavorecidos dentro de la ciudad Málaga y de Andalucía.				
Método de trabajo (medidas DUA)	<u>Secuenciación</u> 1) Clase teórica apoyada en un Prezi sobre Brecht (RECURSO 1). 2) Visualización de un fragmento de vídeo sobre las características del teatro épico (RECURSO 2). 3) Revisión de ejemplos de compañías que trabajan la danza como herramienta transformadora (RECURSO 3). 4) Kahoot para repasar los contenidos tratados y los aspectos más relevantes de estos (RECURSO 4). 5) Exposición de las búsquedas que se han realizado en clase, dentro de un espacio reflexivo donde el alumnado ha de exponer de forma resumida los resultados de sus pesquisas. 6) Escritura en el diario de clase de los aspectos más relevantes de los contenidos tratados en la sesión. El trabajo con el diario de clase también puede ser realizado como tarea en casa. <u>Procedimientos del alumnado</u> 1) Responder a preguntas aleatorias del personal docente durante la clase. 2) Redactar un resumen en el diario de clase. 3) Realizar actividad de búsqueda de información online. <u>Medidas DUA</u> Se utilizan diferentes medios de expresión, a través de la expresión oral en clase, expresión escrita y por medio de las NNTT.				

Organización del grupo	Grupo general de clase durante la clase magistral. Se trabajará de forma individual durante la realización del Kahoot y la redacción del diario de clase.
Productos evaluables	1) Respuestas a preguntas aleatorias en clase. 2) Kahoot. 3) Diario de clase.
Instrumentos de evaluación	Guía de observación del docente (IDOCCEO) y Cuestionario Kahoot
Conexión con los elementos curriculares	Objetivos de etapa: d, e, g, h, i, l. Saberes básicos: ARES.2.A.1., ARES.2.A.2., ARES.2.A.4. y ARES.2.A.5. Competencias específicas: 1 CCL2, CCL3, CP3, CD1, CD2, CPSAA2, CC1, CCEC1 y CCEC2. Criterios de evaluación: 1.1., 1.2.
Materiales, espacios y recursos didácticos	RECURSO 1: Prezi. “El teatro épico de Brecht”. https://prezi.com/jioz22mv6y_a/el-teatro-epico-bertolt-brecht/ RECURSO 2: Vídeo. “Brecht y el teatro épico”. https://www.youtube.com/watch?v=iAaEik-ARM0 RECURSO 3: Vídeo. “Kahoot sobre Brecht y la danza social y política”. https://kahoot.com/ RECURSO 4: Imagen. Listado de compañías que utilizan la danza como herramienta de cambio social. https://drive.google.com/file/d/1atfp3CzOIR5fMnExwWRJ6diTY3GGfWdu/view?usp=sharing Materiales y espacios: Aula flexible para las diferentes dinámicas grupales. Pizarra digital. Conexión a internet. <i>Smartphones</i>, tabletas o PC. Diario de clase en papel o digital.

Título y tipo de actividad	“The benefits of dance” Actividad de iniciación y motivación 2	Duración	Fase	Grado de dificultad	Número de etapa
		2 sesiones: A y B (120 min)	Inicial	Bajo	2
Descripción y justificación de la actividad	En estas sesiones se busca despertar la curiosidad y captar la atención del alumnado, introduciéndolo directamente en el tema de los beneficios de la danza en la vida de las personas a nivel emocional, físico y psicológico. A través de preguntas reflexivas, debates y prácticas, se intentará transmitir tales conocimientos e ir acercando al alumnado al centro del proyecto planteado, el cual se describe en la siguiente sesión.				
Método de trabajo (medidas DUA)	<u>Secuenciación</u> 1) Lectura de un texto sobre cómo la danza impulsó cambios importantes en la vida de quien lo escribe (RECURSO 5). 2) Vídeo sobre los beneficios de bailar (RECURSO 6). 3) Debate para compartir algunas de las experiencias o reflexiones en torno al tema tratado. 4) Práctica de cierre en clase: ejercicio/juego práctico y divertido para probar los beneficios a través del movimiento. Ejercicio de improvisación “Baila el animal que te gustaría ser”: el alumnado actúa como un animal planteando un movimiento que el resto de participantes ha de copiar y repetir desde su animal, con las limitaciones y características de movimiento que esto implica. <u>Procedimientos del alumnado</u> 1) Debatir/conversar en torno a los beneficios que aporta la danza. 2) Responder preguntas: cuestionario escrito. 3) Realizar práctica psicomotriz de danza e interpretación. <u>Medidas DUA</u> El alumnado puede proponer diversas formas de expresión (escrita, hablada, psicomotriz, creativa...) y puede, además, participar en la definición de las actividades a través de la implicación en su diseño. Se busca minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones. El personal docente gestionará los tiempos y la organización y dejará muy claras las metas para el buen funcionamiento de las actividades.				
Organización del grupo	Grupo general de clase para debate y puesta en común, así como para el ejercicio de improvisación grupal. El cuestionario se realizará de forma individual a través de los dispositivos móviles.				
Productos evaluables	1) Reflexiones e incursiones en el debate. 2) Cuestionario Google.				

	3) Práctica dancística e interpretativa. 4) Diario de clase.
Instrumentos de evaluación	Guía de observación del docente (IDOCCEO) y Rúbrica general para las prácticas de clase.
Conexión con los elementos curriculares	Objetivos de etapa: a, b, k. Saberes básicos: ARES.2.B.1 , ARES.2.B.2., y ARES.1.D.10. Competencias específicas: 2 (CCL1, CD1, CD2, CD3, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.). Criterios de evaluación: 2.1., 2.2.
Materiales, espacios y recursos didácticos	RECURSO 5: Texto. “Cómo la danza cambió mi vida”. https://www.hilandohistorias.mx/como-la-danza-cambio-mi-vida/ RECURSO 6: Vídeo. “Los beneficios del baile para la salud mental”. https://www.youtube.com/watch?v=3KoWSqoXniQ&ab_channel=Sup%C3%A9rateconPsicolog%C3%ADa RECURSO 7: Cuestionario Google. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeadR6zmJxOUW7MbNbcUDsaRf6AXGX0xr0YYgSMRG9gMp52Pw/viewform?usp=sharing Materiales y espacios: Aula flexible para las diferentes dinámicas grupales. Pizarra digital. Conexión a internet. <i>Smartphones</i> , tabletas o PC.

Título y tipo de actividad	“We start” Actividad de iniciación y motivación 3	Duración	Fase	Grado de dificultad	Número de Etapa
		3 sesiones: A, B y C (180 min)	Inicial	Bajo	3
Descripción y justificación de la actividad	Sesión A. La finalidad de esta sesión es plantear el reto de realizar un proyecto de videodanza de carácter social, en concreto, para dar visibilidad a las personas con TEA. De forma paralela, se estará trabajando la videodanza en la materia de Imagen y sonido. El personal docente definirá claramente las etapas que seguir, el método de trabajo y las metas del proyecto. Lo importante es fomentar la motivación y un alto grado de implicación, para lo cual se propone debatir y evaluar entre todo el grupo la viabilidad del mismo, así como proponer mejores vías para llegar a los resultados esperados.				

	Sesión B. En esta sesión, el alumnado podrá utilizar el tiempo para trabajar en equipo la investigación y realización de la presentación Canva. Sesión C. En esta sesión, se realizarán las exposiciones y el debate en torno a las investigaciones realizadas.
Método de trabajo (medidas DUA)	<u>Secuenciación</u> 1) Exposición del planteamiento del proyecto por parte del personal docente. 2) Mesa redonda donde se debatirá la viabilidad, fortalezas y debilidades, además de propuestas de mejora. 3) Investigación online en grupos de cuatro o cinco personas sobre los siguientes temas: autismo, danza social, ejercicios de danza inclusiva, videodanzas relevantes a nivel andaluz, improvisación con el espacio... Cada grupo tendrá que realizar una presentación Canva con la información recabada. 4) Práctica de danza de cierre: ejercicio que sirve de ejemplo como práctica de danza inclusiva. Se llevará a cabo partiendo de la infografía que marca los pasos que seguir (RECURSO 8). 5) En las siguientes sesiones, se trabajará en equipos para la realización de la investigación y exposición de los resultados. <u>Procedimientos del alumnado</u> 1) Debatir/discutir sobre las debilidades y fortalezas del proyecto, estudio de viabilidad. 2) Realizar trabajo escrito con Canva. 3) Llevar a cabo una práctica psicomotriz de danza e interpretación. <u>Medidas DUA</u> El trabajo escrito se podrá realizar en Canva, aunque se abre la posibilidad de hacerlo mediante otros programas o APP. El alumnado puede proponer diversas formas de expresión (escrita, hablada, psicomotriz, creativa...) y puede, además, participar en la definición de las actividades a través de la implicación en su diseño. Se busca minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones. El personal docente gestionará los tiempos, la organización y dejará muy claras las metas para el buen funcionamiento de las actividades.
Organización del grupo	Grupo general de clase para debate y puesta en común, así como para el ejercicio de danza grupal. Grupos de cuatro o cinco personas para el trabajo en clase y exposición.
Productos evaluables	1) Reflexiones e incursiones en el debate. 2) Trabajo escrito grupal. 3) Práctica dancística e interpretativa. 4) Exposición oral.

	5) Diario de clase.
Instrumentos de evaluación	Guía de observación del docente (IDOCCEO). Rúbrica general para las prácticas de clase. Trabajos de clase grupales y exposición. Rúbrica general para las exposiciones.
Conexión con los elementos curriculares	Objetivos de etapa: e, d, h, i, b, k. Saberes básicos: ARES.2.D.1., ARES.2.D.3., y ARES.2.D.5. Competencias específicas: 4 (CCL3, CD2, CD3, CD4, CPSAA3.1, CPS1AA5, CC2, CC3, CE2, CE3, CCEC4.1, CCEC4.2.). Criterios de evaluación: 4.1., 4.2.
Materiales, espacios y recursos didácticos	RECURSO 8: Imagen. “Ejercicio de danza inclusiva”. https://drive.google.com/file/d/15swnVm7cBW5DG8oGE3mFA6Dr6DECI6Q-/view?usp=sharing Materiales y espacios: Aula flexible para las diferentes dinámicas grupales. Pizarra digital. Conexión a internet. <i>Smartphones</i> , tabletas o PC.

Título y tipo de actividad	“Work teams” Actividad de desarrollo y aplicación 1	Duración	Fase	Grado de dificultad	Número de Etapa
		2 sesiones: A y B (120 min)	Desarrollo	Media	4
Descripción y justificación de la actividad	Sesiones A y B. El personal docente comenzará formalizando los grupos de trabajo para el proyecto, estos se dividirán en diferentes áreas de trabajo. En la materia de Imagen y sonido se habrán trabajado y estudiado los diferentes roles y ámbitos dentro de un proyecto audiovisual: cámara y sonido, intérpretes, diseño de producción, guion, dirección, postproducción... Los equipos serán abiertos y el alumnado podrá participar en varios de ellos según sus intereses y destrezas. Una vez realizado el reparto de roles, cada equipo deberá aportar, independientemente de su rol, una lluvia de ideas para definir las líneas generales de la videodanza a través de Mindmeister. En esta actividad, ha de quedar definido el grueso de la videodanza en un grupo de discusión final, así como los materiales y recursos necesarios.				
Método de trabajo (medidas DUA)	<u>Secuenciación</u> 1) División de grupos de trabajo a través de una mesa redonda. 2) Realización por equipos de la propuesta para la videodanza por medio de Mindmeister (RECURSO 9).				

	3) Trabajo en equipos para las propuestas y diseño final de la videodanza. 4) Definición de los recursos y materiales necesarios para la realización de la videodanza. <u>Procedimientos del alumnado</u> 1) Debatir/discutir para definir las líneas generales del proyecto. 2) Realizar un esquema organizativo online. <u>Medidas DUA</u> El alumnado podrá participar en los grupos de discusión y debate de forma oral. Para la lluvia de ideas y comunicación entre grupos, se propone la utilización de una herramienta online donde se generen esquemas y mapas mentales.
Organización del grupo	Grupo general de clase para debate y puesta en común. Equipo de trabajo (grupos de cuatro o cinco personas para el trabajo).
Productos evaluables	1) Reflexiones e incursiones en el debate. 2) Propuestas dentro del Mindmeister. 3) Diario de clase.
Instrumentos de evaluación	Guía de observación del docente (IDOCEO). Trabajo de mapa mental.
Conexión con los elementos curriculares	Objetivos de etapa: a, e, f, k, l. Saberes básicos: ARES.2.D.10., ARES.2.C.2., y ARES.2.C.4. Competencias específicas: 2 CCL1, CD1, CD2, CD3, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1. Criterios de evaluación: 2.1., 2.2.
Materiales, espacios y recursos didácticos	RECURSO 9: Mapa mental online. “Lluvia de ideas y definición del proyecto”. https://mm.tt/app/map/2894977826?t=7CwlxLjA6n Materiales y espacios: Aula flexible para las diferentes dinámicas grupales. Pizarra digital. Conexión a internet. <i>Smartphones</i>, tabletas o PC.

Título y tipo de actividad	“Let's dance... and record” Actividad de desarrollo y aplicación 2	Duración	Fase	Grado de dificultad	Número de Etapa
		2 sesiones: A y B (120 min)	Desarrollo	Medio	5
Descripción y justificación de la actividad	Sesiones A y B. La finalidad de estas sesiones es comenzar a generar material coreográfico a través de ejercicios propuestos por el equipo docente y el equipo de coreografía, haciendo hincapié en las peculiaridades a la hora de trabajar la diversidad funcional desde la danza (memoria motriz). Durante estas dos sesiones, se fijarán frases coreográficas simples que reflejen las ideas y emociones que se quieren transmitir en la videodanza; además, se podrá comenzar a investigar con las cámaras y resto de elementos de producción: vestuario, música, iluminación, objetos... Cerraremos las sesiones revisando el material de vídeo generado que, posteriormente, se guardará en Google Drive, terminando con una mesa redonda donde los equipos compartirán los avances, las necesidades y las propuestas de mejora.				
Método de trabajo (medidas DUA)	<u>Secuenciación</u> 1) Realización de ejercicios de improvisación guiados (RECURSOS 10 y 11). 2) Mesa redonda: análisis de la experiencia. 3) Subir material recopilado a Google Drive (RECURSO 12). <u>Procedimientos del alumnado</u> 1) Realizar una práctica psicomotriz de danza e interpretación. 2) Debatir de manera grupal. <u>Medidas DUA</u> Se fomentará el apoyo emocional para la ejecución de la práctica por medio de estrategias de relajación y confianza. El alumnado podrá expresarse libremente en cada uno de los ejercicios, siguiendo indicaciones claras y sencillas.				
Organización del grupo	Grupo general de clase para debate y puesta en común, así como para el ejercicio de danza grupal. Grupos de cuatro o cinco personas para el trabajo en clase y exposición.				
Productos evaluables	1) Reflexiones e incursiones en el debate. 2) Práctica dancística e interpretativa. 3) Material audiovisual generado. 4) Diario de clase.				

Instrumentos de evaluación	Guía de observación del docente (IDOCCEO). Rúbrica general para las prácticas de clase. Vídeos de clase.
Conexión con los elementos curriculares	Objetivos de etapa: e, d, h, i, b, k. Saberes básicos: ARES.2.D.1. ARES.2.D.2., ARES.2.D.3., ARES.2.D.5., ARES.2.E.4. y ARES.2.D.10. Competencias específicas: 4 (CCL3, CD2, CD3, CD4, CPSAA3.1, CPS1AA5, CC2, CC3, CE2, CE3, CCEC4.1, CCEC4.2.). Criterios de evaluación: 4.1., 4.2.
Materiales, espacios y recursos didácticos	RECURSO 10: Tutorial 1, 2 y 3 “Ejercicio de danza inclusiva” de Asociación DANZAss. https://www.youtube.com/watch?v=YeMWvElvb_s&t=554s https://www.youtube.com/watch?v=V3IRnuatxh8&t=39s https://www.youtube.com/watch?v=d6IH9FPJugo RECURSO 11: “Ejercicios de improvisación”. https://drive.google.com/file/d/1Y4BCsglwAGFci18tOoeYxKB3TV156utp/view?usp=sharing RECURSO 12: Carpeta de clase en Google Drive para material de videodanza. https://drive.google.com/drive/folders/1phFaCGZiWYRh838fL58lIFR9gv86ok99?usp=sharing Materiales y espacios: Aula flexible para las diferentes dinámicas grupales. Pizarra digital. Conexión a internet. Altavoz. <i>Smartphones</i>, tabletas o PC.

Título y tipo de actividad	“The rehearsals” Actividad de desarrollo y aplicación 3	Duración	Fase	Grado de dificultad	Número de Etapa
		2 sesiones: A y B (120 min)	Desarrollo	Alto	6
Descripción y justificación de la actividad	Sesiones A y B. Una vez generados movimientos y pasos de danza, en estas sesiones se busca fijar una serie de frases coreográficas que serán realizadas con las personas con TEA de la asociación en las siguientes sesiones. En estos ensayos, ya se habrá decidido el guion general de la videodanza, el vestuario, la música (requisito: letra en inglés para trabajar el bilingüismo) y los recursos audiovisuales que se pondrán en marcha durante la grabación (tipo de planos, movimientos de cámara, ángulos...).				

Método de trabajo (medidas DUA)	<u>Secuenciación</u> 1) Fijación de las frases coreográficas ya creadas y, posteriormente, generación de otras nuevas partiendo de estas. 2) Establecimiento de roles: cada miembro de los equipos tendrá un rol específico que desarrollar dentro del proyecto, los roles son móviles e intercambiables: - Cámara. - Coreografía. - Interpretación. - Producción. - Guion. - Música. 3) Repetición de las frases hasta dejarlas fijadas. <u>Procedimientos del alumnado</u> 1) Realizar prácticas de danza e interpretación. 2) Recoger datos. 3) Probar vestuario. 4) Lleva a cabo la prueba de grabación. 5) Realizar la prueba de música. 6) Efectuar anotaciones coreográficas. <u>Medidas DUA</u> La diversidad de funciones dentro del proyecto facilitará la participación del alumnado según sus intereses y estado emocional, fomentando y poniendo en valor la participación dentro de la coreografía. Se hará especial hincapié en la concentración del alumnado para la fijación de los pasos, el respeto hacia las demás personas y la creación de una comunicación fluida.
Organización del grupo	Trabajos por equipos según han sido definidos dentro del proyecto.
Productos evaluables	1) Reflexiones e incursiones en el debate. 2) Práctica dancística e interpretativa. 3) Diario de clase.

Instrumentos de evaluación	Guía de observación del docente (IDOCEO). Rúbrica general para las prácticas de clase. Vídeos de clase.
Conexión con los elementos curriculares	Objetivos de etapa: e, d, h, i, b, k. Saberes básicos: ARES.2.C.1., ARES.2.C.2., ARES.2.C.4., ARES.2.D.2., ARES.2.D.3., ARES.2.D.4., ARES.2.D.5., ARES.2.D.6., ARES.2.D.7., ARES.2.D.10. y ARES.2.E.4. Competencias específicas: 2 (CCL1, CD1, CD2, CD3, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.). 3 (CCL1, CD2, CPSAA1.1, CPSAA2, CPSAA4, CC1, CE1, CCEC3.1, CCEC3.2.). 4 (CCL3, CD2, CD3, CD4, CPSAA3.1, CPS1AA5, CC2, CC3, CE2, CE3, CCEC4.1, CCEC4.2.). Criterios de evaluación: 2.1., 2.2, 3.1., 3.2., 4.1., 4.2.
Materiales, espacios y recursos didácticos	RECURSO 10: Tutorial 1, 2 y 3 “Ejercicios de danza inclusiva con TEA” de Asociación DAnZAss. https://www.youtube.com/watch?v=YeMWvElvb_s&t=554s https://www.youtube.com/watch?v=V3IRnuatxh8&t=39s https://www.youtube.com/watch?v=d6lH9FPJugo RECURSO 11: Lista de ejercicios de improvisación. https://drive.google.com/file/d/1icvodtwLiTBbbhCuRAqLGEj3JLz_gly3/view?usp=sharing RECURSO 12: Carpeta de clase de Google Drive para material de videodanza. https://drive.google.com/drive/folders/1phFaCGZiWYRh838fL58lIFR9gv86ok99?usp=sharing Materiales y espacios: Aula flexible para las diferentes dinámicas grupales. Pizarra digital. Conexión a internet. Altavoz. <i>Smartphones</i>, tabletas o PC. Materiales varios específicos del proyecto.

Título y tipo de actividad	“We meet in the movement” Actividad de desarrollo y aplicación 4	Duración	Fase	Grado de dificultad	Número de Etapa
		4 sesiones: A, B, C y D (240 min)	Desarrollo	Alto	7
Descripción y justificación de la actividad	Sesión A. En esta primera parte de esta etapa, se presentará el centro Autismo Málaga, con quienes participaremos para la creación de la videodanza. Para ello, recurriremos a una videoconferencia con el equipo directivo o responsables de área. La finalidad es hacer una toma de contacto previa a la visita posterior, poder conocer a las personas que participarán en la actividad, así como las				

	instalaciones. Es también importante que las personas responsables del grupo TEA participante den instrucciones claras y recomendaciones al grupo de clase que sirvan de guía para la interacción entre ambos grupos. Sesiones B, C y D. En estas sesiones, nos desplazamos hasta las instalaciones de Autismo Málaga (barrio de Teatinos) para darnos encuentro y llevar a la práctica las coreografías planteadas. Previamente, las personas responsables del centro TEA habrán trabajado la música y ciertos pasos con quienes participen en la actividad, por lo que se espera poder realizar todas las grabaciones necesarias en estas dos sesiones. La actividad se cerrará con ejercicios de relajación y de despedida. Desplazamiento de vuelta al I.E.S.
Método de trabajo (medidas DUA)	<u>Secuenciación</u> 1) Realización de una videoconferencia con responsables del centro para la toma de contacto (RECURSO 13). 2) Desplazamiento al centro Autismo Málaga. 3) Ejercicios de toma de contacto y calentamiento (RECURSO 14). 4) Ensayos y realización de la coreografía. 5) Ejercicios de cierre, relajación y despedida (RECURSO 15). <u>Procedimientos del alumnado</u> 1) Intervenir y preguntar por medio de la videoconferencia. 2) Recoger datos en el diario de clase. 3) Realizar los ejercicios de clase y coreografías. 4) Grabar y llevar a la práctica las diferentes funciones de cada equipo de trabajo. <u>Medidas DUA</u> Es de gran relevancia en esta etapa reforzar la colaboración entre las personas participantes, así como la escucha activa; dado el carácter heterogéneo del grupo, se promoverá el respeto y la valoración positiva de lo diferente. El personal docente dará <i>feedback</i> continuo que fomente la autenticidad, la seguridad y la libre expresión. También guiará el proceso, definiendo claramente las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos de estas sesiones. La correcta organización es clave, para lo cual se plantearán claramente las etapas de realización y las tareas concretas que llevar a cabo para alcanzar las metas dentro del tiempo establecido. Será esencial el apoyo a aquellas personas menos desenvueltas con la coordinación de movimientos y la expresión corporal, para lo cual se propone establecer diversos niveles de exigencia.
Organización del grupo	Trabajos por equipos según han sido definidos dentro del proyecto. Grupos general de alumnado y personas con TEA.

Productos evaluables	1) Práctica dancística e interpretativa. 2) Diario de clase. 3) Ejercicios y tareas varias de cada equipo de trabajo.
Instrumentos de evaluación	Guía de observación del docente (IDOCIO). Rúbrica general para las prácticas de clase.
Conexión con los elementos curriculares	Objetivos de etapa: a, b, c, g, k. Saberes básicos: ARES.2.B.4., ARES.2.B.6., ARES.2.C.1., ARES.2.C.2., ARES.2.C.4., ARES.2.D.2., ARES.2.D.3., ARES.2.D.4., ARES.2.D.5., ARES.2.D.6., ARES.2.D.7., ARES.2.D.9., ARES.2.D.10. y ARES.2.E.4. Competencias específicas: 2 (CCL1, CD1, CD2, CD3, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.). 3 (CCL1, CD2, CPSAA1.1, CPSAA2, CPSAA4, CC1, CE1, CCEC3.1, CCEC3.2.). 4 (CCL3, CD2, CD3, CD4, CPSAA3.1, CPS1AA5, CC2, CC3, CE2, CE3, CCEC4.1, CCEC4.2.). Criterios de evaluación: 2.1., 2.2, 3.1., 3.2., 4.1. y 4.2.
Materiales, espacios y recursos didácticos	RECURSO 13: Programa Google Meet para videoconferencia. https://meet.google.com/xqx-ahfv-ibw RECURSO 14: Ejercicios de calentamiento físico. https://drive.google.com/file/d/1oIPaqwLFZ_Qi4oNtQZ1cmR49wWQxDQCj/view?usp=sharing RECURSO 15: Ejercicios de relajación. https://drive.google.com/file/d/1d5Lml1U7KCSltR0EyiFQCbgO5lCdMJul/view?usp=sharing Materiales y espacios: Aula flexible para las diferentes dinámicas grupales. Pizarra digital. Conexión a internet. Altavoz. <i>Smartphones</i> , tabletas o PC. Materiales varios específicos del proyecto.

Título y tipo de actividad	“Creating the videodance” Actividad de desarrollo y aplicación 5	Duración	Fase	Grado de dificultad	Número de Etapa
		2 sesiones: A y B (120 min)	Desarrollo y aplicación	Medio	8

Descripción y justificación de la actividad	Sesiones A y B. Una vez generado todo el material audiovisual en las sesiones anteriores, se debe empezar el montaje y la postproducción de la videodanza. Este trabajo se realizará principalmente en la materia de Imagen y sonido, en la cual ya habrán trabajado con la herramienta de edición de vídeo Filmora. Estas sesiones servirán de apoyo para que el personal docente de la materia de Artes escénicas II pueda supervisar y ayudar en la realización final de cada videodanza, ya que, a partir del material generado, el alumnado ha de elaborar una propuesta propia y personal. De tal forma, cada estudiante podrá ejercitar y demostrar sus destrezas creativas, capacidades y conocimientos en relación con todos los contenidos y prácticas realizadas en clase.
Método de trabajo (medidas DUA)	<u>Secuenciación</u> 1) Continuidad del trabajo de edición y postproducción de la videodanza. 2) Supervisión individualizada del trabajo en clase. 3) Entrega final de la videodanza. <u>Procedimientos del alumnado</u> 1) Llevar a cabo la edición audiovisual con herramientas digitales. 2) Subir el vídeo final a la plataforma YouTube. 3) Elaborar documento escrito: justificación de su propuesta. 4) Entregar la tarea en Classroom. <u>Medidas DUA</u> En esta etapa, predominará el trabajo individual. Se propone el uso del programa Filmora, aunque se abre la posibilidad del uso de otros programas o aplicaciones, siempre y cuando no limite el aprendizaje. Bajo un objetivo común compartido, mantener el mensaje/concepto propuesto por el grupo para el proyecto, se dará total libertad creativa al alumnado para la creación de esta videodanza. Será esencial el apoyo a aquellas personas menos hábiles con las NNTT, para lo cual se propone establecer diversos niveles de exigencia.
Organización del grupo	Trabajo individualizado.
Productos evaluables	1) Videodanza final. 2) Trabajo escrito. 3) Diario de clase. 4) Tutorías individualizadas.

Instrumentos de evaluación	Guía de observación del docente (IDOCEO). Lista de cotejo para evaluación de videodanza. Trabajo escrito.
Conexión con los elementos curriculares	Objetivos de etapa: e, g, k, l. Saberes básicos: ARES.2.D.2., ARES.2.D.6. y ARES.2.E.4. Competencias específicas: 5 (CCL1, CCL3, CD1, CD2, CD4, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2.). Criterios de evaluación: 5.2.
Materiales, espacios y recursos didácticos	RECURSO 16: Enlace de descarga del programa Filmora Wondershare. https://filmora.wondershare.net/es/editor-de-video/ad-filmora.html?gclid=Cj0KCQjwldKmBhCCARIsAP-OrfyN-zto27dJFUFYDkT4vWU5xHDD0FHwDvqN3feK0aK0dIOjMHCTVoaAuEgEALw_wcB RECURSO 17: Tarea para la entrega final de la videodanza en Classroom. https://classroom.google.com/c/NjE3NzM4NTcyMTYw/a/NjE3NzM0MjMwMDYw/details Materiales y espacios: Aula flexible para las diferentes dinámicas grupales. Pizarra digital. Conexión a internet. <i>Smartphones</i>, tabletas o PC.

Título y tipo de actividad	“We choose the winner” Actividad de cierre y metacognición 1	Duración	Fase	Grado de dificultad	Número de Etapa
		3 sesiones: A, B y C (180 min)	Final	Bajo	9
Descripción y justificación de la actividad	Sesión A. Dado que el siguiente paso será la elección de la videodanza ganadora que se compartirá en las RRSS, en esta sesión estudiaremos las medidas generales de seguridad y nociones básicas sobre derechos de autor a la hora de compartir trabajos creativos en la red. A partir de esta clase magistral, el alumnado deberá entregar de forma individual una infografía resumen de los temas tratados. Sesiones B y C. A continuación, se procederá a elegir aquella videodanza que será utilizada para difundirse en las RRSS del centro Autismo Málaga y el I.E.S. Politécnico Jesús Marín. Para ello, se propone la visualización de todas las videodanzas en clase y, por medio de un sistema de coevaluación y con base en unos criterios definidos, el alumnado votará la videodanza ganadora. El profesorado implicado (Artes escénicas II e Imagen y sonido) tendrá también voz en la elección del vídeo ganador.				
Método de trabajo (medidas DUA)	<u>Secuenciación</u> 1) Lluvia de ideas sobre medidas básicas de seguridad en la red y de derechos de autor en los medios digitales (RECURSO 18).				

	2) Clase magistral sobre los aspectos más importantes de los temas antes mencionados. (RECURSOS 19 y 20). 3) Realización de una infografía Canva o similar, en la cual el alumnado reunirá los aspectos más importantes que tener en cuenta. 4) Visualización de todas las videodanzas en clase (puede ser en clase de Artes escénicas II o en Imagen y sonido). 5) Entrega de los criterios de evaluación para la coevaluación de las videodanzas (RECURSO 21). 6) Votación a través del programa VoxVote (RECURSO 22). <u>Procedimientos del alumnado</u> 1) Realizar una lluvia de ideas online 2) Responder a preguntas aleatorias durante la clase magistral 3) Elaborar y entregar la infografía. 4) Visualizar las videodanzas de clase 5) Llevar a cabo la coevaluación de resultados y la elección del vídeo ganador. <u>Medidas DUA</u> Durante estas sesiones, el personal docente ha de estar atento a posibles signos de frustración o desánimo dentro de la competición, así como a posibles enfrentamientos entre grupos o personas. En estas etapas finales de conclusión y cierre, el alumnado tendrá un rol relevante, tanto para la autoevaluación de su proceso y resultados, como en la coevaluación de sus compañeros y compañeras. Además, se evaluará el propio proyecto a través de una mesa redonda a la finalización de la SA. Es de vital importancia despertar el aprendizaje metacognitivo, que el alumnado sea consciente de los aprendizajes adquiridos y las vías por las cuales se han originado: esto reforzará su capacidad de aprender a aprender.
Organización del grupo	Trabajo grupal general de clase y trabajo individual.
Productos evaluables	1) Lluvia de ideas Mindmeister 2) Infografía. 3) Diario de clase.
Instrumentos de evaluación	Guía de observación del docente (IDOCCEO). Trabajo infografía. Escala de valoración.
Conexión con los elementos curriculares	Objetivos de etapa: a, b, c, g, k. Saberes básicos: ARES. 2.E.1., ARES.2.E.2. y ARES.1.E.4. Competencias específicas: 5 (CCL1, CCL3, CD1, CD2, CD4, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2.).

	Criterios de Evaluación: 5.1., 5.2.
Materiales, espacios y recursos didácticos	RECURSO 18: Mapa mental online “Lluvia de ideas”. https://mm.tt/app/map/2896654111?t=PHrgd3kg1B RECURSO 19: “Los derechos de autor”. https://drive.google.com/file/d/1AXOkGIYG2pkQ3smpHSbyQ-XcE6hNb-J0/view?usp=sharing RECURSO 20: “Medidas de seguridad online”. https://drive.google.com/file/d/1cnEuoAm0BMjPXfkL7XHMikT9scpWF5Im/view?usp=sharing RECURSO 21: Criterios de coevaluación para la elección de la videodanza. https://drive.google.com/file/d/1QxVtmZKvviEaU2NpiZXSeeM9rbPmkAlu/view?usp=sharing RECURSO 22: Votación por medio del programa VoxVote. https://live.voxvote.com/?pin=34062&autosubmit=true#/question Materiales y espacios: Aula flexible para las diferentes dinámicas grupales. Pizarra digital. Conexión a internet. <i>Smartphones</i>, tabletas o PC.

Título y tipo de actividad	“Let’s celebrate it” Actividad de evaluación y metacognición 2	Duración	Fase	Grado de dificultad	Número de Etapa
		1 sesión (60 min)	Final	Bajo	10
Descripción y justificación de la actividad	Nos encontramos en la última sesión de esta SA, en la cual se analizará y evaluará todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de una mesa redonda, se comentarán los aspectos positivos y negativos del proyecto; además, el alumnado tendrá que rellenar unas fichas de evaluación del proyecto y de autoevaluación. Para finalizar, cerraremos la sesión con propuestas de mejora para el futuro y se hará una práctica distendida y divertida repasando la coreografía de la videodanza.				
Método de trabajo (medidas DUA)	<u>Secuenciación</u> 1) Mesa redonda de análisis y evaluación. 2) Realización de fichas de autoevaluación, evaluación del proyecto y de labor docente (RECURSO 23).				

	3) Realización de propuestas de mejora. 4) Celebración con coreografía de videodanza distendida y divertida. <u>Procedimientos del alumnado</u> 1) Participar en la mesa redonda. 2) Responder a preguntas aleatorias del personal docente. 3) Realizar las fichas de evaluación. <u>Medidas DUA</u> Uno de los aspectos más relevantes de esta sesión es celebrar el proceso y la finalización del proyecto. El personal docente se centrará en lanzar mensajes constructivos y positivos que refuercen la autoestima del alumnado, las sinergias grupales y el afán de superación. Es relevante terminar la sesión con una actividad divertida y distendida donde se puedan liberar tensiones, reforzando los vínculos entre todos los miembros del grupo clase y hacia el personal docente. En estas etapas finales de conclusión y cierre, el alumnado tendrá un rol fundamental, tanto para la autoevaluación de su proceso y resultados, como en la coevaluación de sus compañeros y compañeras. Además, se evaluará el propio proyecto a través de una mesa redonda a la finalización de la SA. Es de vital importancia despertar el aprendizaje metacognitivo, que el alumnado sea consciente de los aprendizajes adquiridos y las vías por las cuales se han originado: esto reforzará su capacidad de aprender a aprender.
Organización del grupo	Trabajo grupal general de clase y trabajo individual.
Productos evaluables	1) Fichas de autoevaluación. 2) Participación en la mesa redonda. 3) Diario de clase.
Instrumentos de evaluación	Guía de observación del docente (IDOCEO). Escala de valoración.
Conexión con los elementos curriculares	Objetivos de etapa: e, g, k, l. Saberes básicos: ARES.1. D.2., ARES.1. D.8., ARES.2. D.10., ARES.2. E.3. Competencias específicas: 4 (CCL3, CD2, CD3, CD4, CPSAA3.1, CPS1AA5, CC2, CC3, CE2, CE3, CCEC4.1, CCEC4.2.). Criterios de evaluación: 4.2., 4.3.

Materiales, espacios y recursos didácticos	RECURSO 23: Fichas de autoevaluación y evaluación proyecto. https://drive.google.com/file/d/1M8P4WB81kZUY_tK8Tc8aAATf6eVzvht/view?usp=sharing Materiales y espacios: Aula flexible para las diferentes dinámicas grupales. Pizarra digital. Conexión a internet. <i>Smartphones</i>, tabletas o PC.
---	---

8. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se enumeran las diversas conclusiones a las cuales hemos llegado, fundamentadas y justificadas con base en la finalidad y los objetivos planteados al comienzo de este TFM. Atendiendo al objetivo general, concluimos que:

- Se ha logrado aplicar y movilizar conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas en las diferentes asignaturas del MAES durante la realización de esta propuesta educativa, siendo prueba de ello el uso continuado de referencias documentales en la fundamentación didáctica, metodológica y epistemológica de este TFM.
- Es viable utilizar la videodanza como recurso didáctico a través de una SA, concretamente, en la materia de Artes Escénicas II, puesto que se ha logrado un diseño basado y fundamentado en los elementos curriculares asociados a la etapa y a la materia.

Atendiendo a los objetivos específicos, concluimos que:

- Se ha conseguido plantear una SA adaptada a las exigencias del nuevo currículo de la LOMLOE, los ODS y la Agenda 2030, especialmente centrada en el desarrollo de las competencias digitales dentro de la materia de Artes escénicas II. Esto ha sido posible incorporando en esta materia un ABP que plantea entre sus objetivos principales la creación de una videodanza, para lo cual se ha de recurrir al uso de herramientas digitales de edición audiovisual, como Filmora o Audacity, RRSS para compartir contenido, entre otras.
- Se han fundamentado correctamente los temas propuestos para establecer un marco de conocimiento teórico ajustado a esta investigación, quedando de manifiesto el estado de la cuestión y la abundante citación de fuentes veraces, significativas y de actualidad que se recogen en esta investigación.
- Se ha logrado innovar por medio de esta propuesta para la inclusión de la videodanza como recurso didáctico en la materia de Artes Escénicas II, ya que no se han encontrado evidencias de casos concretos que hagan patente propuestas similares en la Educación Secundaria Postobligatoria.

Entre las futuras líneas de investigación se propone, en primer lugar, llevar a la práctica dicha propuesta, con el fin de analizar y evaluar su viabilidad, por medio de los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en relación con los preceptos del currículo. De esta manera, se podrá comprobar si efectivamente la videodanza es un recurso apropiado para implementarlo en la materia de Artes Escénicas II y si las actividades planteadas son las más adecuadas para lograr el desarrollo competencial pretendido para el alumnado.

Otra posible línea de investigación sería el planteamiento de una SA en la cual se integrasen las materias de Música y Educación Física, coordinando un complejo proyecto transversal de etapa que logre implicar a ambos cursos del Bachillerato de Música y Artes Escénicas. Por último, sería interesante implementar un concurso de videodanza²⁸ entre centros educativos, con la peculiaridad de que los proyectos audiovisuales tuvieran el requisito específico de tratar temas que resaltasen valores sociales beneficiosos como la convivencia en paz, la igualdad o el respeto a lo diferente.

²⁸ Ejemplo de ello es el festival Emove, el cual se ha consolidado en sus siete ediciones como un referente de festival audiovisual entre centros escolares y universitarios. La videodanza está entre las modalidades que puede participar. Para ampliar información visitar: <https://emovefestival.com/bases-del-festival#>

9. LISTA DE REFERENCIAS

- 2do Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas. ISBN: 978-9942-17-011-8 Guayaquil-Ecuador. Del 11 al 13 de Abril 2016
- Abad Peña, G., Fernández Rodríguez, K. L., Delgado Menoscal, S. E., Boderó León, J. C., & Contreras Jordán, E. N. (2021). *La investigación educativa: teoría y práctica*. Editorial Tecnocientífica Americana.
- Alonso, R. (1995). Video danza: otro bastardo en la familia. *La Hoja del Rojas*, 8(63).
- Álvarez, J.F. (2016). La Formación en TIC del profesorado de Secundaria del Estado Español. Un análisis desde la percepción docente. *Revista De Ciències de l'Educació*, 1(1), 67–79. <http://doi.org/10.17345/ute.2016.1.98>
- Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa (2022). *Del currículo a la práctica en el aula*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Arias Gijón, N. (2017). Videodanza : revisión histórica y estado de la cuestión. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/62829>
- Barrios Gaxiola, M. I., & Frías Armenta, M. (2016). Factors that influence development and school achievement on high school youth. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012154692016000100005&script=sci_abstract&tlng=en
- Bedmar, J. (2009, 5 de noviembre). Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, n.5. p. 1-10.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VSb4_cVukkcC&oi=fnd&pg=PA3&q#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20educativa&f=false
- Bluth, R. (2018, agosto 31). *En las últimas dos décadas casi se duplicó el número de niños con trastorno de atención*. KFF Health News. <https://kffhealthnews.org/news/en-las-ultimas-dos-decadas-casi-se-duplico-el-numero-de-ninos-con-trastorno-de-atencion/view/republish/>
- Casanova Rodríguez, M. A. (2022) *Evaluación de competencias a través del desempeño*. Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Castillo, I. A. (2017, marzo 8). El Politécnico Jesús Marín de Málaga cumple 90 años. *La Opinión de Málaga*. <https://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2017/03/08/politecnico-jesus-marin-malaga-cumple-28249015.html>
- Chrobak, R. (2000). La metacognición y las herramientas didácticas. *Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física*. Buenos Aires, 1400.

- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, (2020). Convenio de colaboración con Google Ireland Limited para la puesta a disposición de los servicios de G Suite para centros educativos en los centros docentes públicos de titularidad de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Junta de Andalucía.
<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/desarrolloeducativoyformacionprofesional/consejeria/transparencia/contratos-convenios/convenios/detalle/209930.html#toc-informaci-n-general>
- Crotte, I. R. R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*, 12(24), 277-297.
- De La Fuente, L. & Erika, M. (2011). Aproximaciones a la videodanza. La experiencia actual del arte. pp. 117-126.
https://www.academia.edu/43853514/_Aproximaciones_a_la_videodanza_Gerardo_de_La_Fuente_Lora_y_Martha_Erika_Mateos_Genis
- Decreto 03/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de Andalucía, 90, de 15 de mayo de 2023. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/BOJA23-090-00029-8469-01_00283498.pdf
- Díaz Catela, M. (2022). Aportaciones de la psicología a la enseñanza. Psicología del desarrollo, MAES. Universidad de Jaén.
- Educación 3.0, (2023). Recursos Educativos Abiertos (REA) gratis para todos.
<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-educativos-abiertos-rea-gratis-para-todos/>
- Egido, E. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, p. 239-262.
https://www.researchgate.net/publication/307819596_Las_competencias_clave_como_elemento_central_delcurriculo_de_la_ensenanza_obligatoria_un_repaso_a_lasexperiencias_europeas
- Facu Tech (2023). Mejorar edición con IA en Filmora.
https://www.youtube.com/watch?v=n4qWAFsZJKQ&ab_channel=FacuTech
- Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Revista INFAD de Psicología, 2(1), 269-278.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/939>
- Fernández, L. et al. (2022). Todo sobre la mesa. Documento técnico de asesoramiento para la respuesta educativa. *Delegación Territorial de Educación y Deporte en Granada*.
<https://equipotecnicoorientaciongranada.com/2022/02/04/todo-sobre-la-mesa/>
- García Ruiz, R., Buenestado Fernández, M. & Ramírez Montoya, M.S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. *Revisión sistemática de la literatura* [Assessment of Digital Teaching Competence: instruments, results and

- proposals. Systematic literature review]. Educación XX1, 26(1), 273-301.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- Garmendia Larrañaga, M., Jiménez Iglesias, E. y Larrañaga Aizpuru, N.(2019). Bullying y cyberbullying: victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar | Bullying and cyberbullying: victimisation, harassment, and harm. The need to intervene in the educational centre. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 295-312. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-08>
- Gómez Megías, L. (2018). Análisis teórico-práctico de la videodanza: dirección de Ceniza (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/110282/G%c3%b3mez%20-%20An%c3%a1lisis%20te%3%b3rico-pr%c3%a1ctico%20de%20la%20videodanza%3a%20direcci%c3%b3n%20de%20Ceniza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia psicológica clínica teórica y práctica*, 1(2), 226-233. <file:///Users/albertodesiles/Downloads/Dialnet-UnEspacioParaLaInvestigacionDocumental-4815129.pdf>
- Gómez, P., Monge, C., del Castillo, H. y Kassar, M. (2022). Aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles en un contexto de vulnerabilidad: resultados en la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e17, 1-13.
- González-Pérez, M., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., & García-Peñalvo, F. J. (2019). La integración de las tecnologías en la educación superior: un análisis de la literatura científica. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 1-13.
- Gouëdard, P; B Pont and, R Viennet (2020), Education Responses to Covid-19: Implementing a Way Forward, OECD Education Working Papers, No. 224, OECD.
- Gutiérrez-Saldaña, E., Vargas-Jiménez, S., Torres-Mesa, C., Ávila, J., Calderón, L., Tolosa, J., Tovar-Martínez, A. (2021). Los desafíos de la innovación en educación superior como agente de transformación. Tesis de maestría. Universidad el Bosque.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e17.4924>.
- Inácio Russo, C. (2022). ¿Qué es filmora wondershare? Blog. Ventajas de uno de los mejores editores de vídeos. <https://claudioinacio.com/2022/03/04/filmora-wondershare/#Que-es-Filmora-Wondershare>
- Keska, M. (2005). Las interacciones entre cine y corrientes artísticas contemporáneas. *Artígrama*, 20, 547-562.
- Lambert, B. P. (2020). La videodanza como arte de edición del cuerpo. *SOBRE: Prácticas artísticas y políticas de la edición*, (6), 57-74.
- Latorre Iglesias, E. L., Castro Molina, K. P., & Potes Comas, I. D. (2019). *Las tic, las tac y las tep: innovación educativa en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de diciembre de 2007, 252, p. 5-35.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/boletin.252.pdf>

- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de diciembre de 2007, 252, p. 5-35.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/boletin.252.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo, 106, p. 1-113. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, E. (2019). Edutecnología y Aprendizaje 4.0. SOMECE.
https://books.google.es/books?id=_9PBDwAAQBAJ
- Marco Danza, (2015). Videodanza. [Blog]
<https://videodanza.wordpress.com/category/screendance/>
- Martínez-Agut, M. P. (2021); Análisis de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y su repercusión en los profesionales de la Educación no Formal: equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la sostenibilidad y la ciudadanía mundial.; en <http://quadernsanimacio.net> ; no 33; Enero de 2021; ISSN: 1698-4404
- McPherson, K. (2019). *Making Video Dance: A Step-by-Step Guide to Creating Dance for the Screen*.
https://www.google.es/books/edition/Making_Video_Dance/HrJqDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1
- MEC (2022, 11 de noviembre). La inversión por alumno del Ministerio de Educación en 2023 duplicará la de 2018.
<https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/11/20221123-pgecongreso.html>
- Medina, M. Á. & Galván, J. J. M. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. Avances en supervisión educativa, (35).
- Meneses, N. (2020, 20 de septiembre), 'Apps' educativas para rediseñar la educación del futuro. El País.
https://elpais.com/economia/2020/09/23/actualidad/1600864548_666566.html
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). Buscador de centros docentes no universitarios.
- Molina Jaén, M. D., & Rodríguez Rodríguez, F. J. (2020). Sociedad, familia y educación. 1-109.
- Monroy, X. & Ruiz, P. (2021). La creación híbrida. Memoria histórica de la videodanza. Pp. 11-27. <https://issuu.com/webudlap/docs/videodanza-1-contexto-udlap>
- Muñoz, F. J. C. (2022). *Trabajo de Sísifo: Las artes escénicas en la educación*. 2021. Tomás Motos Teruel, Carmen Giménez Morte y Ricardo Gassent Balaguer. Academia de las Artes

Escénicas de España (AAEE). Colección: La Voz de la Academia. Páginas: 244. ISBN: 978-84-18679-00-1. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (38), 337-340.

Muñoz, J. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-9.
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=%22LA+IMPORTANCIA+DE+LA+SOCIALIZACI%C3%93N+EN+LA+EDUCACI%C3%93N+ACTUAL%22&btnG=#d=gs_cit&t=1689168932321&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AK-79iqgQvo0J%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de Andalucía, 104, de 2 de junio de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/36>

Payri Lambert, B. G., & Arnal Rodrigo, R. V. (2018). Screendance festivals/Los festivales de videodanza. Colección Videodance Studies.
<https://gdocu.upv.es/alfresco/service/api/node/content/workspace/SpacesStore/44fdd094-99d6-4ebc-947c-4fe9a08f30a8/6383.pdf?guest=true>

Pérez, S. (2010). Los recursos didácticos. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, p. 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7396.pdf>

Pimienta, D. (2007). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. Santo Domingo: Funredes. Retrieved March 30, 2009
from http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/brecha_paradigmatica.doc

Portal de Archivos de Andalucía. (s/f). Juntadeandalucia.es. Recuperado el 12 de julio de 2023, de https://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos/web_es/contenido?id=0ee4ca69-1e50-11e5-9c59-000ae4865a5f

Quiroz, M. M. (2018). Videodanza, un campo en construcción.
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/110282/G%C3%B3mez%20-%20An%C3%A1lisis%20te%C3%B3rico-pr%C3%A1ctico%20de%20la%20videodanza%3A%20direcci%C3%B3n%20de%20Ceniza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 82, de 6 de abril de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

Recomendación (UE). 2018/C 189/01 del consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea de junio del 2018*.

Rosemberg, D. (2001) Video Space: A Site For Choreography. *Leonardo*, 33 (4), 275-280.
<http://www.dvpg.net/docs/videospace.pdf>

RTVE (2022). Siete datos sorprendentes del rodaje del videoclip de 'Thriller' de Michael Jackson. <https://www.rtve.es/television/20220429/michael-jackson-thriller-videoclip-rodaje-saber-ganar/2344921.shtml>

- Santos, P. (2019, septiembre 11). Agrupamientos para el aprendizaje cooperativo. Proyecto Meraky. Blogsaverroes.
<https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/proyctomeraky/2019/09/11/agrupamientos-para-el-aprendizaje-cooperativo/>
- Santrock, J. W. (2009). *Adolecece*. New York, Estados Unidos, McGraw Hill Education.
- Sarathy, J. (2017). Rauschenberg and Cunningham. The Robert Rauschenberg Foundation.
<https://rauschenbergfoundation.org/art/lightboxes/rauschenberg-and-cunningham>
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI?*.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4661/El%20futuro%20del%20aprendizaje%202%20Qu%c3%a9%20tipo%20de%20aprendizaje%20se%20necesita%20para%20el%20siglo%20XXI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Scott, Cynthia Luna (2015). El Futuro del aprendizaje (I): ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?. Investigación y prospectiva en educación.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807_spa.
- Timbadia, S. (2015). Dance Analysis on Human Sex Duo. Dance Journal. Blog.
<https://simrantimbadia.wixsite.com/dance-journal-year-2/single-post/2015/09/20/dance-analysis-on-human-sex-duo>
- Toro, A. (2014). Contrapeso. La video danza o la coreografía de la mirada. Nexus, (15).
<https://doi.org/10.25100/nc.v0i15.726>
- Torres, A. (13 d2016,). *La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel*. Psicologiaymente.com. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>
- Treintaycincomm (2022). Tipos de ediciones de vídeo: ¿cuáles hay?[blog]
https://35mm.es/tipos-ediciones-video-cuales-hay/?MLL=7554&gclid=CjwKCAjw2K6lBhBXEiwA5RjtCXjVUo_GJYCoFhje6H3VCUxiUWmja4Gz8EexhyRJ0-3j1NaDBS6LVRoCCfoQAvD_BwE
- Triguero, G. (2014). El cine absoluto: la vanguardia en busca de un “cine puro”. El Testamento del Doctor Caligari. <https://eltestamentodeldoctorcaligari.com/2014/04/26/el-cine-absoluto-la-vanguardia-en-busca-de-un-cine-puro-ii/>
- Valera, Anabel (2022). Retos de la escuela, la tecnología y la familia. Tecnología y TDAH. [Podcats]. <https://open.spotify.com/episode/5yqsq6g19gZUmYbrohXBKR?si=420a911ce9ef4e27>.
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cuadernos hospital de clínicas, 58(1), 68-74.
- Veras Costa, Alexandre (2010) “Kino-coreografías, entre el video y la danza” en Terpsícore en ceros y unos. Ensayos de Videodanza. Buenos Aires. Guadalquivir-CCEBA. pp. 102-113

- Walon, S. (2016). Ciné-danse : histoire et singularités esthétiques d'un genre hybride. (Tesis doctoral). Université Sorbonne Nouvelle. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01535420>.
- Yerena, A. y Barberá, V. (2023) El cine abstracto como precursor de la videodanza. *Congreso Internacional de Comunicación, medios audiovisuales y análisis en España y Latam*. https://www.youtube.com/watch?v=m3_vWMXY7y8
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172–182.
- Zapata-Gallegos. K. A., Jared Lara-Genovezzi . H., Jacinto Coronel-Escobar, C. y Natael Castillo-Cevallos R. (2021) Uso de tecnologías educativas en la didáctica con estudiantes de educación básica. *Pol. Con.* (Edición núm. 58) Vol. 6, No 5 Mayo 2021, pp. 342-359. DOI: 10.23857/pc.v6i5.2663

10. ANEXOS

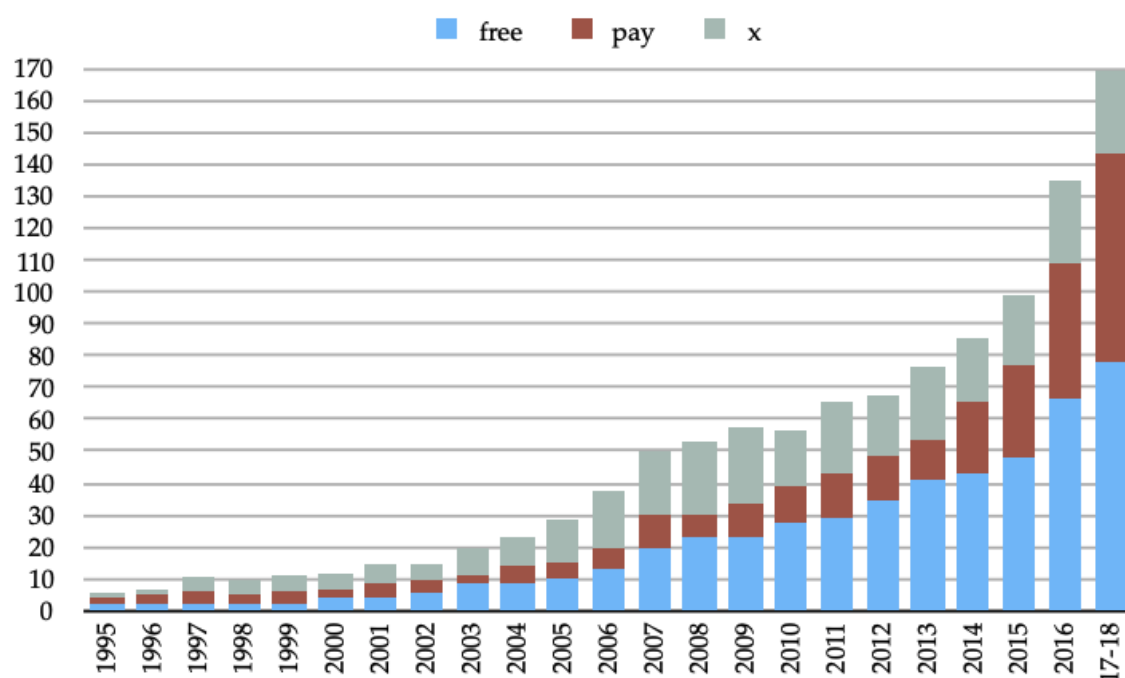
ANEXO 1

Tabla 1: Cronograma de la investigación. Elaboración propia (2023)

Año / Mes	2022											2023									
Actividades	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Toma de contacto con el tutor																					
Primeras ideas y elección del tema de investigación																					
Diseño y elaboración del esquema para la investigación																					
Planteamiento del problema, hipótesis y objetivos																					
Búsqueda y elaboración del marco teórico																					
Diseño y realización de la aplicación didáctica																					
Revisión y correcciones del proyecto																					
Discusión, conclusiones y futuras líneas de investigación																					
Entrega y defensa del TFM																					

ANEXO 2

Tabla 2: Número de festivales de videodanza activos por año. Fuente: Payri Lambert, B. G., & Arnal Rodrigo, R. V. (2018). Fuente: Screendance festivals/Los festivales de videodanza. Colección Videodance Studies. (p. 6) <https://gdocu.upv.es/alfresco/service/api/node/content/workspace/SpacesStore/44fdd094-99d6-4ebc-947c-4fe9a08f30a8/6383.pdf?guest=true>



ANEXO 3

Tabla 3: Fases en la producción audiovisual de una videodanza. Elaboración propia (2023)

Fase de preproducción	
Idea matriz	Lo primero será definir el punto de partida alrededor del cual pivotará el proyecto, según McPherson, los aspectos más comunes son ideas o temas, paisajes y espacios concretos, coreografías previas, narrativas, nuevos recursos técnicos o una música específica. A partir de aquí, se ha de realizar un pequeño guión que recoja el orden del mensaje/sensaciones que queremos construir.
Viabilidad del proyecto	Es necesario, antes de continuar, hacer una estimación de los tiempos y de los medios materiales, económicos y humanos con los cuales contamos para la realización de nuestro proyecto.
Elección de localizaciones	La elección de los espacios en los cuales se va a llevar a cabo el rodaje es un aspecto importante, ya sea por cuestiones prácticas de acceso y necesidades técnicas que requiera, o por lo que dichas localizaciones van a aportar a nivel simbólico o conceptual a nuestra obra, para lo cual se requiere un análisis profundo. McPherson hace especial hincapié en la importancia que posee el elegir un espacio que no limite los movimientos de la coreografía ya creada; por lo tanto, los lugares que elegir deben estar revisados y consensuados por todo el equipo de trabajo. Otro aspecto importante según esta autora es intentar integrar los recursos que nos ofrece el espacio dentro de la propia coreografía, lo cual nos aportará mayor riqueza al trabajo que si este fuese usado como un simple fondo.
Estudio de la coreografía	A no ser que en la propuesta prime la espontaneidad y la improvisación, es aconsejable ensayar y preparar previamente en esta fase parte del fraseado o pasos coreográficos que se registrarán más adelante. Es esencial realizar tomas de contacto y pruebas preliminares en el lugar de filmación, lo que evitará sorpresas indeseadas y la pérdida de tiempo en el proceso de rodaje, sin que esto suponga un constreñimiento a la libertad expresiva y a las posibilidades que el lugar puede ofrecer. McPherson señala que es importante saber previamente si pretendemos filmar la coreografía de forma continua o si, por el contrario, esta será fragmentada para reconstruirse en la etapa final.
Diseño sonoro	Al igual que la parte visual, la auditiva posee un gran impacto en el sentido de aquello que queremos transmitir con nuestro trabajo. La mayoría de las videodanzas se plantean con una pista clara desde el principio, aunque otra forma de trabajar es eligiendo y añadiendo el sonido <i>a posteriori</i> . McPherson recomienda que en estos casos se tenga una pista base que sirva de guía para los ensayos o la improvisación, lo cual otorgará una energía y atmósfera adecuada en línea con lo que se pretende realizar después. Otra recomendación interesante es el no limitarnos solamente a añadir una música o canción específica, sino explorar la mezcla con otros sonidos y efectos que conecten la dimensión diegética con la extradiegética de la videodanza.

Elección del equipo de trabajo	Un proyecto de videodanza requiere de un equipo artístico y técnico que desempeñe y ocupe los roles comunes de una producción audiovisual como dirección, interpretación, fotografía, sonido, arte, guion... ²⁹ En proyectos pequeños, lo usual es que una misma persona ocupe varios roles, y también que las decisiones sean discutidas entre varios participantes.
Realización del guion gráfico/lista de acciones	El guion gráfico o <i>storyboard</i> es como una especie de cómic que nos ayuda a mostrar visualmente el ángulo, el tipo de plano y la consecución de estos elementos. Por lo tanto, ayuda a planificar el orden del rodaje en la fase de producción y sirve de guía para el montaje en la fase de postproducción. Además, en el <i>storyboard</i> ha de reflejarse el nombre de secuencia y el movimiento que realiza la cámara (paneo, <i>zoom</i> , <i>traveling</i> ...). McPherson recomienda el uso del <i>storyboard</i> para proyectos donde tenemos muy clara desde el principio la idea; en los casos donde se busca experimentar sin previa planificación, se recomienda al menos definir una partitura básica donde se recojan pautas sencillas de grabación y de interpretación dancística. Además, apunta que, para aquellas personas que no están familiarizadas con el lenguaje cinematográfico, es muy útil la práctica de la observación del movimiento a través del objetivo.
Realización del plan de rodaje	Este es el documento que organiza todo el trabajo que desarrollar por el equipo durante el rodaje. No ha de seguir el orden que presenta el guion gráfico, sino que se planteará con base en cuestiones más bien prácticas y de optimización de medios. Hay diversos tipos, pero en general, se organiza por días de rodaje y se concreta en este la secuencia que hay que grabar, la citación de personas implicadas en cada secuencia, los medios necesarios, las acciones...
Diseño de la producción/dirección de arte	Según McPherson, este se refiere a toda la parte estética (formas, colores, texturas, contrastes...) del proyecto, lo cual incluye la caracterización y vestuario de intérpretes, así como el tratamiento de la luz y el espacio. En este sentido, recomienda ajustar estos parámetros a la idea que queremos transmitir. El tratamiento del diseño de estos elementos ha de hacerse antes de la grabación, aunque también es posible su modificación o elaboración en la fase de postproducción.
Fase de producción	
Rodaje	En esta etapa es donde se lleva a la práctica todo lo planificado en la anterior: es el trabajo de campo. En este momento, es importante una alta coordinación entre departamentos, así como la organización de todo el trabajo que se pretende abarcar en cada una de las jornadas. Frecuentemente, se presentan infinidad de contratiempos que se han de resolver sobre la marcha para no interrumpir la planificación de la producción, ya que esto puede afectar a nivel económico o agotando a las personas implicadas. En aquellos proyectos donde la experimentación y la improvisación es la columna vertebradora, los tiempos han de ser

²⁹ Para ampliar información al respecto consultar el siguiente enlace:
<https://chamanexperience.com/video/roles-en-cine/>

	igualmente delimitados, pero abiertos a los posibles cambios que las posibilidades del trabajo <i>in situ</i> van ofreciendo.
Fase de postproducción	
Montaje	Primero, revisaremos la calidad del material gráfico grabado y, a través de programas de edición de vídeo, el equipo de edición se encargará de la unión de planos para construir la narrativa planteada en el guion y el <i>storyboard</i> . La videodanza suele requerir de cierta libertad creativa en este punto del proceso, ya que en el montaje de las secuencias es donde realmente se conforma su característica coreografía visual. Generalmente, la música utilizada para la videodanza está presente desde este momento, lo cual ayuda a cuadrar los tiempos y a sincronizar el movimiento de la imagen con el ritmo de la música.
Correcciones y efectos visuales	Una vez finalizado el montaje, se procede a aplicar las correcciones necesarias para mejorar parámetros de la imagen como, por ejemplo, el color, el brillo, el contraste o la aplicación de filtros. Además, se aplicarán los efectos visuales que se requieran, bien sean estos para añadir información o para eliminar partes no deseadas en las tomas. Por otro lado, también se harán aquí todos los retoques necesarios.

ANEXO 4

Tabla 4: Plantilla plan de rodaje videodanza. Realización propia 2023.

Nombre de producción:
DÍA DE RODAJE:
LUGAR:

HORA	Nº PLANO	DESCRIPCIÓN DEL RODAJE	DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN O COREOGRA	EQUIPO TÉCNICO Y/O ARTÍSTICO	ELEMENTOS AUXILIARES
				-	

ANEXO 5

Tabla 5 y 6: Ejemplo de plantilla para autoevaluación y evaluación de la SA. Fuente: Casanova Rodríguez, M. A. (2022) Evaluación de competencias a través del desempeño. Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Bachillerato de Música y Artes Escénicas 2023/2024

Guía para la autoevaluación

Nombre del alumno o alumnos: _____

Ahora se trata de que nosotros mismos evaluemos el trabajo que hemos realizado durante este proyecto.

1. Rellena la siguiente autoevaluación:

	Siempre	La mayoría de las veces	Ocasionalmente	Pocas veces
Participé responsablemente				
Cumplí los plazos				
Aporté ideas, fuentes de consulta, otros...				
Cuidé los materiales de trabajo				
Contribuí a que otros participaran				
Esuché y valoré el trabajo de mis compañeros				
Lleve todos los trabajos al día				

2. Señala tres cosas que has aprendido al trabajar este tema y que antes no sabías:

- 1.
- 2.
- 3.

3. Señala las actividades que más te sirvieron para poder aprender.

- 1.
- 2.
- 3.

Bachillerato de Música y Artes Escénicas 2023/2024

PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE MI PROYECTO DE AULA

Nombre: _____

CRITERIOS	COMENTARIOS
¿Hemos definido claramente los contenidos (curriculares o no) que se van aprender?	
¿El título del proyecto es atractivo y sitúa a los alumnos al inicio?	
La secuencia se inicia con un recurso, pregunta, actividad motivadora y que suponga un reto o un desafío ?	
¿El objetivo final del proyecto está claro? (Qué tienen que hacer o producir los alumnos)	
La secuencia (el desarrollo del proyecto) está organizado en diversas tareas (pasos) que guían al alumno hacia la consecución del objetivo final?	
¿Aparecen momentos y recursos para la revisión y evaluación ? (Diario de aprendizaje / actividades orales o escritas de revisión y actividades finales de revisión del propio proyecto).	
¿Están incluidos los recursos de evaluación (rúbricas, guías) y les sirven a los alumnos de guía para su aprendizaje?	
¿Aparecen actividades para que los alumnos difundan lo aprendido, recopilado y creado?	
¿Tengo claros los agrupamientos (número y criterio) y el tiempo para el proyecto?	
¿El nivel de autonomía de los alumnos en el desarrollo de su proyecto es el adecuado para su formación, intereses, conocimiento de la metodología?	

ANEXO 6

Tabla 7: Lista de cotejo para la evaluación de videodanzas. Elaboración propia. 2023.

1) VALORACIÓN FORMAL DEL TRABAJO ESCRITO

El trabajo escrito NO tiene faltas de ortografía, están todos los puntos requeridos, la expresión escrita es correcta y la maquetación es MUY atractiva y coherente con la estética del proyecto. Muestra un EXCELENTE uso del vocabulario específico de la asignatura.

15.0	13.0	10.0	7.0	3.0
Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Insuficiente

2) INVESTIGACIÓN PREVIA / ANÁLISIS DE OBRA MATRIZ

Muestra una investigación previa y búsqueda de referentes que fundamentan su propuesta, y ayudan a entender los conceptos y las estilo-estilísticas de su proyecto de escenificación. Justifica y explica dichos referentes para aclarar qué aspectos son los importantes y qué le interesan para su propuesta de cada uno de ellos. El proceso y orden de los resultados muestran un trabajo profundo y riguroso. Realiza un análisis de la obra matriz profunda y rigurosa, extrayendo las ideas y conceptos más relevantes para su futura aplicación dentro del proyecto de escenificación. Expone los referentes en el trabajo de forma clara y concisa.

10.0	8.0	6.0	4.0	2.0
Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Insuficiente

3) STORY BOARD

Plantea un orden de planos y secuencias, y número de estas acorde con la dramaturgia e idea de partida. El story board traduce a la perfección el orden, número de planos, tipo de encuadre y movimiento de cámara.

10.0	8.0	6.0	5.0	3.0
Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Insuficiente

4) TÍTULO, DISCURSO, TEMAS Y ARGUMENTO

Presenta un título, discurso, temas y argumento que están en coherencia con la escenificación del proyecto, elaborada apoyándose en la investigación previa y análisis pertinentes. Desarrolla la justificación de estos puntos de manera muy clara y concisa, conociendo a la perfección el fin de cada uno de estos apartados. La propuesta es original y creativa. La propuesta es arriesgada e innovadora.

5.0	4.0	3.0	2.0	1.0
Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente	Muy insuficiente

5) ROLES / PERSONAJES

Los roles y/o personajes que aparecen en la obra está claramente justificada su elección y finalidad dentro de la obra. Describe al completo y con detalle cómo son en todas sus dimensiones y su funciones dentro de la trama. La propuesta es original, innovadora y creativa.

5.0	4.0	3.0	2.0	1.0
Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente	Muy insuficiente

6) VESTUARIO Y ACCESORIOS

Describe y justifica correctamente la elección del vestuario y los elementos accesorios. Refuerzan y ayudan a entender a los personajes/ roles. Estos están integrados dentro del proyecto y su aparición en el VIDEODANZA añade valor y sentido a la misma. La propuesta es original, innovadora y creativa. Explica perfectamente y utiliza material visual elaborado y preciso para explicar estas ideas.

10.0	8.0	6.0	5.0	1.0
Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Insuficiente

7) PLAN TRABAJO Y DE GRABACIÓN

Este es realista y se ajusta perfectamente a las necesidades del proyecto. Está elaborado perfectamente según los requisitos marcados en la actividad.

5.0	4.0	3.0	2.0	1.0
Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente	Muy insuficiente

8) LOCALIZACIONES / ESPACIO ESCÉNICO

Las localizaciones elegidas son muy coherentes con la propuesta, sumando valor artístico y

20.0	17.0	14.0	10.0	5.0
Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Insuficiente

9) COREOGRAFÍA/INVESTIGACIÓN DE MOVIMIENTO VS CÁMARA

El estilo de danza se ajusta perfectamente a las necesidades del proyecto (Danza y cámara). La coreografía/performance muestra un trabajo de investigación de campo profundo, elaborado y profesional sobre la localización elegida para el videodanza. La composición escénica y coreográfica, aclara y ayuda perfectamente para entender la propuesta. La propuesta coreográfica es original, innovadora y creativa. La interpretación muestra el personaje/carácter o energía que se pretende magistralmente.

20.0	17.0	14.0	10.0	5.0
Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Muy insuficiente

ANEXO 7

Tabla 8: Horario del 2º curso de Bachillerato de Artes Escénicas y Música del curso 2023 -2024. Elaborado por la Jefatura de Estudios del IES Politécnico Jesús Marín de Málaga. 10 de septiembre del 2023.

I.E.S. Politécnico Jesús Marín Málaga					
Grupos de alumnos					
2BAE GUERRER					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:00	LDR Delg. Pe, Ma Gimnasio HMD PM3 Aula 40 Música Imagen y Sonido Mej. Ba, Ju Aula 23			HES Sola. Ál, MadeMa Aula 40 Música	
		AAEE II Delg. Pe, Ma Salón de Actos	AAEE II Delg. Pe, Ma Aula 02		AM II Garc Ro, Fr Aula 40 Música
9:00 10:00	HisDeLaMúsYDeLaDan PM3 Aula de Dibujo 3 LitDra(Op) Delg. Pe, Ma Aula 23			HisDeLaMúsYDeLaDan PM3 Aula de Dibujo 3 LitDra(Op) Delg. Pe, Ma Aula 23	
10:00 11:00	LCL Pérez Po, AlJa Aula 40 Música	HES Sola. Ál, MadeMa Aula 02	HES Sola. Ál, MadeMa Aula 02	REL CAT Robl Mar Mag Aula 23 PTEV Alon. Ca, Ja Aula 28	CyTV Garc Ro, Fr Aula 23
11:00 11:30	recreo				
11:30 12:30	CyTV Garc Ro, Fr Salón de Actos	LCL Pérez Po, AlJa Aula 40 Música	CyTV Garc Ro, Fr Salón de Actos	HIS FILO Casa. Mé, Ru Aula 02	LDR Delg. Pe, Ma Gimnasio HMD PM3 Aula de Biología Imagen y Sonido Mej. Ba, Ju Aula 23
12:30 13:30	HES Sola. Ál, MadeMa Aula 02		LCL Pérez Po, AlJa Aula 40 Música	CyTV Garc Ro, Fr Salón de Actos	ING Cast. Ga, Mi Aula 40 Música
13:30 14:30	HIS FILO Casa. Mé, Ru Aula 40 Música	AM II Garc Ro, Fr Aula 40 Música	ING Cast. Ga, Mi Aula 40 Música	ING Cast. Ga, Mi Aula 40 Música	HIS FILO Casa. Mé, Ru Aula 40 Música

17/09/2023, 15:20

/~\ Peñalara Software