
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Sobre la didáctica de las danzas folklóricas en el contexto escolar chileno: aproximaciones desde una experiencia de Aprendizaje Servicio

Jean Paul Rannau-Garrido y Mauricio Contreras-Olivares
Universidad Santo Tomás, Chile.


Recibido: 09 de mayo 2023 - Revisado: 13 de octubre 2023 - Aceptado: 30 de octubre 2023


RESUMEN

Este artículo trata sobre los procesos didácticos de las danzas folklóricas realizados en la fase de intervención en clases de Educación Física (EF) y talleres extraescolares en instituciones escolares chilenas, durante la implementación de una experiencia de Aprendizaje Servicio (A+S) en el contexto de formación inicial docente (FID). El estudio se realizó con un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas, grupos de discusión y observaciones participantes durante la intervención de comunidades de aprendizaje (CA) de estudiantes en FID con socios-comunitarios (SC). Los resultados principales son el sentido cultural de la danza, el pensamiento crítico y el juego, como fundamentos metodológicos. Además, destacan orientaciones didácticas específicas para la danza folklórica relacionadas con el clima motivacional y la mejora recíproca del saber didáctico; y beneficios bidireccionales como la reflexión docente, la cooperación y el vínculo afectivo.

Palabras clave: Educación física; didáctica; danza; folklore; aprendizaje servicio.

*Correspondencia: Jean Paul Rannau-Garrido (J. Rannau-Garrido).

 <https://orcid.org/0000-0002-0815-9898> (jeanrannauga@santotomas.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-8165-4967> (mauriciocontreras@santotomas.cl).

About the didactics of folk dances in Chilean schools: approaches from a service-learning experience

ABSTRACT

This article analyzes the didactic processes involved in teaching folkloric dances during the intervention stage of Physical Education (PE) classes and extracurricular activities in Chilean schools. The study was conducted using a qualitative approach, which included interviews, focus groups, and participant observations during the intervention of learning communities (LC) as part of the implementation of a Service-Learning (SL) Course in the context of Initial Teacher Education (ITT). The main findings include the cultural significance of dance, the enhancement of critical thinking skills, and the role of play in learning. The study also highlights the importance of reflective teaching, collaborative work, and the development of affectional bonds. Additionally, the research provides specific guidelines for teaching folk dances that can improve motivation and didactics.

Keywords: Physical education; didactics; dance; folklore; servicelearning.

1. Introducción

En la actualidad, desde la EF se ha intencionado el aprendizaje de las danzas folklóricas en las escuelas (MINEDUC, 2012). En consecuencia, de que el sistema escolar se ha instaurado como una oportunidad auténtica de rescate, fomento y preservación de la danza folklórica (Garnham, 1944; Jiménez et al., 2020). Además, la promoción de la cultura folklórica destaca como un elemento clave en todos los niveles de la etapa escolar (CNCA, 2017a; Isamitt, 2002). Asimismo, la danza es comprendida como una manifestación expresiva de la motricidad (Trigo, 1999) y contenido propio de la EF (Reyno, 2010). Desde esta perspectiva, la premisa de activar, rescatar y valorar el patrimonio cultural de Chile a través de las danzas folklóricas demanda protagonismo al profesorado.

El folklore es un conjunto de manifestaciones culturales fundamentalmente estéticas, expresivas e identitarias de un grupo humano. Por tanto, su práctica constituye una labor de protección del patrimonio cultural de cada territorio (Rodríguez, 2021). Desde 1985 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1985), sugiere introducir el folklore en los programas escolares como una vía de protección y conservación de la cultura. Asimismo, la política pública chilena demanda de un profesorado que diseñe e implemente estrategias y ambientes de aprendizaje desde manifestaciones motrices, expresivas y artísticas con enfoque en la cultura territorial (MINEDUC, 2021). Por tal, el currículum de EF declara la danza folklórica como un aprendizaje que debe lograrse en toda la etapa escolar (MINEDUC, 2022).

En la EF se visualizan las danzas como manifestación del folklore, es un contenido disciplinar que constituye una didáctica específica (Rovegno y Gregg, 2007; Matos-Duarte et al., 2020). Sin embargo, figura como una debilidad en el profesorado al estar inclinado a la práctica de los deportes y no a la difusión cultural (Guamán et al., 2018). En este sentido, Núñez et al. (2020) complementa que las experiencias motrices en la educación primaria tienen un fin mayormente deportivo, mientras que la práctica de la danza tiene una menor presencia y

exigencias evaluativas. Además, [Pastor y Morales \(2021\)](#) plantean que las danzas folklóricas no son un contenido habitual y dependería del interés de algunos docentes.

Si bien se destaca lo valioso de preservar y estudiar las danzas folklóricas como patrimonio cultural inmaterial ([Penalva et al., 2023](#)), la literatura sobre la didáctica específica desde la EF pareciera escasa en la realidad del sistema educativo chileno. Con respecto a esto, [Reyno \(2010\)](#) constata que los docentes de EF priorizan las danzas folklóricas nacionales como medio para alcanzar todo tipo de contenidos, sobre todo aquellos referidos a la expresión corporal ([Learreta et al., 2005](#)). De igual forma, [Almonacid-Fierro et al. \(2019\)](#) destacan que este profesorado reduce todas las expresiones de danza y ritmo a danzas folklóricas. Por lo tanto, las formas de entender el folkllore y los métodos del profesorado resultan difusas y diversas en nuestro país ([Yáñez, 2021](#)). Asimismo, su práctica se reduce a implementaciones técnicas e instrumentales que carecen de sentido cultural y territorial ([Reyno, 2010](#)).

1.1 Antecedentes

1.1.1 La escuela: una oportunidad esencial para vivir la cultura folklórica

En las instituciones escolares se seleccionan y experimentan saberes que son la base cultural de nuestra sociedad. Es fundamental que las escuelas brinden oportunidades para vivir la cultura folklórica como una práctica cotidiana y permanente en la vida. Es decir, “con un significado real y propio, como cultura e identidad” ([Waman, 2006, p. 212](#)).

La escuela se erige como la institución social por antonomasia para el rescate, fomento y preservación de la danza como un valor cultural que precisa perpetuidad. Desde las comunidades escolares se vuelve necesaria una propuesta formativa que permita a todos sus integrantes fortalecer aquellos valores que constituyen su cultura folklórica ([Jiménez et al., 2020](#)). Por consecuencia, resulta fundamental que la práctica de danzas del folkllore se conciba como un sector de aprendizaje indispensable en todos los establecimientos escolares ([Barros, 1962; CNCA, 2017b](#)).

La cultura folklórica que promueven las escuelas pareciera limitarse únicamente a celebridades esporádicas de efemérides republicanas, con coreografías repetitivas que se ejecutan una vez al año ([Waman, 2006](#)). Estos actos escolares, entendidos como rituales, desde su génesis han procurado promover el sentido patrio e independentista y en la actualidad se preservan como mecanismos acriticos de banalización ([Armas, 2021](#)). Asimismo, tienden a fomentar una percepción de obligatoriedad y presión social en la práctica de diversas manifestaciones culturales, en virtud del logro de metas educativas a corto plazo y carentes de un sentido subjetivo de pertenencia cultural y transferencia a la vida cotidiana ([Arbillaga et al., 2018](#)). En tal sentido, en lo que se observaría una resistencia por parte de las escuelas a ser un agente de transformación eco-cultural ([Libuy y Lührs, 2012](#)). [Vitanzi \(2015\)](#) plantea que las escuelas no deben buscar la copia exacta de cánones preestablecidos y una obligatoriedad que obture los sentidos de cada cuerpo danzante. Por el contrario, deben buscar un espacio de libertad y resignificación de la herencia cultural.

1.1.2 La noción de didáctica de las danzas folklóricas

[Moya \(1948\)](#) configuraba una de las primeras aproximaciones a un significado sobre de didáctica del folkllore al considerar la música y la danza. Si bien, se han impulsado propuestas para el desarrollo de contenidos curriculares y orientaciones didácticas referidas a la danza y el folkllore, como cuadernos pedagógicos ([CNCA, 2017c](#)). Sin embargo, se advierte que existe escasa literatura sobre la didáctica específica de las danzas folklóricas, limitándose en su mayoría solo a experiencias prácticas ([Pastor y Morales, 2021](#)). Asimismo, [Peña y Vicente](#)

(2019) mencionan la necesidad de profundizar en el estudio de repertorios metodológicos que caractericen una didáctica específica desde la realidad de aula. Por lo tanto, el propósito central de cualquier orientación didáctica en el folklore infantil debiera buscar el desarrollo integral, mediante actitudes, conocimientos y habilidades (Larrinaga, 2007; Ríos, 2017).

Si bien, el constructo teórico de una didáctica específica requiere mayor consolidación, Pastor y Morales (2021) sintetizan características esenciales de las formas didácticas de la danza folklórica escolar, como: la necesidad de focalizar las metodologías a los procesos y no a los productos; la secuenciación de las fases y etapas que se deconstruyen de una danza; el despliegue de estrategias que promuevan la sensibilidad con la música; y, el vínculo desde los diversos aspectos del folklore infantil en experiencias contextualizadas.

1.1.3 Aprendizaje Servicio (A+S): una oportunidad para una Formación Inicial Docente (FID) con significancia cultural y territorial

El A+S como oportunidad de experimentación metodológica en la FID en EF, integra el aprendizaje con la comunidad, en una dinámica de beneficio mutuo (Rubio et al., 2014). En tal sentido, esta reciprocidad se materializa en propuestas que pueden mejorar la promoción de la salud, el bienestar y la calidad de vida desde una perspectiva de solidaridad y bidireccionalidad.

El A+S promueve el pensamiento crítico tanto en los sujetos participantes, como en los socios-comunitarios. Por consiguiente, fomenta el compromiso personal, social y cultural ya que considera diferentes aproximaciones desde la EF: como el desarrollo del individuo, el espacio de relación y la propuesta de transformación social. Al respecto, el componente crítico del A+S en la EF es posible alinearlos a una perspectiva cultural en una mejor comprensión de su entorno social y patrimonial (Triviño y Rico, 2016; Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018). Por lo tanto, el A+S en su estructura y propósito puede asentarse en una visión tradicionalista (asistencial), o más bien en un modelo crítico (Mitchell, 2008) como lo hace en esta oportunidad.

2. Metodología

Esta investigación se llevó a cabo desde una perspectiva fenomenológica-social y se centró en un enfoque comprensivo-interpretativo. En otras palabras, su objetivo principal fue comprender el significado y contexto social de sus participantes (Schütz, 1989). Por tal, su diseño es un estudio de caso intrínseco (Stake, 1995). De tal manera, se revelaron las interpretaciones individuales y colectivas durante la implementación de una actividad A+S (Puig, 2006) en el contexto de desarrollo del proyecto de vinculación con el medio "Folklore en mi Escuela: experimentación, investigación e innovación en la didáctica de las danzas tradicionales desde las comunidades educativas", patrocinado por la Universidad Santo Tomás, Chile (UST).

Con respecto a los participantes del estudio (Tabla 1), se conformaron agrupaciones de estudiantes (Estudiantes FID) denominadas *Comunidad de Aprendizaje (CA)*, pertenecientes al curso Folklore y Expresión Rítmica en contexto de FID. Por consiguiente, estas CA fueron parte de sesiones de EF (curriculares) y/o talleres escolares de danza folklórica (extracurriculares) a cargo de sus docentes respectivos, denominados *Profesorado Socio-Comunitario (SC)*. En particular, siendo instancias desarrolladas virtualmente en instituciones escolares de cuatro regiones chilenas (IV región, V Región, Región Metropolitana y VI región) abarcando niveles desde educación parvularia a educación media.

En el trabajo de campo (Figura 1), se utilizaron tres técnicas de recolección de información. Primero, cada CA registró notas de campo en bitácoras (5 bitácoras) durante todo el proceso de observación participante (Woods, 1987). Segundo, se implementaron dos grupos

de discusión (Canales, 2006) al término del proceso, uno con los SC y otro con las CA (5 a 8 participantes por cada grupo). Por último, se aplicaron cinco entrevistas en profundidad (Delgado y Gutiérrez, 1999) a cada SC al término del proceso.

Tabla 1

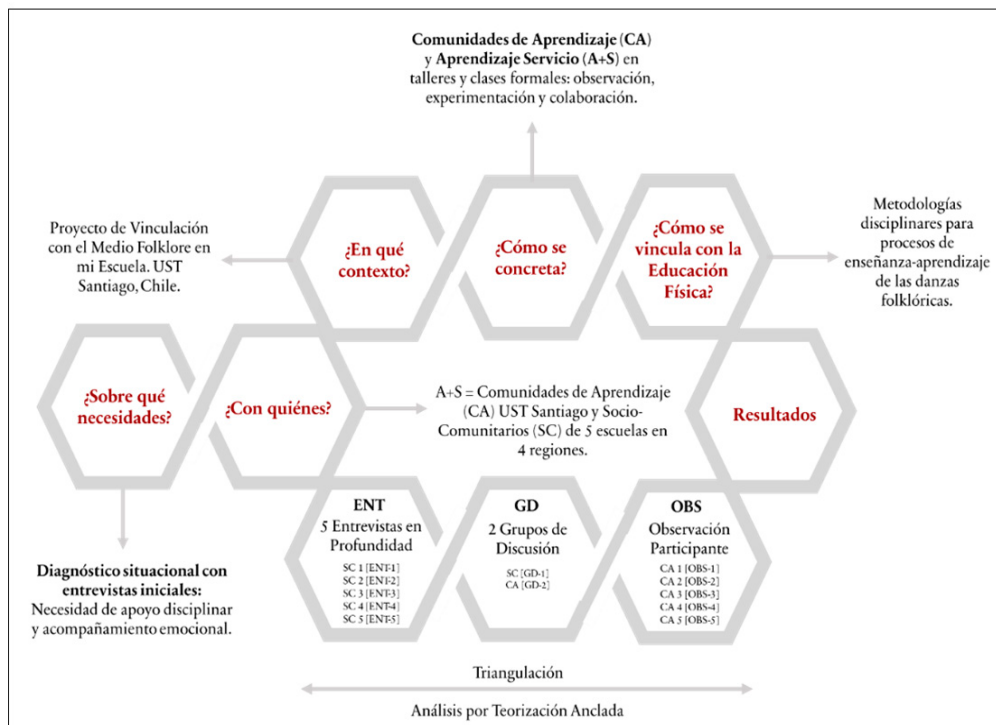
Características de la muestra

Socio-Comunitarios (5 participantes)		Comunidades de Aprendizaje (15 participantes)	
SC 1	1 educadora de párvulos; docencia educación parvularia; IV Región.	CA 1	3 estudiantes de Pedagogía en Educación Física; segundo año FID; mixto (hombres y mujeres).
SC 2	1 profesora EF; docencia en educación básica y media; colegio particular-subvencionado; V Región.	CA 2	Ídem.
SC 3	1 educadora de párvulos; docencia y taller educación parvularia y básica; colegio municipal; Región Metropolitana.	CA 3	Ídem.
SC 4	1 profesora EF; taller educación básica y media, colegio privado; Región Metropolitana.	CA 4	Ídem.
SC 5	1 profesora EF; docencia y taller; colegio particular-subvencionado; Región VI.	CA 5	Ídem.

Fuente: elaboración propia.

Figura 1

Síntesis Fase A+S y trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia.

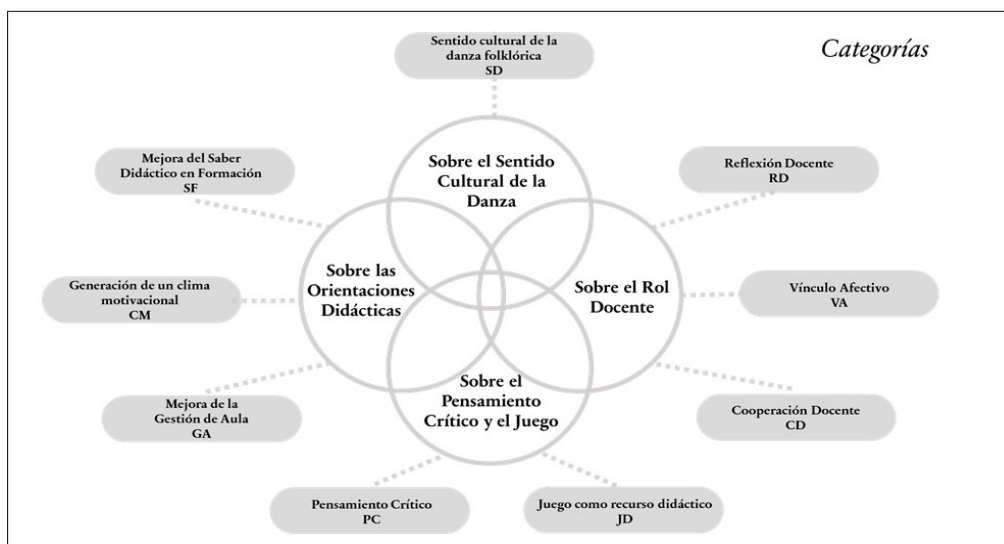
Con estas tres técnicas y sus datos, se realizó una triangulación metodológica (Patton, 2002), con el fin de dar mayor confiabilidad al proceso y lograr la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002). Los corpus discursivos fueron transcritos y analizados mediante teorización anclada (Mucchielli, 2001) por ATLAS.ti (versión 7.5.4), con las etapas de codificación, categorización y relación categorial. Por ello, en todo el proceso se resguardó criteriosamente la rigurosidad ética y compromisos bidireccionales consolidados.

3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos del trabajo de campo se clasificaron en cuatro grupos de categorías:

Figura 2

Resultados principales



Fuente: Elaboración propia.

3.1 Sobre el *sentido cultural de la danza folklórica*: ¿por qué practicarla en la escuela?

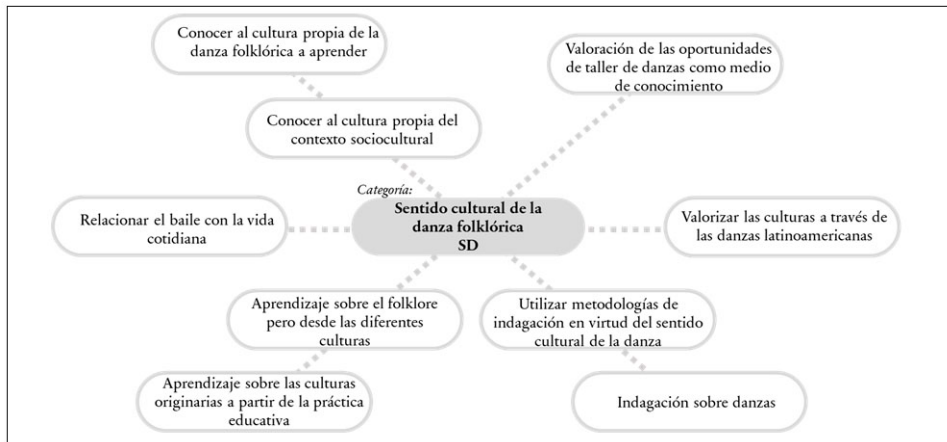
Se destaca la categoría denominada «Sentido Cultural de la Danza» (SD) (Figura 3):

Un hallazgo refiere a la necesidad de reconocer la cultura propia de la danza y su contexto sociocultural, visualizando un vínculo cultura-expresión-movimiento en el aprendizaje de la danza folklórica. Al respecto, Cerda y Herrera (2016) mencionan que los ambientes culturales de pertenencia en que actúa el estudiantado contribuyen a la formación de su identidad. Por lo tanto, la danza es entendida con pertenencia a una colectividad histórica y cultural, como pilar de la identidad. Por tal, una profesora mencionó: “*Aunque son chiquititos, ellos entienden que tenemos folklore, y que no solamente se entiende como bailar o pintar, sino que también tiene una historia, tiene tradiciones*” [ENT-1]. Desde esta perspectiva, Ortega (2015) menciona que “la riqueza cultural tradicional de los pueblos, expresada por el movimiento del cuerpo, generado desde la memoria, hecha voz” (p. 37), cuestión que puede fundamentar lo anterior.

“Los niños sienten y escuchan la canción. Había una parte en la canción que decía el mar y ellas hacían la forma del mar, decía la luna y ellas simulaban con las manos la luna, más que aprendérsela porque sí, la entienden.” [OBS-2]

Figura 3

Sobre el Sentido Cultural de la Danza Folklórica



Fuente: Elaboración propia.

Al reconocer cada acción humana como manifestaciones de lo cultural, se asume esta relación recíproca entre cultura y folklore. En el contexto escolar se asocia la cultura a diversas expresiones: danza, música, cuentos, poesía y literatura. Si bien, el significado de “cultura” no necesariamente tiene un sentido de raíz folklórica (Echeverría, 2019), la intencionalidad pedagógica le otorga aquel sentido cultural-folklórico referido. Por ejemplo, una estudiante en FID en referencia a un SC menciona:

“(…) trataba siempre de relacionar lo que serían los pasos de los bailes con su propio folklore, y con algo que ellas conocieran en su vida cotidiana para que fuera más entretenido y con mayor sentido (…)” [ENT-5].

El folklore, como manifestación de tierra y cultura (Dannemann, 1984), contiene en sí mismo un valor sustancial que fundamenta y articula estos esfuerzos del profesorado por preservar el patrimonio, el arte, los cantares, la espiritualidad, el lenguaje, las danzas. Por lo tanto, se constituye como un elemento clave en la enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de la etapa escolar (Isamitt, 2002). En relación con aquello, un estudiante en FID menciona:

“La profe, más que mostrar el baile, mostraba el tema de cultura (….) tuvieron que hacer un baile de Rapa-Nui, antes que todo los hizo conocer y buscar el significado del baile, de dónde proviene, crear infografía, buscar leyendas de la zona y ya después al último aprenderse el baile, pero antes los hacía contextualizar todo.” [GD-2]

El reconocer su contexto permite al profesorado esta denominación cultural de la danza y valoración del propio patrimonio (Díaz, 2012). Acorde a lo anterior, un aspecto importante a destacar es lo que una de las educadoras menciona: “Les explicaba el qué significaba cada paso, qué decía la letra de la canción, cómo eran canciones en rapa-nui. Entonces, les explicaba qué era lo que estaba contando la canción, por qué el movimiento era así (….)” [ENT-4]. Desde aquí surge la necesidad de orientar estrategias que permitan consolidar el reconocimiento de la cultura propia mediante la danza. Por lo tanto, se evidencia el concepto de pertinencia sociocultural en la FID, en que destaca la valoración por las manifestaciones motrices expresivas de la cultura (MINEDUC, 2021).

La danza folklórica no se ha atendido con la profundidad correspondiente en el currículo escolar (Núñez et al., 2020; Pastor y Morales, 2021; Pérez-Castro y Urdampilleta, 2012). Por tal, las oportunidades extraescolares representan una alternativa válida y complementaria. Al respecto, uno de los elementos que valoraron las CA es que en algunas instancias del taller extraescolar: *“Más que un recreo, lo tomaban como un espacio de conocimiento. No era solamente bailar, si no que era una forma de conocer lo que sería cultura, lo que es parte de nuestro país”* [GD-2]. En este sentido, estas oportunidades contribuyen a la formación cultural regional (Carbonne y Miranda, 2017) y la búsqueda de un sentido de pertenencia (Arbillaga et al., 2018).

En otro de los hallazgos, se destaca la indagación como modo de aproximación al sentido cultural de la danza. Por ejemplo, las CA mencionan que *“entonces la simple metodología del que ella creara en las niñas la intención de buscar algo, buscar información que a ellas les gustara, que les llamara la atención”* [GD-2]. Por ello, esta forma metodológica se constituye como un fundamento reflexivo sobre el sentido folklórico de la danza escolar (Matos-Duarte et al., 2020), destacándose como una estrategia que motivaba la implicancia activa.

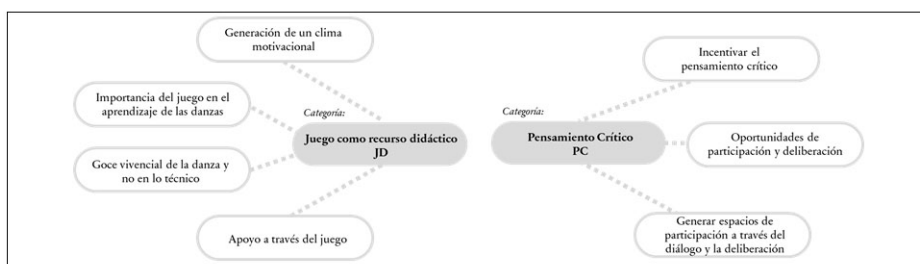
También se resalta el proceso intercultural que se viene forjando en Chile destacando las emergentes danzas latinoamericanas: *“yo pienso que el trabajo del folklore desde las diferentes culturas en el trabajo con los niños y las niñas migrantes”* [ENT-5]. De igual forma, esto también se visualiza en una de las notas de campo: *“En el grupo curso existe una gran multiculturalidad, quienes pueden reconocer sus raíces en algunos bailes, como la cumbia, la salsa y el caporal”* [OBS-4]. En tal sentido, se destaca el avance del currículum escolar, incorporando gradual y transversalmente el término de interculturalidad como un nexo integrador (UNESCO, 2006). Así también, se podría indicar que Chile está con una deuda educativa en el reconocimiento cultural a los pueblos originarios al valorizar e intencionar tímidamente sus manifestaciones folklóricas (Cáceres, 2019).

3.2 Sobre el juego y el pensamiento crítico como pilares fundamentales para orientar formas didácticas.

En este apartado, se destacan las categorías del Juego como recurso didáctico (JD) y el Pensamiento crítico (PC) (Figura 4):

Figura 4

Sobre el Juego como recurso didáctico (JD) y el Pensamiento crítico (PC).



Fuente: elaboración propia.

3.2.1 El juego como recurso didáctico

Se destaca el juego como elemento fundamental para el aprendizaje de la danza folklórica. Por ejemplo, una educadora menciona: *“Mi forma de trabajar era a través del juego. Primero, ni sabían qué estaban bailando porque todo comenzaba con dinámicas lúdicas. Después se soltaban y proponían su ritmo”* [ENT-2]. Por tal, el juego promueve la interrelación del niño con el entorno y sus pares en un ambiente de diversión, canto y danza (Cerdea y Herrera, 2016). Desde esa base de pertenencia lúdica, natural y vivencial, sin exigencia, resulta pertinente articular con la danza como otra manifestación territorial (Díaz, 2021). Además, el juego, el canto y la danza permiten el desarrollo de la psicomotricidad y su capacidad de percibir e interpretar el ritmo. En este sentido, desarrollando la capacidad de memoria, concentración y atención (Concha, 2010). Al respecto, una educadora indica:

“Siempre he tratado de acercar el folklore a los niños, no de imponerlo, (...) comencé con los juegos tradicionales... Los amaron, y desde ahí que me agarré mucho a esa rutina de aplicar los juegos tradicionales para descubrir los bailes folklóricos que íbamos a hacer.” [ENT-3]

Además, el juego también figura en los discursos como un apoyo para los Estudiantes FID en la orientación de las propuestas didácticas. Al respecto, una profesora menciona que *“la otra actividad que hicieron para el inicio fue un juego: tenía dinámicas de danza, y una dinámica muy entretenida. Me gustó bastante el juego, así que se los pedí para aplicarlo en las clases”* [ENT-2].

En el folklore infantil, Cerdea y Herrera (2016) advierten que el profesorado ha dejado de cantar, tocar instrumentos musicales, danzar y, sobre todo, jugar. En otras palabras, aluden a la *Metodología Pedagógica Juego-Danza*, o lo que denomina Larrinaga (2007) las *Danzas-Juego*. En este sentido, se valora el aspecto lúdico del juego y el despliegue que ofrece en la danza folklórica, con pasos y coreografías como manifestaciones espontáneas y naturales (Díaz, 2012). Al respecto, en un grupo de discusión mencionan: *“ellos (Estudiantes FID) también pudieron ser parte con una pequeña intervención, muy atractiva de un juego interactivo, integrando pasos de danza y cosas bien interesantes”* [GD-1].

De acuerdo a lo anterior, el ‘goce vivencial de la danza’ perfila como un propósito clave (Ahón, 2002). Este goce que emana de la danza y de lo lúdico, articulará toda propuesta que la escuela pueda ofrecer. Al respecto, una profesora refiere que: *“sabemos que lo técnico y de la danza en sí, no lo podemos tomar por medio de una pantalla. Pero, sí podemos tomar el goce vivencial.”* [GD-1]. De esta forma, la didáctica se alinea a una corriente “Expresivo-Vivencial” que velará por aspectos emocionales y expresivos en base al disfrute de la danza y el juego, no así de la técnica (Díaz, 2021; García et al., 2011).

3.2.2 El pensamiento crítico a la base del aprendizaje

Uno de los hallazgos fundamentales refiere al pensamiento crítico como una de las habilidades del siglo XXI a consolidar en el profesorado (MINEDUC, 2021), siendo evidente que responde a una cuestión que está intencionada con vigor en la vigente política educativa.

En el despliegue del aprendizaje de la danza folklórica, el pensamiento crítico es valorado en el discurso: *“el pensamiento crítico en los niños es bastante importante. Que opinen, den un valor o un juicio”* [GD-2]. Al respecto, las experiencias adquiridas en su formación deben dar respuesta a necesidades de la sociedad del conocimiento y ser trabajadas en su quehacer didáctico. Por ejemplo, mediante espacios de participación a través del diálogo y la deliberación para seleccionar la danza a practicar, desde las CA mencionan: *“el generar opiniones, el generar el porqué de las cosas o, en general, formar debate, pero siempre de la forma más*

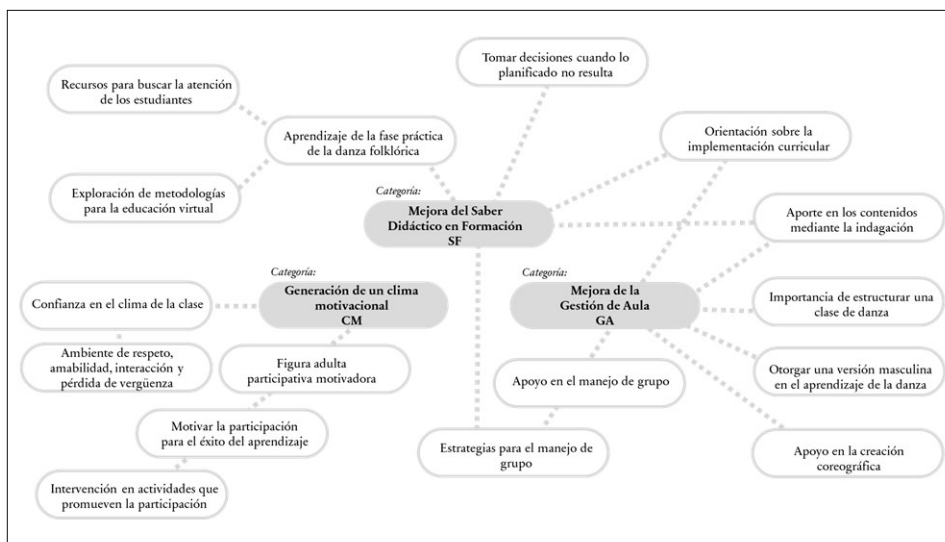
democrática posible, por más que sean estudiantes pequeños” [GD-2]. [Deroncele et al. \(2020\)](#) destacan al pensamiento crítico como una potencialidad formativa que debe estar presente en toda intención educativa. Por consiguiente, también en la formación de la danza folklórica en las escuelas ([Aguilar y Loy, 2019](#); [Bone et al., 2022](#)) y desde metodologías como el A+S ([Rubio et al., 2014](#)).

3.3 Apuntes sobre el saber y la gestión didáctica en el aprendizaje de las danzas folklóricas

Se destacan tres categorías: Mejora del Saber Didáctico en Formación (SF), Mejora de la Gestión de Aula (GA) y Generación de un Clima Motivacional (CM) (Figura 5).

Figura 5

Sobre las Formas Didácticas



Fuente: Elaboración propia.

3.3.1 La mejora de la gestión de aula como aporte al socio-comunitario.

La importancia de organizar la enseñanza se destaca como un aporte al profesorado (SC) por la presencia de los estudiantes FID. Por ejemplo, se menciona que con la presencia de futuros docentes “*Sí, hay que ir mejorando la estructura de las clases, tener algo más estructurado, mejor preparado para estar alineados*” [ENT-3]. En este sentido, delimitar temporalmente la clase comunicando los objetivos, actividades y expectativas al grupo curso ([Darling-Hammond y Bransford, 2005](#)). El Marco para la Buena Enseñanza ([MINEDUC, 2021](#)) menciona en el Dominio A: “Preparación para el proceso de enseñanza aprendizaje”, que la planificación de la enseñanza es un componente trascendental en la gestión de los procesos de aula, poniendo a la base que el profesorado domine el conocimiento pedagógico y disciplinar. Al respecto, el estudiantado FID expresa “*También participábamos en lo que serían los videos, siempre tratando de relacionar lo que sería el aprendizaje de las niñas con lo que sería el baile que estaban realizando, que era justamente un baile que nosotros escogimos y que nos dieron la oportunidad de buscarlo, así que fue muy interesante*” [GD-2]. Al respecto, [Almonacid-Fierro et al. \(2019\)](#) lo atribuyen como una ‘actitud indagativa’ que moviliza a los estudiantes FID a actualizar permanentemente su conocimiento pedagógico.

Según Margot Loyola en una entrevista realizada el año 2008, indicaba que, en las universidades se debe desarrollar la investigación folklórica, ya que conociendo el pasado se entiende el presente y se proyecta al futuro (Roldán, 2016). Es decir, los estudiantes FID deben ser motivados para enriquecer la cultura desde su labor docente. Por tal motivo, comprender el valor educativo de la danza folklórica resulta clave (Matos-Duarte et al., 2020). En este sentido, la colaboración entre SC y CA era mutua. Se enfoca no solo en el contenido en sí, sino en las formas de abordarlo. Por consiguiente, como plantean Pastor y Morales (2021) *“planificando no solo qué vamos a enseñar, sino también cómo lo vamos a hacer”* (p. 62).

Además, en este contexto organizado, se destaca una relación de apoyo mutuo en que los estudiantes apoyaban el manejo y control del grupo. Una profesora destaca que: *“me ayudaban mucho a mantener al grupo concentrado en la clase (...) ellos me ayudaban a tener ese manejo de grupo”* [ENT-1]. Por lo tanto, las estrategias de manejo de grupo se fueron consolidando durante esta experiencia de servicio. Asimismo, el apoyo también se reflejaba desde las CA en la creación de frases de movimiento (García, 2009) para la composición coreográfica.

Otro aspecto destacable, desde el profesorado (SC) es la valoración de la presencia masculina en las CA. En tal sentido, el aporte de los hombres en la danza se refleja en discursos como *“yo tuve estudiantes y habían varones, entonces la figura masculina dentro de la danza es súper potente. Es muy gratificante para los niños y las niñas poder ver esta visión. Yo hacía la versión más femenina del baile y ellos la versión masculina”* [GD-1], destacando permanentemente esta complementariedad. En consideración de que las experiencias de formación en danza desde el género femenino resultan más habituales, se deja relegado en un lugar menor al género masculino que ha sido estereotipado históricamente (Fort i Marrugat, 2015). A pesar de ello, Diaz (2012) postula que la conformación de grupos heterogéneos mejora la relación entre los diferentes sexos en este tipo de actividades.

3.3.2 La mejora del saber didáctico en la FID

Se evidencia un aporte significativo a la FID la experiencia en contextos reales, como conocer sobre las posibilidades disciplinares que el currículum les brinda y los ajustes metodológicos necesarios desde el practicum. Al respecto, se menciona en una entrevista *“una las adecúa para los niños, las simplifica totalmente, entonces traté de especificarle a los chiquillos (Estudiantes FID) que este era el objetivo que se iba a pasar”* [ENT-2]. Por lo tanto, aquella ‘planificación flexible’ que destaca Almonacid-Fierro et al., (2019), representa una oportunidad de reconocer las características contextuales y del estudiantado (Carvajal, 2013), siendo destacada esta cualidad por los Estudiantes FID sobre la toma de decisiones cuando las acciones no resultan: *“una de las fortalezas que tuvimos es que siempre hubo una alternativa B, supimos flexibilizar y adecuarnos a los tiempos y circunstancias”* [GD-2].

Por este motivo, el uso de las metodologías activo-participativas considera la tecnología como un apoyo a los procesos formativos en la virtualidad. De tal forma, permitiendo la continuidad, flexibilidad y usabilidad en la enseñanza en la danza folklórica (Oluín et al., 2021). Al respecto, los Estudiantes FID mencionan:

“También inculcar nuevas metodologías como para poder guiar a los estudiantes (...) esta experiencia nos ayudó a comprender que contenidos relativos a la expresión corporal, las danzas y el folklore, también pueden concretarse.” [GD-2]

Por último, en este propósito del profesorado de promover el conocimiento y aprendizaje profundo (MINEDUC, 2012), las experiencias formativas en esta intervención orientan una praxis activo-participativa relevante y auténtica desde la asignatura de FID. Por tal, una profesora destaca el aporte que significó esta experiencia *“principalmente de cómo llevar este*

folklore a la práctica porque ellos me decían que hasta el momento solo había tenido la parte teórica y yo les dije que ojalá les toque pronto la práctica porque teoría es súper rápido de pasar y en el movimiento aprendemos a ser profes” [ENT-3]. En este devenir, el complemento entre los contenidos de un curso de FID y la experiencia metodológica en contextos reales es necesaria. Lo anterior, en cuanto a implementación curricular, adecuaciones, ajustes comunicativos y el despliegue de estrategias de gestión, organización de recursos y manejo de grupo, entre otros aportes a la FID (Pastor y Morales, 2021).

3.3.3 La generación de un clima motivacional para el aprendizaje

El rol que cumple el profesorado en la motivación para el aprendizaje resulta fundamental para promover la confianza y la participación (Trigueros-Ramos et al., 2019). Al respecto, se evidencian en los resultados discursos que vinculan la motivación, la confianza y la participación, destacando los SC que: “se hacía un ambiente como más familiar, éramos muy poquitos, pero estábamos en confianza y yo creo que se agradece, hacer que las niñas se sientan cómodas (...) ver a otro adulto, dispuesto a aprender y a perder el miedo a que te vean, también es un aprendizaje muy rico para los niños y las niñas [GD-1]. De esta forma, desde la política pública se resalta la confianza como un principio en el diseño e implementación de estrategias didácticas, al comprender las manifestaciones expresivas de la motricidad (MINEDUC, 2021).

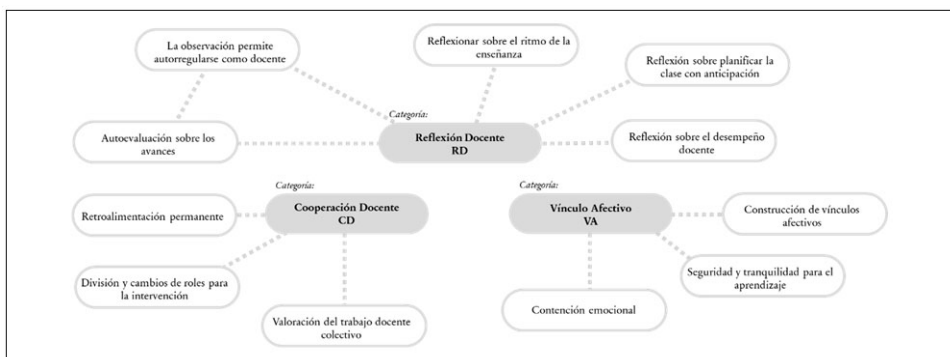
Al respecto, se enfatiza esta función motivadora que adopta el profesorado en favor de la participación (Almonacid-Fierro et al., 2019). En este sentido, una profesora menciona: “a mí me gustó mucho porque ellos mismos les decían (Estudiantes FID) ‘ya entonces si estamos en desacuerdo, votemos’, y los niños y niñas daban soluciones a sus problemáticas. Tan simple como elegir cuál vamos a bailar hoy” [ENT-5]. Por tal motivo, promover la autonomía en la toma de sus propias decisiones los implica de manera activa a participar en la danza seleccionada (Matos-Duarte et al., 2020).

3.4 Sobre el rol docente: saberes necesarios para orientar experiencias de aprendizaje de la danza folklórica

Para finalizar, se caracteriza el rol docente y su relevancia en orientar formas didácticas para el aprendizaje de las danzas folklóricas, destacando tres categorías: Reflexión Docente (RD), Cooperación Docente (CD) y Vínculo Afectivo (VA) (Figura 6).

Figura 6

Sobre el Rol Docente.



Fuente: Elaboración propia.

3.4.1 La reflexión docente

Cuando se desarrollan prácticas pedagógicas de FID se debe reflexionar sobre el ser, el hacer y la importancia de los procesos metodológicos y formativos (Correa et al., 2014). Al respecto, una profesora menciona:

“¿En qué momento uno aprende todo esto? Claro, ‘es la práctica’. Por eso les decía ‘equivóquense, esto es. Equivóquense, no se preocupen porque yo voy a estar aquí, yo los voy a apoyar’ (...)” [ENT-2].

Además, una profesora destaca el aporte que generó en su reflexión docente: *“Una cosa que yo tengo como reflexión de aprendizaje y lo agradezco gracias a estas instancias, que es el reflexionar acerca de lo que se hacía”* [GD-1]. Por tanto, Correa et al. (2014) refuerzan la idea de que los futuros docentes deben reconectarse a través de la reflexión con sus cualidades personales y motivacionales. De acuerdo con lo expuesto, una profesora indica *“yo igual me hacía el mea culpa y decía ‘gracias a los chiquillos hay que estructurar mejor la clase’, ‘¿qué es lo que me falta?’, reflexionaba permanentemente”* [GD-1]. Por tal motivo, la reflexión apunta al desempeño docente, a la óptima gestión de aula y la anticipación en la planificación. Además, el A+S articulado con la FID se configuran como un espacio ideal de reflexión sobre su propio desempeño (Ibañez y Vásquez, 2022).

Para promover los aprendizajes en la práctica de los profesores en formación, ellos deben reflexionar sobre la multidimensionalidad de factores que intervienen en la práctica docente (Darling-Hammond, 2005; Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015). Por ejemplo, una educadora menciona *“Yo creo que lo bueno del proyecto es que el hecho de que te estén observando una clase te ayuda a generar las autocríticas y mejorar en cada clase cómo uno va enseñando (...)”* [ENT-3]. Al respecto, Guerra (2009) resalta el enfoque reflexivo-crítico donde la interacción y la combinación de diversas estrategias pedagógicas logran la permanente reconstrucción de su rol docente y de su práctica.

3.4.2 El vínculo afectivo

Las experiencias metodológicas de las CA son fundamentales también en la relación y vínculo afectivo con sus estudiantes. Orozco y Moraña (2019) plantean que la docencia asume un rol de acompañantes, de atención y escucha activa con el propósito de mantener un vínculo sano y humano. Al respecto, un estudiante en FID menciona *“Los niños de verdad que nos tomaron mucho cariño y nosotros a ellos, había buena comunicación entre todos”* [GD-2]. Asimismo, una educadora ratifica esto mencionando *“También yo creo que los niños tuvieron una conexión con las y los estudiantes”* [ENT-5].

Es relevante considerar la importancia del rol del docente en las emociones de sus estudiantes. Al respecto, una de las educadoras relata *“Yo creo que todo eso les va a quedar ahí, les va a quedar guardado que es importante todo eso de la contención emocional, de estar pendiente de cada niño, de cada niña”* [ENT-1]. En este sentido, Adaros (2022) fundamenta que en la FID es necesario explorar el mundo de las emociones desde la conciencia emocional o inteligencia intrapersonal. Asimismo, Cassasus (2009) menciona que para tal propósito un docente en formación posee cualidades como: compasión, ecuanimidad, el optimismo, la empatía y la perseverancia. Lo anterior se vio reflejado en la seguridad y tranquilidad con que se generó el ambiente de aprendizaje durante las intervenciones y valorada por los SC: *“Me gustó mucho darme cuenta de que mis niñas se sintieron seguras y tranquilas”* [GD-1]. De tal forma, se visualiza la importancia de la danza folklórica y su tratamiento didáctico en el desarrollo socioemocional, tal como lo ha descrito Pilatasig et al. (2023).

3.4.3 La cooperación docente

El profesorado (SC) destaca en un discurso que *“El hecho de poder hacer este aprendizaje de manera colectiva, un aprendizaje de manera comunitaria”* [GD-1]. En este sentido, se constata como un beneficio recíproco la colaboración y/o cooperación como una orientación que permite un ambiente propicio y una buena práctica docente (MINEDUC, 2021). Asimismo, Hargreaves (2003) refiere la necesidad de crear redes de aprendizaje sólidas e inteligentes para alcanzar propósitos en conjunto, mediante una cultura profesional de relaciones constructivas. De esta forma, destaca la coevaluación como una estrategia a considerar, mientras que un discurso apunta a *“me quedaba después de cada clase retroalimentando y explicando más bien lo que habíamos hecho y corregirles algunas cosas”* [ENT-4]. Así también, se destaca la cooperación al momento de dividir tareas y cambiar roles en la intervención y coevaluación entre SC y CA.

4. Conclusiones

Los hallazgos constatan la importancia de las instituciones escolares en promover la valoración de la cultura folklórica desde manifestaciones motrices y culturales que transversalicen el currículum y que no solo se reduzcan a la práctica de la danza y la música. Por ello, uno de los propósitos del rol docente en la construcción de este saber didáctico es promover el sentido cultural e intercultural que caracterizan a los territorios (Reyno, 2010) debido a que posee costumbres, usos y formas de vidas propias en cada una de sus regiones o áreas del folclore (Dannemann, 1998). De esta forma, de rescatar el patrimonio cultural y evitar reducir el aprendizaje a una danza mecanizada, descontextualizada y de espectáculo (Rodríguez, 2021).

El presente estudio da cuenta de una articulación entre categorías que se establecen en base a los discursos de los estudiantes en FID (CA) y las educadoras (SC). Por lo tanto, se muestran saberes relacionados con el sentido cultural de la danza al alero del desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión compartida, las orientaciones de intervención metodológica develadas, la flexibilidad y la cooperación docente. Lo anterior, dinamizado en el juego motriz para el aprender y aprehender la cultura folklórica en el jugar y el goce.

Para tal propósito, la construcción de un saber pedagógico y disciplinar se consolida desde la FID perfeccionándose continuamente. Se advierte que los estándares disciplinarios de la EF no consideren la danza folklórica explícitamente como contenido (Urra-López et al., 2023). Sin embargo, esta normativa refiere a constructos teóricos más globalizantes: manifestaciones expresivas como el danzar, manifestaciones patrimoniales, cultura patrimonial y territorial, riqueza patrimonial y cultura local, entre otros. Por lo tanto, amplía el repertorio de posibilidades para la comprensión del folclore y sus manifestaciones, evitando la reducción de la praxis a la mera aplicación de una danza. Si no, más bien, emerge una necesaria intencionalidad de transferencia a experiencias motrices con sentido de la identidad cultural y territorial, y que la EF y su profesorado pueden dinamizar.

Tal panorama nos convoca a reflexionar sobre pasos prácticos útiles que fortalezcan el conocimiento didáctico de la danza folklórica como contenido específico de la EF. Asimismo, la contribución de métodos como el A+S resultan una opción válida en la vinculación de los estudiantes (FID) con la realidad escolar, puesto que logra un beneficio bidireccional, y un aprendizaje recíproco y crítico.

Finalmente, para próximos estudios sobre esta temática, se sugiere investigar la didáctica de las danzas folklóricas y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes sobre la cultura folklórica en el contexto escolar. Así también, orientando contenidos como la expresión motriz, las capacidades coordinativas, la interpretación motriz subjetiva y colectiva, y la práctica de las

danzas u otras manifestaciones motrices como ejes articuladores en la valoración de la cultura folklórica. Por tal motivo, la formación inicial y continua del profesorado debe generar auténticas oportunidades de aprendizajes situados, profundos y con sentido.

Referencias

- Adaros, M. (2022). Implicancias de los Nuevos Estándares Pedagógicos para el desarrollo de la competencia emocional en la Formación Inicial del Profesorado. *Temas de Educación*, 19(1), 7–24.
- Aguilar, L. y Loy, S. (2019). Danzas folklóricas con perspectiva de género en las escuelas primarias del AMBA. *XXIV Congreso Pedagógico de UTE-CTERA 2019 Educación Pública en Lucha. Lecturas y Registros para la Convivencia Ciudadana*.
- Ahón, M. (2002). *Didáctica integral para la danza folklórica por pareja*. URP.
- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., Feu, S., Vizuete, M. y Orellana, R. (2019) Perspectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Educación Física. *Retos*, 45, 459-488. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68840>.
- Arbillaga, L., Elisondo, R. y Melgar, F. (2018). Espacios que proyectan hacia nuevos horizontes. La danza como puente entre la creatividad y lo cotidiano. *Estudios sobre Arte Actual*, (6), 21-33.
- Armas, M. (2021). El acto escolar conmemorativo como ritual y mecanismo nacionalizador: una mirada desde el profesorado de educación infantil y primaria en Argentina. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 40(3), 323-338.
- Barros, R. (1962). La danza folklórica chilena. Su investigación y enseñanza. *Revista musical chilena*, 16(79), 60-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902002005600016>.
- Bone, I., Cruz, K. y Guadalupe, K. (2022). La enseñanza de la danza folklórica costeña en la formación de los estudiantes. *RIAF*, 1(1), 41–54.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM.
- Carbonne, V. y Miranda, R. (2017). *Taller de Danzas folclóricas argentinas*. Anais do 35º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS). Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
- Carvajal, M. (2013) El papel del arte en la educación. Una mirada crítica desde el contexto actual. *Am. Revista de Pedagogía en Música*, 1(1), 37-51.
- Cáceres, J. (2019). Una mirada histórica de la relación del estado nación chileno con los pueblos originarios. *Conference Proceedings*, 3(1), 296-309.
- Cassasus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.
- Cerda, G. y Herrera, V. (2016). *El folclor infantil: un recurso renovador en la Educación Inicial*. Ril.
- Chiva-Bartoll, O. y García-Puchades, W. (2018). Educación física y aprendizaje-servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (Coord.), *Educación Física y Pedagogía Crítica: propuestas para la transformación social* (pp. 215-240). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Concha, O. (2010). *El párvulo, el sonido y la música*. Editorial Universidad de La Serena.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>.

- CNCA (2017a). *Política Nacional de Cultura 2017-2022. Cultura y Desarrollo Humano: Derechos y Territorio*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), Ministerio de las Culturas, el Arte y el Patrimonio, Chile.
- CNCA (2017b). *Política Nacional de Artes Escénicas 2017-2022*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), Ministerio de las Culturas, el Arte y el Patrimonio, Chile.
- CNCA (2017c). *BAFONA: El potencial educativo de la danza. Cuaderno pedagógico*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), Ministerio de las Culturas, el Arte y el Patrimonio, Chile.
- Dannemann, M. (1984). El folklore como cultura. *Revista Chilena de Humanidades*, (6), 29-37.
- Dannemann, M. (1998). *Enciclopedia del folclore de Chile*. Universitaria.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Deroncele, A., Medina, P. y Gross, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104.
- Díaz, A. (2012). Intervención en el aula a través de la danza folclórica. *ENSAYOS*, 27, 101-108.
- Díaz, G. (2021). Bailar propio y bailar comunitario: prácticas, sentidos y moralidades en talleres de danzas populares en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Actas de 2° Congreso Argentino de Antropología Social*.
- Echeverría, B. (2019). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Fort i Marrugat, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. *AusArt*, 3(1). <https://doi.org/10.1387/ausart.14406>.
- García, H. (2009). *La danza en la escuela*. INDE.
- García, I., Pérez, R. y Calvo, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos*, 20, 33-36. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i20.34621>.
- Garnham, E. (1944). *La importancia de la danza folklórica*. X Congreso Científico con Extensión Interamericana realizado en Santiago de Chile: Sociedad Científica Chilena.
- Guamán, R., Puyol, J. y Sarmiento, J.C. (2018). La debilidad del docente de educación física. *Revista Observatorio del Deporte*, 4(2), 24-35.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata
- Ibáñez, R. y Vásquez, L. (2022). Experiencia de Vinculación con el Medio, el Aprendizaje y Servicio como una Alianza Colaborativa en la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 21(47), 149-168. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147008>.
- Isamitt, C. (2002). El folklore como elemento de enseñanza. *Revista musical chilena*, 56, 83-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902002005600013>.
- Jiménez, D., Martínez de Miguel y Vizcaíno, J. (2020). El papel de la escuela en la promoción del patrimonio cultural. Un análisis a través del folklore. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 67-82. <https://doi.org/10.6018/reifop.384021>.

- Larrinaga, J. (2007). Folklore y educación: hacia una nueva metodología. *Jentilbaratz*, (9), 361-374.
- Learreta, B., Sierra, M. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de la Expresión Corporal*. INDE.
- Libuy, L. y Lührs, O. (2012). Danza interacción como agente re-ligante ser humano-naturalidad: propuestas desde una educación escolar transformadora. *Estudios Pedagógicos*, 38, 191-210. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400011>.
- Matos-Duarte, M., Smith, E. y Muñoz, A. (2020). Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural. *Retos*, 38, 739-744. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73725>.
- MINEDUC (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexo Básico*. Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2021). *Estándares de la profesión docente. Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud. Educación básica/media*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2022). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes 2023-2025. Educación Física y Salud*. Ministerio de Educación, Chile.
- Mitchell, T. (2008). Traditional vs critical service-learning: engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 50-65.
- Moya, I. (1948). *Didáctica del Folklore*. El Ateneo.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Sociales*. Paidós.
- Núñez, N., Melgarejo, A. y Nicolás, G. (2020). La danza en Educación Física: análisis de los currículos autonómicos españoles de Educación Primaria. *Retos*, 38, 517-522. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77413>.
- Olguín, G., Espinosa, A. y Oliveros, M. (2021). La enseñanza de la danza folclórica en un entorno multidisciplinar y virtual. En López, J., Islas, D. y Santillán, *Investigación, gestión y procesos formativos en educación* (pp.89-103). Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.21.12>.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>.
- Ortega, D. (2015). La danza folclórica construida con base en la oralidad, reflejo de la identidad regional. *Revista de Sociología*, IV, 34-59.
- Ortega-Díaz, C. y Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220.
- Pastor, R. y Morales, A. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos*, 41, 57-67. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82280>.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.
- Penalva, R., Arnau, A. y Romero, F. (2023). Danzas tradicionales en España. Estudio bibliométrico basado en buscadores de alto impacto. *Retos*, 51, 18-31. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100338>.
- Peña, V. y Vicente, G. (2019). Danza en educación infantil: opinión de los docentes. *Retos*, 36, 239-244. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.69716>.
- Pérez-Castro, J. y Urdampilleta, A. (2012). Expresión Corporal y danza dentro de la Educación Física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 17(167).

- Pilatasig, D., Tipan, B. y Bravo, J. (2023). La danza folclórica en el desarrollo socioemocional. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3738>.
- Puig, J. (2006). *¿Cómo hacer ApS en los centros educativos?* Fundació Jaume Bofill.
- Reyno, A. (2010). Los objetivos y contenidos de las actividades de expresión motriz, según la opinión de los profesores de educación física en Chile. *Retos*, 18, 56-59. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i18.34653>.
- Ríos, P. (2017). El movimiento y la danza en la educación musical. En R. Cremades (Coord.), *Didáctica de la Educación Musical en Primaria* (pp. 99-128). Ediciones Paraninfo.
- Rodríguez, S. (2021). Reflexiones sobre el concepto y evolución del folclore. *Antropología Experimental*, (21), 207-220. <https://doi.org/10.17561/rae.v21.6588>.
- Roldán, J. (2016). *Entrevista a Margot Loyola, a un año de su partida*.
- Rovegno, I. y Gregg, M. (2007). Using folk dance and geography to teach interdisciplinary, multicultural subject matter: school-based study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 205-223. <https://doi.org/10.1080/17408980701610151>.
- Rubio, L., Campo, L. y Sebastiani, E. (2014). *Aprendizaje Servicio y Educación Física: experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. INDE.
- Schütz, A. (1989). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Stake, R. (1994). Case Study. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia
- Trigueros-Ramos, R., Navarro, N., Aguilar-Parra, J.M. y León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232. <https://doi.org/10.6018/cpd.347631>.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. INDE.
- Triviño, L. y Rico, L. (2016). Propuestas desde la metodología aprendizaje-servicio para fomentar el interés por la educación patrimonial en la formación del profesorado. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 5, 1-13.
- UNESCO (1985). La UNESCO y la protección del folclore. *El Correo de la UNESCO: una ventana abierta sobre el mundo*, XXXVIII(4), 26-27.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad. Sector de Educación.
- Urra-López, K., Tandrón-Negrín, B. y Riquelme-Urbe, D. (2023). ¿Y dónde quedaron las Danzas Folclóricas? Una mirada crítica sobre los Estándares Profesionales para Educación Física y Salud. *Journal of Movement & Health*;20(1), 1-3. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue1\(2023\)art173](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue1(2023)art173).
- Vitanzi, M.I. (2015). Danza folclórica y popular en la educación común y obligatoria. En Ministerio de Educación de la Nación (Argentina), *Cuadernos de Educación Artística. Danza*. (pp.71-88).
- Waman, C. (2006). Etnomotricidad y danzas autóctonas en el Kollasuyu. *Pensamiento Educativo*, 38(1), 202-217.

- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Yáñez, C. (2021). Traditional Culture and Folklore Science: Two Approaches in the Discursive Construction of the Cultural Field of Folklore in Chile. *FOLKLORISTIKA Journal of the Serbian Folklore Association*, VI(2), 61-87. <https://doi.org/10.18485/folk.2021.6.2.4>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).