

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

SOLO JAZZ
Una propuesta didáctica de danza para el aula
de Música en secundaria

Autora: Clara Natalia Koronis Pérez
Tutora: María Elena Cuenca Rodríguez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso académico: 2021/2022

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
CONTEXTO Y DETECCIÓN DE NECESIDADES	7
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	10
Danza y su fundamentación pedagógica en la adolescencia	10
Danza en secundaria: danza en el currículo y en las aulas de Música en ESO	12
Qué es el <i>solo jazz</i>	16
Una rutina de <i>solo jazz</i> : el Shim Sham	17
Análisis de propuestas didácticas relacionadas con la música <i>jazz</i> en ESO	19
Análisis de propuestas didácticas de danza en la ESO	22
Análisis de propuestas didácticas relacionadas con el <i>solo jazz</i>	24
HIPÓTESIS DE PARTIDA	26
OBJETIVOS	26
CONTENIDOS	27
COMPETENCIAS CLAVE	28
METODOLOGÍA APLICADA	29
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA Y TEMPORALIZACIÓN	32
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	33
SESIÓN 1 (Teórica)	33
SESION 2 (Práctica)	37
SESIÓN 3 (Práctica)	41
SESIÓN 4 (Práctica)	44
SESIÓN 5 (Práctica y creación)	47
SESIÓN 6 (Muestra, cierre y evaluación)	51
RECURSOS GENERALES DE LA PROPUESTA	54
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	55
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	57
EVALUACIÓN	58
AUTOEVALUACIÓN	60
CONCLUSIONES	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXO I	69
ANEXO 2	75
ANEXO 3	76

ANEXO 4	78
ANEXO 5	82
ANEXO 6	82

INTRODUCCIÓN

La propuesta de innovación educativa recogida en este trabajo se ha elaborado con el fin de aportar una experiencia de aprendizaje para el aula de Música en secundaria basada en la danza. Concretamente, se ha escogido el *solo jazz*, una forma de danza popular con raíces afroamericanas vinculada a los orígenes de la música *jazz* y la era del *swing*. Este trabajo pretende funcionar como un ejemplo de cómo abordar la danza en el aula de música.

Hay que señalar que una parte de este diseño educativo se aplicó con dos grupos de música de 4º de la ESO del IES Francisco Umbral, un centro educativo ubicado en la zona sur de la Comunidad de Madrid. Tras la observación y análisis de las necesidades propias de la especialidad de Música y del alumnado del centro, se diseñó y desarrolló esta propuesta, aplicándose a lo largo de tres semanas dentro del curso académico 2020/2021 y funcionando como complemento a la unidad didáctica “Blues, jazz y soul”, prevista en la programación de la materia.

Esta propuesta es eminentemente práctica para el alumnado y persigue abordar contenidos del currículo, mostrar el vínculo entre la danza y los orígenes de la música *jazz*, y sobre todo, lograr la adquisición de competencias básicas: a) las competencias sociales y cívicas, así como el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, que se trabajan a través de dinámicas grupales de movimiento y danza; b) la competencia en conciencia y expresiones culturales se desarrolla a través del estudio y reflexión acerca de la danza *solo jazz* en su contexto histórico, social y cultural, pero también por medio de un trabajo de creación coreográfica desarrollado por el alumnado en pequeños grupos, que busca poner en marcha habilidades creativas y habilidades de apreciación; c) en menor medida, la competencia en comunicación lingüística se trabaja por medio del diálogo crítico y constructivo, la reflexión conjunta, la escucha y la interacción entre los compañeros a lo largo del proceso, por medio del acercamiento teórico al *solo jazz* y del trabajo práctico. A través de todo lo anterior, se pretende el desarrollo de tres habilidades básicas: el saber, el saber hacer y el saber ser.

Es conveniente señalar que a pesar de que la danza figura en el currículo de música de la ESO, sigue siendo un ámbito poco practicado dentro del aula. En los últimos años, varios investigadores en España han llamado la atención sobre este aspecto, afirmando que la formación en movimiento y danza del profesorado de música de secundaria aún es escasa y que tan solo la mitad de este aplica esta disciplina en las aulas (López y Vicente, 2019; Pastor et al., 2022). Además, si atendemos a la literatura de educación musical publicada en España, encontramos muy pocos ejemplos de propuestas didácticas relacionadas con la danza en la enseñanza secundaria, siendo mayor el número de propuestas de danza que se han realizado desde la materia de Educación Física.

Por otro lado, es importante recordar cómo varias investigadoras de la Organización Mundial de la Salud alertaron en un estudio sobre la escasa actividad física de los adolescentes y el peligro que esta situación suponía para su salud actual y futura (Guthold et al., 2020). A su vez, el asesor educativo Ken Robinson ya incidió su famosa conferencia TED que la educación se centra casi exclusivamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas a medida que los niños crecen, dejando prácticamente a un lado a los cuerpos. Además, explicaba: “no hay ningún sistema educativo que enseñe danza a los niños todos los días de la misma manera que les enseñamos matemáticas. ¿Por qué?, ¿por qué no? [...] Los niños bailan siempre que pueden. Todos tenemos cuerpos, ¿no?” (Robinson, 2006).

En la línea de las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, la Comunidad de Madrid modificó el currículo de secundaria con el objetivo de ampliar la asignatura de Educación Física en una hora lectiva más. Sin embargo, debido a la situación socio sanitaria actual esta medida se ha visto aplazada, según indica el Decreto 189/2021, de 21 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 59/2020, de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Vista la necesidad de actividad física por parte de la adolescencia, me pregunto: ¿por qué no ampliar la asignatura de Música en una hora lectiva para practicar debidamente la danza puesto que esta es una actividad física, social y artística vinculada

a la música? ¿debería aplicarse en mayor medida por parte del profesorado de Música en las aulas de secundaria?

En mi opinión, la pertinencia de la aplicación en la ESO de los géneros de danza asociados a la música *swing* y, en concreto, del *solo jazz*, se justifica no solo por los beneficios que como actividad física puede reportar a los adolescentes sino también por tres razones fundamentales que están ligadas a las características propias de estos géneros: por un lado, en ellos nunca hay un bailarín igual a otro, cada intérprete ha de buscar su estilo particular y personal (como sucede con los músicos de *jazz*) y, por tanto, se adaptan perfectamente a una etapa en la que el adolescente busca desarrollar su personalidad e individualidad (Coleman y Hendry, 1985); por otro lado, su carácter es social, ya que se realizan y disfrutan en grupo, lo cual también se adecúa a una etapa en la que es requisito fundamental el sentirse aceptado dentro del grupo de iguales (Coleman y Hendry, 1985); por último, al ser de origen popular, permiten bailar a todo el alumnado, sin necesidad de que este haya practicado ningún de tipo de danza antes.

Además de todo lo anterior, la situación derivada de la pandemia por la COVID – 19 supuso la disminución de la posibilidad de realización y disfrute de actividades recreativas en grupo para muchos adolescentes, lo cual fue una situación bastante preocupante y decisiva para la realización de esta propuesta en el IES Francisco Umbral.

Este trabajo ha sido estructurado en varios apartados: contexto y detección de necesidades, fundamentación teórica y estado de la cuestión, hipótesis de partida, objetivos, contenidos, competencias clave, metodología aplicada, secuenciación didáctica y temporalización, actividades y estrategias de enseñanza aprendizaje, recursos generales de la propuesta, atención a la diversidad, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, evaluación, autoevaluación, conclusiones y anexos.

Por último, querría indicar que en este trabajo no se va a emplear un lenguaje plenamente inclusivo, puesto que se ha optado por utilizar la variedad gramatical y léxica del masculino como forma neutral. Esta decisión no responde a cuestiones ideológicas y, por supuesto, se tratará de garantizar la inclusión y la igualdad de género en la actividad docente.

CONTEXTO Y DETECCIÓN DE NECESIDADES

Esta propuesta de innovación educativa se ha desarrollado en el IES Francisco Umbral, centro educativo ubicado en Ciempozuelos, municipio ubicado en el sur de la Comunidad de Madrid. Este centro cuenta con instalaciones y recursos de calidad para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a nuestro tiempo. En este sentido, es importante destacar que la gran mayoría de las aulas (incluidas las de música) cuentan con equipo de sonido, equipo informático y cañón proyector para el uso de las TIC's. El centro cuenta con dos aulas específicas de música: una está destinada a la práctica instrumental y la otra destinada al canto coral. Ambas se emplean también para la impartición de contenidos teóricos.

Respecto al perfil del alumnado es variado, encontrando adolescentes de diferentes etnias y culturas, algunos de ellos procedentes de familias refugiadas acogidas por la Fundación San Juan de Dios, de países como Siria y Venezuela. También, encontramos alumnado de otros países árabes y de Latinoamérica. En una entrevista con la orientadora, nos informó que el nivel socio económico de muchas familias del municipio es complejo, con dificultades por parte de algunas para la nutrición de sus hijos. Además, advirtió de la existencia de muchas familias desestructuradas, con problemas relativos a abuso de drogas, abuso físico y verbal o violencia de género. En sus palabras, explicó que “el 30% de los alumnos de este centro tienen una vida totalmente insoportable y el otro 70% lleva una vida soportable”.

Un elemento clave presente en el centro y que trabaja de forma excelente por la convivencia es el coro “Voces por la Convivencia”, fundado por Don Alfonso Elorriaga. En él participan alumnos y ex alumnos de entre 12 y 22 años, que se organizan en tres grupos corales (Junior, Senior y Premium), además de dos agrupaciones corales de las materias optativas “Taller de música” y “Canto coral”. Los objetivos fundamentales de este proyecto son “promover la convivencia y la integración en el medio escolar por medio de la Educación Coral y la aspiración a la excelencia artística” (Instituto Francisco Umbral, 2020).

Tras la observación no participativa de la práctica docente del departamento de música en el IES Francisco Umbral, se han podido detectar las siguientes fortalezas:

1. Todas las materias de música están diseñadas como parte de un proyecto educativo en el que la voz y el canto coral constituyen un vehículo para construir un sentimiento de arraigo educativo, desarrollar la inteligencia emocional y la educación estética.
2. No se emplea libro de texto sino un aula virtual en la que los profesores del departamento suben los contenidos elaborados por ellos mismos. Esto permite una actualización constante de la información y una adaptación a las necesidades educativas del alumnado.
3. Se utilizan muchos recursos audiovisuales y herramientas *online* en el aula, lo que atrae la atención de un alumnado acostumbrado a este medio.
4. Se tienen en cuenta las características del alumnado, sus conocimientos previos, gustos o intereses y vivencias musicales previas, así como sus características evolutivas, psicológicas y fisiológicas.
5. Existe un excelente equilibrio entre teoría y práctica musical. La práctica musical tiene una doble función: desarrollar capacidades específicas (fundamentalmente vocales e instrumentales), pero también ser una vía para comprender y disfrutar la música en cuanto que permite la interiorización de hechos y conceptos.
6. El trabajo según el sistema de competencias es una realidad en el aula.
7. El clima en las clases es muy motivador. El alumnado está generalmente activo y es el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, parte del alumnado considerado más problemático en el centro, tiene una mayor implicación e interés por esta asignatura.
8. El estilo docente es democrático, muy dinámico en las clases, marcado por la escucha activa del alumnado al tiempo que se establecen los límites necesarios para la convivencia. Al mismo tiempo, no hay temor a establecer relaciones reales y afectivas con el alumnado, el cual recibe este afecto con alegría. Se reconoce el esfuerzo, la buena actitud y se celebran los éxitos conseguidos.
9. Existe una auténtica implicación en la educación del alumnado no solo a nivel musical, sino también a otros niveles esenciales para la vida: constantemente se están transmitiendo valores como el respeto, el amor, la tolerancia, la responsabilidad, honestidad o la gratitud.

Como única debilidad de este departamento, se puede señalar la escasa práctica de la danza dentro del aula de música, como es habitual en muchos centros de enseñanza secundaria (Pastor et al., 2022). Esta fue la principal razón por la que se decidió elaborar una propuesta enfocada en la danza, para trabajar un área poco explorada aún en este centro. Además, también se exponen las siguientes razones para llevar a cabo esta propuesta:

- La pandemia limitó la realización de actividades sociales recreativas, tales como acudir a conciertos, salir a bailar etc., por lo que la danza de *solo jazz* se consideró como una oportunidad segura para volver a disfrutar los beneficios de una actividad recreativa, estética y social.
- La autora de la propuesta practica *solo jazz* y es conocedora de otros estilos de baile vinculados a la música *swing*.
- El *solo jazz* es un estilo de baile social en el que cada intérprete desarrolla un estilo único, lo cual es muy adecuado para la etapa de la adolescencia ya que en ella se está desarrollando la personalidad y la identidad propia y, al mismo tiempo, la relación con los iguales cobra especial relevancia.
- Investigadoras de la Organización Mundial de la Salud recomiendan la realización de mayor actividad física a los adolescentes para favorecer su salud actual y futura (Guthold et al., 2020).
- Muy pocos alumnos de 4º de la ESO del IES Francisco Umbral indicaron haber tenido experiencias previas con la danza dentro y fuera de aula, salvo algunas excepciones, contando entre ellas: sesiones de bailes latinos en Educación Física y algunos alumnos contados que practicaban danza moderna.
- El momento de desarrollar las prácticas del módulo específico de música del Máster coincidió con el periodo en el que el alumnado de 4º de ESO estaba trabajando la unidad didáctica “Blues, jazz y soul”, lo cual era un momento perfecto para el aprendizaje de la danza *solo jazz* así como para establecer su vinculación con la música *jazz*.
- Una de las dos las aulas de 4º de ESO se muestra bastante agitada, con problemas para mantener la concentración y con mucha necesidad de establecer contacto social entre los compañeros.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Danza y su fundamentación pedagógica en la adolescencia

Como señala Fuentes (2006) la danza es una actividad humana de “realidad multiforme y polivalente” y de compleja delimitación ya que puede enfocarse desde varios prismas: como arte, como lenguaje corporal, como un impulso creativo de movimiento o como una técnica específica (p.239). No obstante, las investigadoras en educación Fructuoso y Gómez (2001) definen la danza como “el arte de mover el cuerpo de un modo rítmico, con frecuencia al son de una música, para expresar una emoción o una idea, narrar una historia o, simplemente, disfrutar del movimiento mismo” (p.31).

Según Kraus (1969) las características que definen el término danza son las siguientes: existe un empleo del cuerpo humano, su extensión se da a lo largo de un tiempo, toma lugar en el espacio, va acompañada por el ritmo, se utiliza para comunicar, tiene un estilo determinado de movimientos y una estructura o forma definida. Diferentes autores han intentado ordenar la danza en categorías. De este modo, Sachs (1963) ha diferenciado entre danzas individuales y corales, y otros autores como García Ruso (1997) o Kraus (1969) han hablado de diversas formas, encontrando entre ellas la danza social y la danza jazz.

La danza ha estado presente en el pensamiento pedagógico a través de la historia, partiendo de las culturas más primitivas y antiguas hasta la época actual (Fuentes, 2006). La danza ha formado parte de la educación a través de los siglos, cumpliendo diferentes funciones, entre las se pueden destacar: función transmisora de costumbres y usos sociales, función promotora de valores de corte religioso y moral, función impulsora de actitudes marciales, función instructora del desarrollo físico o función reguladora de la salud (Fuentes, 2006).

En el siglo XX aparece el concepto de “danza educativa” o “educación a través de la danza” de la mano del bailarín, coreógrafo y teórico de danza y movimiento Rudolf Laban, convirtiéndose sus trabajos en una importante influencia de las concepciones educativas subsiguientes de la danza hasta la actualidad (Fuentes, 2006; Pastor et al., 2022; Trinity Laban Conservatoire of music and dance). Laban (1975) priorizó el

componente expresivo de la danza a la perfección técnica y abogó por incorporar la danza en educación como una herramienta para mantener viva la espontaneidad del ser humano e impulsar su expresión artística y creativa. También, es importante señalar el trabajo del teórico Jacques Dalcroze, quien trató de impulsar el aprendizaje musical desde el movimiento, dando prioridad al igual que Laban al componente expresivo y respetando la espontaneidad del aprendiz (Vernia, 2012).

Como señalan Fructuoso y Gómez (2001), la adolescencia es una etapa marcada por intensas transformaciones a nivel biológico, psicológico y emocional, que comportarán una serie de comportamientos y conductas determinadas, siendo necesarios proyectos educativos que les sirvan para experimentar aprendizajes útiles para dicha etapa. Según estas autoras, la danza supone un recurso para la consecución de la educación integral del alumnado adolescente, formándolo desde el punto de vista motor y socio afectivo. Por su parte, Garrido (1996) añade que la danza permite el desarrollo de las capacidades cognitivas, además de las afectivas y psicomotoras.

Entre los beneficios de la práctica de danza en el ámbito motor del adolescente, Fructuoso y Gómez (2001) señalan: aumento de la competencia motriz entendida como un hacer eficaz frente a una intención particular; mejora de la percepción del esquema corporal, necesaria en tanto que en esta etapa existe una reestructuración del aparato locomotor; mejora en la coordinación neuromuscular a través de la gran posibilidad de combinaciones motrices que ofrece la danza; desarrollo del sentido espacial entendiendo el cuerpo como parte del espacio; desarrollo del sentido rítmico; mejora de las capacidades físicas; mejora de la capacidad de control postural.

Entre los beneficios de la práctica de danza en el ámbito socio afectivo del adolescente, Fructuoso y Gómez (2001) señalan: mejora en la aceptación y conocimiento del propio cuerpo en una etapa marcada por los cambios físicos y en la que existe una gran sensibilidad al ridículo, sirviendo la danza como una herramienta para valorar y potenciar aquello que se puede lograr hacer con el cuerpo (expresividad, creatividad, ritmo...); mejora el proceso de comunicación consciente y el desarrollo de la expresión no verbal; mejora en los procesos de socialización ya que la danza permite reforzar la sensación de grupo, así como los valores de respeto, integración y cooperación; función canalizadora y liberadora de tensiones en tanto que la danza es una actividad que permite

el disfrute y la diversión; desarrollo del sentido estético y la creatividad, precedida esta última de un necesario aprendizaje del lenguaje básico del movimiento danzado para su desarrollo.

En la misma línea, otros autores han concluido recientemente que la danza es una herramienta capaz y viable para desarrollar e impulsar la autoestima y mejorar las relaciones sociales de los niños y adolescentes en el contexto educativo (Vergara et al., 2021). En este sentido, no hay que olvidar el papel del profesorado de danza en educación como agente que debe contribuir a generar una autoestima positiva en el adolescente, debiendo “reforzar positivamente la respuesta particular y original de cada alumno” (Fructuoso y Gómez, 2001, p.35).

Al mismo tiempo, la danza puede servir para transmitir una serie de saberes históricos, culturales y sociales al adolescente ya que “a lo largo de la historia, la danza ha experimentado una larga evolución paralela a los cambios sufridos por la humanidad a través de las diversas épocas o periodos de civilización” (Fructuoso y Gómez, 2001, p.31). De este modo, puede servir para el aprendizaje de otras disciplinas y materias como Música, Historia, etc. (Fuentes, 2006).

En cuanto a la metodología adecuada para la aplicación de la danza en la educación secundaria, un estudio realizado con adolescentes concluyó que para el aprendizaje de danza es necesario un primer periodo de formación más directivo ya que la técnica de indagación creativa incrementaba las emociones negativas en torno a la exposición social (Amado et al., 2015). Como indican Fructuoso y Gómez (2001) no es aconsejable la práctica de cualquier tipo de danza, debemos seleccionar un tipo de danza que se adapte a las condiciones y necesidades de los adolescentes, sin olvidarnos de servir a su educación integral.

Danza en secundaria: danza en el currículo y en las aulas de Música en ESO

Según han señalado varios autores, la danza aún está peor considerada que otras materias artísticas, tales como la Música, la Dramatización o la Plástica (Bustos, 2019; Lago y Espejo, 2007; Robinson, 2006). En la mayor parte de países del mundo, la danza

no constituye una asignatura en sí misma dentro del currículo, sino que forma parte de otras materias (Cañabate, Rodríguez y Zagalaz, 2016).

En España, la danza comienza a estar regulada por el sistema educativo y a introducirse en los *curricula* en el año 1990, gracias a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Pastor et.al, 2022; Fuentes, 2006). Sin embargo, al igual que sucede en la mayor parte de sistemas educativos nacionales, la danza no se introduce en nuestro país como materia independiente sino dentro de los contenidos de las asignaturas de Música y Educación Física (Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010).

Si se analiza el Decreto 48/2015, del Consejo de Gobierno, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, se puede comprobar que la danza figura dentro de los contenidos del primer, segundo, tercero y cuarto curso de Música (En adelante Decreto 48/2015). Además, es interesante evidenciar que el currículo incluye la danza principalmente a través del bloque 1, relativo a la “Interpretación y Creación” (Decreto 48/2015). Por lo tanto, se puede esclarecer que el currículo aborda la danza desde una perspectiva eminentemente práctica.

A continuación, se muestran en una serie de tablas los contenidos relacionados con la danza que se establecen el currículo de la Comunidad de Madrid para la asignatura de Música, todos ellos extraídos del Decreto 48/2015.

Tabla 1

La danza en los contenidos del bloque 1 del currículo de Música en Secundaria extraídos del Decreto 48/2015

BLOQUE 1. INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN			
1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Respiración y preparación corporal para abordar los trabajos de interpretación vocal, instrumental y de movimiento y danza.	Interpretación de un repertorio de piezas vocales, instrumentales y de danzas de diferentes géneros, estilos y culturas.	Interpretación de un repertorio de piezas vocales, instrumentales y de danzas de diferentes géneros, estilos y culturas.	La interpretación vocal e instrumental y el movimiento y la danza: profundización en las habilidades técnicas e interpretativas.
Aprendizaje de danzas de repertorio variado.	Interpretación de un repertorio de piezas vocales, instrumentales y de danzas del patrimonio español.	Interpretación de un repertorio de piezas vocales, instrumentales y de danzas de patrimonio español.	
Movimiento y danza sobre música vocal e instrumental grabada o interpretada en el aula.			

Fuente: Decreto 48/2015.

Tabla 2

La danza en los contenidos de los bloques 3 y 4 del currículo de Música en Secundaria extraídos del Decreto 48/2015

BLOQUE 3. CONTEXTOS MUSICALES Y CULTURALES			
1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
-	La presencia de la música en las diferentes manifestaciones artísticas: danza, teatro, artes plásticas, cine, literatura y otras.	La presencia de la música en las diferentes manifestaciones artísticas: danza, teatro, artes plásticas, cine, literatura y otras.	El canto y la danza en la música tradicional española.
BLOQUE 4. MÚSICA Y TECNOLOGÍAS			
1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
-	-	Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza, e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales.	

Fuente: Decreto 48/2015.

A través de estas tablas, se puede comprobar que la danza tiene un peso importante en los contenidos del currículo de la materia Música de la Comunidad de Madrid. Sin embargo, a pesar de su inclusión en los *currícula* españoles, los resultados de un reciente estudio realizado en nuestro país con 309 profesores en ejercicio de Educación Primaria y Secundaria revelaron que la mitad del profesorado realiza ninguna o pocas sesiones de danza y movimiento en el aula, siendo los docentes de Educación Primaria quienes implementan en mayor medida este tipo de actividades (Pastor et al., 2022).

Qué es el *solo jazz*

El *solo jazz* es un término utilizado en la actualidad por la comunidad *swing* para nombrar un tipo de danza que se realiza sin necesidad de contacto con una pareja, con estilos musicales asociados al *jazz*, y sin vinculación con el *ballet* ni ninguna otra técnica de danza contemporánea (Parkhatskaya y Maddalena, 2020). Otros términos empleados en la actualidad para denominar este tipo de danza son los siguientes: *jazz steps*, *vintage jazz*, *jazz roots*, *authentic jazz dance* o *vernacular jazz*, aunque como señalan Parkhatskaya y Maddalena (2020) existen diferencias sutiles entre algunos de los términos.

Entre los elementos más característicos del *solo jazz*, podemos destacar los siguientes: la utilización de pasos de la tradición vernácula del *jazz*, el empleo de ritmos sincopados, la improvisación, y la vinculación estrecha entre danza y música. El *solo jazz* puede bailarse de forma libre o en rutinas como el *Big Apple*, *Tranky Doo* o *Shim Sham* (Parkhatskaya y Maddalena, 2020).

A lo largo del siglo XX ha existido cierta confusión en torno al concepto de la danza *jazz*, ya que dicho término ha integrado tanto las danzas vernáculas de *jazz*, como las versiones de estas danzas representadas en el teatro musical, así como las asimilaciones del *jazz* por parte del *ballet* moderno (Crease, 2002). Es por ello que, en el año 1959, el musicólogo Marshall Stearns comenzó a emplear el término *authentic jazz dance* para referirse a la danza tradicional vernácula de raíces afroamericanas surgida en Estados Unidos y diferenciarla del *ballet* moderno llamado *modern jazz dance* (Heinilä, 2015; Parkhatskaya y Maddalena, 2020).

Los orígenes de la danza *jazz* y del *solo jazz* se encuentran en la era progresista de Estados Unidos (c. 1890 - 1920), una época de agitación social y movimientos populares, de expansión de tecnologías de producción en masa, de nuevos patrones de inmigración y de un creciente número de personas viviendo en áreas urbanas (Crease, 2002). Todo ello produjo nuevos desafíos a los patrones de poder, reestructuró la vida de ocio y reconstituyó las identidades sociales, manifestándose todo ello en las transformaciones del baile popular (Crease, 2002).

Las raíces dancísticas del *solo jazz* pueden hallarse en un conglomerado de factores que se suceden a lo largo de la ya mencionada era progresista en Estados Unidos: por un lado, surge gracias a la interacción entre las danzas sociales de salón de origen europeo y las danzas afroamericanas asociadas a la música *ragtime* practicadas en el sur y el oeste de Estados Unidos; por otro, se deriva del *tap dance*, una forma de danza multicultural practicada por los afroamericanos en el *vaudeville*; también, procede del *cakewalk*, una forma de danza afroamericana que hacía parodia de los bailes de salón blancos; e igualmente, integra otras formas de danza populares en los años veinte como el *charleston* o el *black bottom* (Crease, 2002).

La moda y la locura por el baile en estos años constituyeron una revolución para la vida estadounidense y no podrían haberse producido sin la aparición y expansión del fonógrafo: los bailarines novatos podían practicar gracias a este aparato, todas las clases sociales salieron a bailar encontrando en esta actividad una forma de expresión, aumentó cada vez más el número de espacios para el baile y, como consecuencia de ello, muchas bandas de *jazz* tuvieron la posibilidad de mantenerse por sí mismas (Crease, 2002). Como indica Crease: “la danza no se derivaba de la música; era de la otra manera” (Crease, 2002, p. 258).¹

Uno de los salones de baile más famosos, cosmopolitas y anunciados en la prensa fue el Savoy Ballroom, espacio situado en Harlem que atraería a los mejores bailarines y bandas de *swing* en los años 30, y en el que ingresaron tanto personas blancas como afroamericanas (Crease, 2002; Heinilä, 2015). En el Savoy Ballroom, entre otros lugares, se llegaría a bailar el *Shim Sham*, una rutina de *solo jazz* que se popularizó en los años 30 y en la que se basa esta propuesta (Stearns y Stearns, 1994).

Una rutina de *solo jazz*: el Shim Sham

El *Shim Sham* es una rutina de *solo jazz* que se hizo popular en los años 30 en Estados Unidos y que ha llegado hasta nuestros días, formando parte importante de los bailes sociales de la comunidad *swing* que se celebran en todo el mundo (Braga, 2018; Stearns y Stearns, 1994). El origen de esta rutina se discute entre varios bailarines: de un

¹ La cita ha sido traducida directamente por la autora de este trabajo.

lado, Willie Bryant y Leonard Reed, quienes afirmaron que fue una creación de *tap dance* que realizaron a finales de los años veinte a última hora para cerrar la función de la compañía para la que trabajaban y, de otro, Joe Jones, bailarín de la misma compañía que sería despedido más tarde y que formaría su propio trío de danza conocido como “The three little words” (Canal Doreen Keith, 2018; Stearns y Stearns, 1994).

Esta coreografía que nació para cerrar un espectáculo de la compañía de las Whitman Sisters, pasaría a bailarse más tarde en el “Connies Inn”, uno de los clubes de *jazz* de Nueva York y, después, dada su sencillez técnica, se haría popular como cierre y fin de fiesta de otros muchos espectáculos, siendo partícipes de esta todo el elenco de bailarines, cantantes y músicos (Braga, 2018). Finalmente, su fama traspasó a los salones de baile social como el Savoy Ballroom, llegándose a organizar concursos de esta rutina en el propio Savoy y otros espacios populares de Harlem, tales como el Teatro Lafayette o el Teatro Apollo (Heinilä, 2015; Stearns y Stearns, 1994).

La versión de la coreografía que se ha seleccionado para esta propuesta educativa es la del bailarín y coreógrafo Franky Manning ya que es la más popular y practicada actualmente en los bailes sociales de *swing*. En un principio, la rutina se denominó *Goofus* y se bailaba como una coreografía de *tap dance* dentro de un único estribillo o *chorus* de 32 compases incluyendo cuatro pasos principales: *double shuffle*, el *crossover*, el *tacky annie* y los *half break*. Franky Manning añadió dos *chorus* más a la coreografía original: el segundo *chorus* se baila igual que el original pero incluyendo momentos de *freeze* o “congelado” para los bailarines y en el tercer *chorus* se incluyen otros tres pasos: *boogie back*, *boogie forward* y *shorty george* (Braga, 2018; Canal Doreen Keith, 2018).

Si nos referimos a la música, inicialmente la rutina del *Shim Sham* se realizó con la canción *Turkey in the Straw*, aunque en la actualidad la canción más popular a la que se asocia esta coreografía es el tema de *swing* *Tain't what you do* en la versión de Jimmie Lunceford (Braga, 2018). No obstante, esta coreografía se puede bailar también con otros temas *swing* compuestos por líneas melódicas que comiencen en el tiempo ocho (Braga, 2018).

Análisis de propuestas didácticas relacionadas con la música jazz en ESO

Por el momento, las propuestas educativas publicadas en nuestro país relacionadas con el jazz y la materia de Música en secundaria se centran fundamentalmente en la práctica musical de este género y otros relacionados, sin enfocarse aún en la danza asociada a este género musical, aunque sí que reconocen a nivel teórico las relaciones entre la música jazz y la danza (Fernández, 2020; Llopis, 2020; Muñoz, 2018). Se han encontrado tres propuestas didácticas recientes relacionadas con el jazz, aplicables a la materia de Música en 4º de la ESO (Fernández, 2020; Llopis, 2020; Muñoz, 2018). A continuación, se realiza un análisis y valoración de estas partir del estudio de los siguientes puntos: objetivo principal, bloques del currículo y competencias abordadas, número de sesiones y tipo de actividades, metodología y tipo de evaluación que realizan.

Tabla 3

Análisis de la PD de jazz en 4º de ESO: *El Jazz como herramienta de desarrollo personal i social en un contexto escolar multicultural.*

Autora	Sarah Muñoz Bonnin
Objetivo general	Emplear el jazz como una herramienta para el desarrollo socioafectivo dentro del contexto sociocultural del entorno educativo.
Bloques del currículo trabajados	Aunque no especifica qué bloques del currículo se trabajan, tras realizar un análisis de las sesiones de la propuesta podemos comprobar cómo se abordan todos los bloques: “Interpretación y Creación”, “Escucha”, “Contextos Musicales y Culturales”, “Música y Tecnologías”.
Competencias clave	Aunque no especifica las competencias clave trabajadas, se puede observar, sin duda, que se trabajan varias de ellas, siendo la que tiene mayor peso la competencia social y cívica.
Metodología	Aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento guiado, aprendizaje por imitación en música y aprendizaje cooperativo.
Nº de sesiones y actividades	12 sesiones. Actividades de interpretación (instrumental, percusión corporal y canto), improvisación, creación, búsqueda de información y elaboración de trabajos empleando internet como herramienta, escucha de audiciones, visualización de documentales y cuestionarios para la reflexión.
Tipo de evaluación	Heteroevaluación.

Atención a la diversidad	No se dedica ningún apartado a este aspecto.
Valoración	El aspecto más significativo de este trabajo es su perfecta adaptación al contexto multicultural del aula donde se aplica la propuesta, un contexto marcado por la convivencia de alumnos de diferentes procedencias, el cual pone en relación con el origen multicultural del <i>jazz</i> . Además, es muy completa pues realiza actividades donde se trabajan los cuatro bloques del currículo, utilizando una metodología activa y recursos musicales para conseguir avanzar hacia una interculturalidad. Como aspecto de mejora podría indicarse el adecuado uso de la voz, ya que la autora señala que el alumnado se muestra cohibido en este aspecto particular.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Muñoz (2018).

Tabla 4

Análisis de la PD de jazz en 4º de ESO: *Propuesta didáctica para la sensibilización y la práctica del blues en el área de Música de la Educación Secundaria*

Autor	Javier Llopis Ajado
Objetivo general	No define un objetivo general. Define varios objetivos que podrían resumirse en lo siguiente: mejorar la motivación del alumnado, desarrollo de técnicas interpretativas, de creación e improvisación, sensibilizar el oído a través de la escucha de <i>blues</i> y otros géneros afines, reconocer características musicales del género, manejar fuentes de información diversas y empleo de TAC para producir e interpretar música.
Bloques del currículo trabajados	Se abordan todos los bloques: “Interpretación y Creación”, “Escucha”, “Contextos Musicales y Culturales”, “Música y Tecnologías”.
Competencias clave	Comunicación lingüística (CCL), competencia digital (CD), conciencia y expresiones culturales (CEC), aprender a aprender (CPAA), competencias sociales y cívicas (CSC) y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).
Metodología	Flipped Learning.
Nº de sesiones y actividades	24 sesiones (proyecto para 2º trimestre). Actividades de interpretación (instrumental, percusión corporal y canto), improvisación, creación pudiendo emplear la herramienta <i>Soundtrap</i> , escucha de audiciones, visualización de documentales y vídeos explicativos y elaboración de trabajos colaborativos a través de <i>Google drive</i> .

Tipo de evaluación	Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.
Atención a la diversidad	Es bastante rica puesto que facilita un listado de actividades musicales extra para atender a la diversidad.
Valoración	El aspecto más positivo de este proyecto es la adecuada secuenciación y progresiva dificultad de las actividades para lograr que el alumnado domine el género del <i>blues</i> . Un aspecto que puede suponer una dificultad es el hecho de ser un proyecto trimestral, con un número bastante elevado de sesiones (24) en torno a un mismo tema. Esto podría suponer un inconveniente en caso de que parte del alumnado no se sienta atraído por este género.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Llopis (2020).

Tabla 5

Análisis de la PD de jazz en 4º de ESO: *El conjunto instrumental de jazz como recurso de aprendizaje en la educación secundaria*

Autor	Daniel Fernández Rodríguez
Objetivo general	Ofrecer una propuesta de práctica instrumental que resulte viable en la educación secundaria a través del uso del <i>jazz</i> , dotando de una mayor visibilidad a este estilo musical en la etapa.
Bloques del currículo trabajados	No habla de bloques del currículo, aunque es evidente que el que más se trabaja en esta propuesta es el bloque de “Interpretación y Creación”.
Competencias clave	Conciencia y expresiones culturales (CEC), competencias sociales y cívicas (CSC) y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).
Metodología	Basada en la práctica instrumental para potenciar la motivación del alumnado. Materiales adaptados a las necesidades del alumnado. Trabajo individual y cooperativo.
Nº de sesiones y actividades	18 sesiones. Actividades: actividades para el aprendizaje y práctica de la rítmica de jazz y actividades de interpretación instrumental en conjunto (instrumental ORFF, melódicas y flauta).
Tipo de evaluación	Heteroevaluación y autoevaluación.
Atención a la diversidad	Se especifica que se tratará de que todo el alumnado tenga la posibilidad de realizar las actividades.
Valoración	El aspecto más positivo de este proyecto son los arreglos de temas de <i>jazz</i> para emplearlos en aula. Como aspecto de mejora se podría

sugerir la utilización de otros sistemas de notación además del convencional para atender a la diversidad.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Fernández (2020).

En resumen, se puede comprobar como en estos tres trabajos los autores optan por las metodologías activas para abordar el *jazz* en secundaria (Fernández, 2020; Llopis, 2020; Muñoz, 2018). Los objetivos difieren: por un lado, Muñoz (2018) emplea la música *jazz* como herramienta para el desarrollo socio afectivo; por otro lado, Llopis (2020) y Fernández (2020) orientan sus propuestas más al aprendizaje musical en sí mismo. La competencia común que se trabaja en todas ellas es la correspondiente a las competencias sociales y cívicas (CSC) y el bloque del currículo que se aborda en las tres es el de “Interpretación y Creación”. El tipo de evaluación varía de una propuesta a otra y es Llopis (2020) en su propuesta basada en el *blues*, quien realiza una atención a la diversidad más completa. Además, este autor es el único de los tres analizados que propone una actividad práctica de danza en su propuesta, ofreciendo la posibilidad de realizar una coreografía como medida para atender a la diversidad, aunque no especifica cómo se llevaría a cabo esta actividad (Llopis, 2020).

Análisis de propuestas didácticas de danza en la ESO

Se han encontrado varias propuestas didácticas de interés centradas en la práctica de la danza en la enseñanza secundaria, aunque debemos señalar que todas ellas están diseñadas desde el área de Educación Física y no desde el área de Música (Armada, 2020; Coêlho de Araújo, 2015; Conesa, 2017; Górriz et al., 2020; López, 2010; Real y Padilla, 2020). Si bien, a continuación, se realizará un análisis de todas ellas, indicamos en este punto que se ha incluido una tabla en el Anexo 1 (Tabla A1) en la que se ha sintetizado información relevante acerca de todas estas propuestas que puede ser de interés para futuras investigaciones, recogiendo información acerca de los siguientes aspectos: objetivo u objetivos fundamentales, tipo de danza trabajada, metodología que se emplea en las propuestas, así como número de sesiones y tipo de actividades.

Armada (2020) es el primer autor analizado y expone una propuesta en forma de taller muy atractiva en la que emplea la danza urbana propia de la cultura *Hip Hop* para

favorecer la inclusión educativa. El punto fuerte de su propuesta es la forma de abordar el trabajo coreográfico en aula de forma sumativa. De este modo, parte en primer lugar del trabajo individual (creación de 1 frase danzada de 8 tiempos), y después va pasando al trabajo en pareja (creación de 2 frases danzadas de 8 tiempos a partir de la suma de ideas individuales previas), más tarde al trabajo en grupos de cuatro (creación de 4 frases danzadas de 8 tiempos a partir de la suma de las ideas previas de cada pareja), y así sucesivamente hasta formar dos grupos y, por último, un único grupo en el que se suman todas las creaciones en una única coreografía. Creo que esta es una herramienta de creación excelente para lograr la inclusión, ya que todo el alumnado siente el producto artístico final como propio y, además, integra y hace suyas las ideas de los demás, celebrando así al individuo y al grupo. Como sugerencia de mejora, indicaría señalar el nombre de los pasos que se abordan en la propuesta, ya que no se especifican.

Por otro lado, resulta también muy interesante la propuesta didáctica de Real y Padilla (2020) en la que se aborda la danza africana por medio de una metodología gamificada con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado en torno a los contenidos de expresión corporal y danza. El aspecto más interesante es la propia metodología de gamificación que emplea una historia en la que todo el alumnado se verá involucrado por equipos para realizar una serie de misiones en las que habrá de entrar en juego la danza. Otro aspecto relevante de la propuesta es la riqueza que aporta el que cada equipo constituya una etnia, debiendo crear cada una de ellas coreografías y danzas que las definan en función de sus propias características y del territorio que habiten. Por otro lado, al igual que hemos señalado para la propuesta de Armada (2020), sería de interés que incluyese el nombre de los diferentes pasos o tipo concreto de danza africana que se imparte, pues este aspecto no queda claro.

Coêlho de Araújo (2015), aborda un tipo de danza tradicional de Indonesia en su propuesta aplicada en Portugal denominada Tinikling. Aunque, al igual que las anteriores propuestas, esta se diseña desde el área de Educación Física, es de interés e inspiración para la materia de Música ya que en este tipo de danza no solo es protagonista el movimiento, sino que también son protagonistas de esta instrumentos de percusión, que en este caso son cañas de bambú percutidas contra el suelo. Además, resulta interesante en la medida en que no se ofrece al alumnado un producto cultural tradicional estanco y

cerrado, sino que se ofrece la posibilidad de que este participe de la composición coreográfica.

Por último, nos referimos a las propuestas de Conesa (2017) y López (2010), ya que ambas optan por abordar diferentes danzas del mundo en sus propuestas, aunque empleando metodologías diferentes. Conesa (2017) opta por métodos tradicionales en la enseñanza de danza, como la instrucción directa. Por su parte, López (2010) estructura la propuesta a partir de una metodología combinada, que emplea varios métodos en este orden: en primer lugar, opta por la instrucción directa, como se recomendaba en el estudio de Amado et al. (2015); en segundo lugar, introduce el descubrimiento guiado y resolución de problemas; por último, emplea métodos que promueven la socialización, la creatividad y participación. La propuesta de López (2010) resulta atractiva ya que consigue acercar al alumnado a otras tradiciones poniéndole en el centro del aprendizaje a través de metodologías más activas, pero partiendo de una instrucción previa que le sirva como referencia.

En resumen, se puede comprobar cómo las a anteriores propuestas analizadas son variables en cuanto a metodología y tipo de danzas empleadas. No obstante, se puede verificar como todas cuentan entre sus objetivos el trabajo o desarrollo de actitudes y valores sociales adecuados (respeto, aceptación de las diferencias, inclusión, cooperación, etc.), lo cual también será común a esta propuesta de *solo jazz*. Es interesante señalar que, aunque las propuestas empleen metodologías diversas, sí que aplican en común un patrón procesual y progresivo en el desarrollo de las sesiones, lo cual me parece fundamental para que el alumnado adolescente se sienta motivado, confiado y seguro de sí mismo. Por otro lado, se puede observar en la mayoría como existe no solo un trabajo de la práctica de danza o interpretación, sino también de creación coreográfica por parte del alumnado, lo que también será común a esta propuesta (Armada, 2020; Coêlho de Araújo, 2015; Conesa, 2017; Górriz et al., 2020; López, 2010; Real y Padilla, 2020).

Análisis de propuestas didácticas relacionadas con el *solo jazz*

En la década de los setenta, Czompo (1973) y Sabatine (1972) ya remarcaron la utilidad de la danza *jazz* con los jóvenes de Estados Unidos, asumiendo que este tipo de danza resultaba atractivo también a los chicos por su carácter más vital y no tan etéreo

como el de otros géneros como el *ballet*. Afortunadamente, poco a poco, se están desmontando cada vez más los estereotipos de género que asocian determinadas actividades y estilos de danza a un género en particular. En este sentido, todos los bailes *swing*, y el *solo jazz*, pueden contribuir a desmontar estos estereotipos, ya que permiten la auto expresión de cada individuo dentro de la comunidad, y esta es una necesidad de toda persona, sea cual sea el género con el que se identifique.

Gall (1982) abordó este tipo de danza para su aplicación en la materia de Educación Física en las escuelas de Colombia desde una perspectiva práctica. La mayor aportación de su propuesta es la reflexión en torno al valor didáctico que ofrece este tipo de danza en las escuelas y que se puede sintetizar en lo siguiente: el movimiento y la danza constituyen un fin en sí mismo; no supone competitividad con el compañero sino encuentro con este y con el grupo, al mismo tiempo que permite la autoexpresión; hace posible el desarrollo de la creatividad; facilita la comunicación; aumenta la alegría y motivación del alumnado.

Hubbard (2008) aportó una nueva dimensión educativa con su propuesta didáctica de este tipo de danza: introduce una perspectiva teórico – práctica, por medio de la cual no solo pretende abordar la danza en sí misma, sino que también busca situarla en su contexto, tratando los diferentes bailes y subgéneros de esta de forma cronológica y como parte fundamental de la historia de la cultura afroamericana de los Estados Unidos. Además, introduce aspectos importantes en su propuesta: empleo de músicos en vivo, el uso de *scats* vocales para apoyar el aprendizaje de los pasos y la creación coreográfica por parte del alumnado. Es muy interesante el trabajo de campo que plantea a los alumnos en la propuesta, el cual consiste en realizar entrevistas a personas de generaciones anteriores para conseguir información acerca de sus costumbres de danza social durante su adolescencia en EEUU.

Por su parte, Cohen (2015) incide en su propuesta en el empleo de este tipo de danza para capacitar y empoderar al alumnado en el contexto universitario usándola como vehículo para que este exprese su individualidad. Para ello, se vale de las siguientes herramientas: establecer un entorno seguro y libre de juicio en el que los estudiantes puedan explorar el movimiento, desalentar la imitación exacta y aplaudir las interpretaciones únicas de los estudiantes. No obstante, al igual que Hubbard (2008), esta

autora también aborda la danza en su contexto histórico y cultural, reafirmando sus raíces afroamericanas y avanzando en su evolución hasta el presente, e introduciendo el trabajo de creación coreográfica por parte del alumnado (Cohen, 2015).

Por último, cabe mencionar a Liebhard (2019), que al igual que Hubbard (2008) y Cohen (2015) indica también la necesidad de mostrar y reconocer las raíces afroamericanas de esta danza. Aunque Liebhard (2019) no realiza una propuesta didáctica como tal, sí que describe una serie de herramientas que emplear para el trabajo de la improvisación en este tipo de danza. Su mayor aportación, en mi opinión, es la premisa de la que parte, y es que entiende que la danza jazz funciona como herramienta que permite celebrar al individuo (diversidad en el estilo personal de baile) y a la comunidad (baile en conjunto).

En el Anexo 1 se adjunta una tabla (Tabla A2) en la que se sintetizan los artículos de Gall (1982), Hubbard (2008), Cohen (2015) y Liebhard (2019), atendiendo a los siguientes aspectos: objetivos y premisas didácticas que las autoras otorgan a este tipo de danza, metodología y secuenciación empleada en la enseñanza de esta danza y la estructura de sus sesiones. Esta tabla puede ser de interés para futuros investigadores o profesorado que busque inspiración a la hora de programar otras propuestas de este baile u otros similares.

HIPÓTESIS DE PARTIDA

El uso de la danza *solo jazz* contribuye a la adquisición de competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales y comunicación lingüística.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Ofrecer una propuesta eminentemente práctica de danza para el aula de Música de 4º de ESO, abordando el género de danza *solo jazz* y el cuerpo como un vehículo de expresión artística individual y, al mismo tiempo, como herramienta para el disfrute y recreación en comunidad.

Objetivos específicos

- Reflexionar sobre el papel de la danza en la sociedad y su utilidad para el ser humano, buscando conexiones entre el pasado y el presente.
- Establecer el nexo entre los orígenes de la música *jazz* y la era del *swing* y la danza popular vernácula de EEUU.
- Exponer los principales bailes asociados a la música *swing*, entendiéndolos en su contexto histórico, sociológico y cultural, y poniendo especial énfasis en el *Shim Sham*, como una de las principales rutinas de *solo jazz*.
- Mostrar las raíces multiculturales del *solo jazz*: interrelación entre las danzas afroamericanas, danzas populares irlandesas e inglesas y las danzas de salón europeas.
- Practicar la danza *solo jazz*: asumir la técnica de *bouncing* y la forma de contar en este tipo de danza, aprender pasos básicos, iniciar el aprendizaje de la rutina *Shim Sham*, acercar la improvisación y potenciar el estilo personal e individual propio de este baile, todo ello a través de un clima de confianza y libre de juicio.
- Desplegar la creatividad a través de la creación coreográfica en pequeños grupos.
- Contribuir a la adquisición de contenidos del currículo de 4º de ESO de Música (Interpretación y Creación, Escucha y Contextos Musicales y Culturales), así como a la adquisición de las siguientes competencias clave: competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales, y competencia en comunicación lingüística.

CONTENIDOS

Los contenidos curriculares de las materias de la enseñanza secundaria se recogen en el Decreto 48/2015 e integran la información de la que partir a la hora de desarrollar y programar cualquier propuesta o intervención didáctica. A continuación, se presenta una tabla que incluye los contenidos correspondientes a la materia de Música definidos para el curso de 4ª de ESO y que se han tratado en esta propuesta didáctica.

Tabla 6

Los contenidos del bloque 1, 2 y 3 del currículo de Música de la Comunidad de Madrid.

Contenidos del currículo	
Bloque 1 “Interpretación y Creación”	
-	La interpretación vocal e instrumental y el movimiento y la danza: profundización en las habilidades técnicas e interpretativas.
Bloque 2 “Escucha”	
-	La música como un elemento con una presencia constante en la vida de las personas: la audición de música en la vida cotidiana, en los espectáculos y en los medios audiovisuales.
-	Factores que influyen en las preferencias y las modas musicales
Bloque 3 “Contextos Musicales y Culturales”	
-	El origen de la música popular urbana: el salón, el teatro y las variedades.
-	El jazz: origen, evolución y difusión. Movimientos de la música popular urbana actual.

Fuente: Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Además, se han diseñado una serie de contenidos propios, relacionados con los del currículo pero más específicos para esta propuesta, los cuales se han incluido en las tablas que se exponen en el apartado de actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

COMPETENCIAS CLAVE

A través de esta propuesta se trabajan las siguientes competencias clave, recogidas en el Decreto 48/2015: competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales, y competencia lingüística. En el apartado de actividades y estrategias de enseñanza – aprendizaje se detalla la contribución de cada sesión al desarrollo de las mencionadas competencias.

METODOLOGÍA APLICADA

La metodología que se ha seguido en esta propuesta ha tenido un carácter teórico práctico, siguiendo el modelo de otras autoras especialistas en la materia como Hubbard (2008) y Cohen (2015). La razón principal de emplear esta metodología que incluye en primer lugar un abordaje teórico es situar la danza del *solo jazz* en su contexto histórico, sociológico y cultural, afirmando sus orígenes multiculturales y sus raíces afroamericanas. Esto es esencial para que el alumnado pueda tomar conciencia de las relaciones entre la danza y la música, así como entre estas y la historia, sociedad y cultura del momento, entendiendo las implicaciones y funciones que puede tener la expresión artística en la vida de las personas y la sociedad.

Además, al igual que en la mayor parte de las propuestas analizadas, se ha empleado una filosofía progresiva, dividiéndose todo el proceso en fases en las que se va asumiendo un nivel de complejidad mayor en las actividades (Armada, 2020; Coêlho de Araújo; 2015; Cohen, 2015; Gall, 1982; Górriz et al., 2020; Hubbard, 2008; López, 2010). También, se ha observado que muchas de las propuestas asientan primero un vocabulario de movimiento y es en las fases finales del proceso cuando introducen actividades de creación coreográfica para el alumnado, lo cual también se ha tomado como modelo para este trabajo (Armada, 2015; Gall, 1982; Hubbard, 2008; López, 2010; Coêlho de Araújo, 2015).

En cuanto a las fases que se han introducido a lo largo de esta intervención didáctica, podríamos mencionar cuatro fases: primera fase de acercamiento teórico a la danza en su contexto (sesión 1); segunda fase de integración de un vocabulario de pasos del *solo jazz*, técnica de movimiento, realización de dinámicas grupales de movimiento para fomentar habilidades sociales y el sentido de iniciativa, y asimilación de un fragmento de la rutina *Shim Sham* (sesiones 2, 3 y 4); tercera fase de exploración de la improvisación, intercambio de ideas y creación coreográfica por grupos (sesión 5); cuarta fase de exposición performativa, reflexión, cierre y evaluación (sesión 6).

Refiriéndonos a la primera fase, aunque es de carácter teórico, se promueve que el alumnado siempre esté activo, construyendo el conocimiento a partir de preguntas gracias a las cuales los estudiantes puedan establecer nexos entre lo que ya saben y el

conocimiento que está por adquirir. Para ello, se han utilizado recursos audiovisuales, tales como vídeos, imágenes y el recurso *online Wooclap* para lanzar preguntas al aula y establecer un entorno de aprendizaje interactivo. Al mismo tiempo, se requiere un nivel muy elevado de atención por parte del profesor para integrar todas las respuestas del alumnado y gestionar adecuadamente el aula.

En las fases subsiguientes, de carácter práctico se opta por comenzar empleando técnicas de aprendizaje más directivas siguiendo las recomendaciones de un estudio reciente realizado con adolescentes (Amado et al., 2015). Este estudio concluía que las técnicas de indagación creativa incrementan las emociones negativas en torno a la exposición social de los adolescentes en las primeras fases del aprendizaje de danza (Amado et al., 2015).

En cuanto al método para enseñar los pasos del *Shim Sham* sigue los siguientes principios: invita a los estudiantes a encontrar su forma particular de hacer cada paso, desaconsejando la copia exacta del profesor, al igual que realiza Cohen (2015); siguiendo el modelo de Hubbard (2008), se apoya el aprendizaje de cada paso con un *scat* vocal particular que afiance el ritmo y la forma de ese paso en la memoria, instando a que el alumnado los cante; se establecen paralelismos entre algunos pasos y su técnica con movimientos de la vida diaria u otros movimientos pertenecientes a bailes que puedan ser más cercanos a los adolescentes; se emplean canciones *swing* con tempos lentos para practicar los pasos previamente aprendidos a través de los métodos ya mencionados; la colocación del alumnado para el aprendizaje directivo de los pasos será en filas u oleadas y el profesor se colocará de forma focal, dándoles la espalda para que puedan realizar el movimiento de forma simultánea por imitación. Será importante que mire hacia atrás mientras lo realiza y luego pida que el alumnado lo reproduzca para asegurarse de que este lo está asimilando.

También, se han empleado otro tipo de dinámicas grupales de movimiento y danza para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, así como para afianzar la técnica del *solo jazz* y comenzar a desarrollar la improvisación. Algunas de ellas se han tomado como modelo de otras propuestas y otras se han diseñado *ex profeso* para este trabajo. En primer lugar, mencionamos las dos actividades que se han tomado como modelo de otras propuestas: 1) *I Will find my way*,

dinámica consistente en caminar por el espacio al ritmo de la música buscando un estilo propio, la cual se ha basado en actividades similares de Gall (1982) y Liebhard (2019); 2) *¡Intercambio de ideas en movimiento!*, una actividad que fomenta la improvisación semi estructurada en grupo y el intercambio de ideas con diferentes parejas, la cual está inspirada en una de las dinámicas que expone Liebhard (2019), así como en un ejercicio que la autora de este trabajo aprendió en un curso de *solo jazz* con Lara Cano, profesora de la escuela de danza Animal Jazz de Madrid. Las tres dinámicas restantes, han sido diseñadas por la autora de este trabajo y se detallan en el apartado de actividades y estrategias de enseñanza – aprendizaje con los siguientes títulos: *Let's bounce!*, *Feel the rhythm!* y *Feel the bouncing, lead the rhythm and the bouncing!*

Destacamos la importancia a nivel metodológico del trabajo coreográfico en pequeños grupos utilizado en las últimas dos sesiones, tanto a nivel de creación como a nivel performativo. Este trabajo se ha inspirado en el de las propuestas de danza de *solo jazz* de Hubbard (2008) y Cohen (2015), quienes proponen a su alumnado que realice diferentes versiones de la rutina de *Big Apple*. A través de esta propuesta metodológica, se busca fomentar la creatividad y el desarrollo de las competencias sociales y cívicas y la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor, pues el alumnado habrá de trabajar habilidades como la escucha, la iniciativa y el intercambio de ideas de forma respetuosa, la negociación, así como el trabajo en equipo para crear e interpretar un producto artístico propio, entre otras que se detallan en el apartado de actividades y estrategias de enseñanza aprendizaje.

Por último, se busca en todo momento y, sobre todo, en las fases de tipo práctico, el hecho de favorecer un ambiente relajado, libre de juicio y que celebre con alegría todas las respuestas particulares del alumnado en la danza. Para ello, se emplea el refuerzo positivo con el objetivo de afianzar la confianza del alumnado en su propio estilo y personalidad al bailar, celebrando cada logro y aportación personal, por pequeña que pueda parecer, al tiempo que se celebran los pequeños logros de grupo. Asimismo, se emplean las mencionadas dinámicas de movimiento al inicio de las sesiones para favorecer la desinhibición y fomentar la interacción grupal.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA Y TEMPORALIZACIÓN

La propuesta deberá realizarse a lo largo de tres semanas, realizando seis sesiones de 45 minutos. Es recomendable que se realice posteriormente a otra unidad o secuencia didáctica centrada en los orígenes del *jazz*, abordando las raíces musicales de este género en el *blues*, los espirituales, el *ragtime*, el estilo de Nueva Orleans y Chicago hasta llegar a la música *swing*. Esta forma de proceder se aplicó cuando se llevó a cabo esta propuesta en el Instituto Francisco Umbral durante el último trimestre del curso 2020/2021.

TEMPORALIZACIÓN						
Fases	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Introducción teórica						
Práctica <i>solo jazz</i>						
Práctica <i>solo jazz</i>						
Práctica <i>solo jazz</i>						
Creación coreográfica por grupos						
Muestra de las creaciones, <i>Shim Sham</i> conjunto y cierre.						

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

SESIÓN 1 (Teórica)	
Desarrollo	La sesión uno es una sesión de carácter expositivo y teórico que sirve como acercamiento a los bailes asociados a la música <i>swing</i> , entendiéndolos en su contexto histórico, sociológico y cultural, y poniendo especial énfasis en el <i>Shim Sham</i> , como principal rutina de <i>solo jazz</i> . Todo ello a través de una presentación <i>power point</i> con imágenes y vídeos, así como la herramienta <i>Wooclap</i> para lanzar preguntas de reflexión al grupo.
Objetivos	<p>a) General de la sesión: adquirir un conocimiento de base de los bailes asociados a la música <i>swing</i>, entendiéndolos en su contexto histórico, sociológico y cultural, y poniendo especial énfasis en el <i>Shim Sham</i>, como una de las principales rutinas de <i>solo jazz</i>.</p> <p>b) Específicos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reflexionar de manera conjunta en torno a la función de la danza en sociedad y la utilidad que puede tener para el ser humano.- Establecer conexiones entre la sociedad y juventud de los años 30 en EEUU y la sociedad y juventud actual.- Poner en relación la época de la música <i>swing</i> y sus bailes con la actualidad a través del paralelismo histórico entre dos crisis: el Crack del 29 y la crisis por la COVID – 19.- Reflexionar en torno al papel de la música y el baile como forma de entretenimiento en los años 30 y establecer comparaciones con los tipos de entretenimiento actuales.- Comprender las conexiones entre la música <i>swing</i> y los bailes que se realizaban en los años 30 con esta música.- Conocer los principales espacios donde se interpretaba y bailaba la música <i>swing</i> en los años 30, 40 y 50.- Aprender los principales estilos de baile asociados a la música <i>swing</i>.- Comprender los orígenes multiculturales y evolución de la coreografía <i>Shim Sham</i>.

<p>Contenidos</p>	<p>a) Propios de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición de los conceptos de baile y danza. - Formas de entretenimiento en los años 30 y en la actualidad. - Contexto histórico, económico, sociológico y cultural de los años 30. - Las agrupaciones musicales de <i>swing</i>: las <i>big bands</i>. - Los espacios de escucha y disfrute de la música <i>swing</i>: los clubes y las salas de baile. - El Savoy Ballroom como un espacio de encuentro entre afroamericanos y norteamericanos. - Formas de escucha: radio y directo. - Las batallas de <i>big band</i> como fenómeno. - El baile de pareja: <i>Lindy Hop</i>, <i>Shag</i>, y <i>Balboa</i>. - El baile grupal como rutina: <i>Big Apple</i> y <i>Shim Sham</i>. - El <i>Shim sham</i>: raíces multiculturales (afroamericanas e irlandesas), origen y evolución desde los años 30 hasta nuestros días. - Franky Manning como bailarín y divulgador de los bailes asociados a la música <i>swing</i>. <p>b) Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 2 (Escucha) <ul style="list-style-type: none"> - La música como un elemento con una presencia constante en la vida de las personas: la audición de música en la vida cotidiana, en los espectáculos y en los medios audiovisuales. - Factores que influyen en las preferencias y las modas musicales ▪ Bloque 3 (Contextos musicales y culturales) <ul style="list-style-type: none"> - El origen de la música popular urbana: el salón, el teatro y las variedades. - El jazz: origen, evolución y difusión.
<p>Competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación lingüística: a través de varias preguntas se invita a la reflexión y diálogo por parte del grupo en torno a las opiniones relativas a la función social de la danza y el baile, así como a las conexiones existentes entre el pasado y la actualidad. Al mismo tiempo, se requiere la escucha con atención e interés para la participación de la sesión.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciencia y expresiones culturales: a través de la exposición de los contenidos, el alumnado toma conciencia de las manifestaciones culturales relacionadas con la música <i>swing</i> y el baile asociado a esta música, al mismo tiempo que es consciente de su origen multicultural y contexto histórico, sociológico y cultural.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación <i>Power Point</i> (Anexo 6). ▪ Recurso web <i>Wooclap</i> (resultados de su aplicación práctica en aula en Anexo 4) para lanzar dos preguntas de reflexión y compartir entre todos las respuestas, reflexionando en torno a ellas: <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas: “¿Para qué bailar?” y “¿Qué creéis que tuvieron en común el año 1929 y el año 2019?”. - Enlace al evento <i>Wooclap</i>: https://app.wooclap.com/ZMCUGO ▪ Proyector, ordenador y equipo de sonido.
Adaptaciones ACNEE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuesta para alumnado con TDAH: <ul style="list-style-type: none"> - Se emplea un <i>Power Point</i> en el que predomina la información visual (imágenes y vídeos), lo que implica una herramienta de apoyo para la atención al alumnado con TDAH. Además, todo el aprendizaje se va a ir construyendo poco a poco en torno a preguntas relacionadas con estas imágenes. No obstante, esta medida también es motivante para el resto del alumnado que ya está acostumbrado a leer en imágenes. - Se emplean preguntas concretas y concisas en relación a las imágenes del <i>Power Point</i> para ir guiando el proceso de aprendizaje y asegurarnos de que los conocimientos se están adquiriendo. - Se segmentan y dividen los apartados teóricos de la sesión oralmente. - Se coloca al alumnado con TDAH cerca del profesor y lejos de posibles estímulos distractores. ▪ Se sugieren otras posibles propuestas en el apartado de atención a la diversidad.
Temporalización	45 minutos.

Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación <i>Power Point</i> dividida en varios apartados (Anexo 6) y uso de la herramienta <i>Wooclap</i> (resultados de su aplicación práctica en aula en Anexo 4): <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión inicial en torno a la función social de la danza. - Paralelismo histórico entre crisis del 1929 y crisis de la COVID – 19. - El <i>swing</i> y el baile como entretenimiento en los años 30. - Salas de baile. - Bailes asociados a la música <i>swing</i>. - Características propias de los bailes. - <i>Shim Sham</i>: origen multicultural y evolución. - Franky Manning: bailarín y divulgador.
Criterios de evaluación	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 3 (Contextos Musicales y Culturales). <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la existencia de otras manifestaciones musicales y considerarlas como fuente de enriquecimiento cultural - Relacionar la música con otras manifestaciones artísticas.
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas orales para establecer el nivel de asimilación de los conceptos.

SESION 2 (Práctica)

Desarrollo	La sesión 2 es una sesión de carácter eminentemente práctico para entrar en contacto con el <i>solo jazz</i> y la coreografía <i>Shim Sham</i> .
Objetivos	<p>a) General de la sesión: adquirir la confianza necesaria para bailar dentro del aula al tiempo que se establecen la técnica básica de los bailes asociados al <i>swing</i> y, en concreto, del <i>solo jazz</i>.</p> <p>b) Específicos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none">- Crear un clima de confianza para el movimiento y la danza.- Explorar el estilo propio a partir de la caminada con música.- Aprender a contar en ocho tiempos, acentuando los tiempos pares, especialmente el octavo.- Adquirir una de las técnicas de los bailes <i>swing</i>: el <i>bouncing</i>.- Conocer pasos básicos de <i>solo jazz</i>.- Aprender la estructura básica del <i>Shim Sham</i>.- Practicar la primera frase de la coreografía <i>Shim Sham</i>.- Favorecer la interacción social entre los compañeros a través de dinámicas de movimiento.- Favorecer habilidades sociales: ser capaz de presentarse, participar de una actividad conjunta, escuchar de forma activa y comenzar a desarrollar la iniciativa.

Contenidos	<p>a) Propios de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características de los bailes <i>swing</i>: estilo propio, importancia del ritmo, diálogo entre música y baile, consideración del bailarín como un integrante más de la orquesta. - La técnica de <i>bouncing</i>. - El fraseo de la música asociada a la coreografía <i>Shim Sham</i>. - Pasos básicos de <i>solo jazz</i>. - Los pasos <i>shim sham</i> y <i>full break</i> como pasos que integran la primera frase de la coreografía <i>Shim Sham</i>. <p>b) Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 1 (Interpretación y Creación): <ul style="list-style-type: none"> - La interpretación vocal e instrumental y el movimiento y la danza: profundización en las habilidades técnicas e interpretativas.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias sociales y cívicas: a través de diferentes dinámicas de movimiento se trabajan competencias sociales como la capacidad para presentarse ante un grupo, la escucha, la interacción con los compañeros y la participación conjunta de una actividad. ▪ Conciencia y expresiones culturales: a través de dinámicas de movimiento vamos a expresarnos y a comunicarnos con el otro desde el movimiento, respetando y valorando las diferencias y el estilo particular de cada compañero. ▪ Espíritu de iniciativa y espíritu emprendedor: a través de una dinámica de movimiento, los diferentes alumnos deberán ir tomando decisiones de cambio en torno a ciertos elementos musicales que tendrán implicaciones para el resto del grupo. ▪ Competencia en comunicación lingüística: se requiere la escucha con atención e interés para adaptar las respuestas a lo que se solicita en cada actividad. Además, se trabaja la interacción entre los compañeros.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Móvil con música <i>swing</i> descargada. ▪ Amplificador. ▪ Cable para conectar el móvil con el amplificador.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zapatillas con suela lisa para deslizar mejor.
Adaptaciones ACNEE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuesta para alumnado con TDAH: <ul style="list-style-type: none"> - El profesor se coloca estratégica y sutilmente cerca del alumnado con TDAH. - Se asigna un compañero que funcione como figura de apoyo en caso necesario. - Se dan instrucciones claras y concisas. - Se realizan preguntas para asegurar que las instrucciones para cada actividad se han asimilado. - Se segmentan y anticipan las diferentes partes de la sesión. ▪ Se sugieren otras posibles propuestas en el apartado de atención a la diversidad.
Temporalización	45 minutos.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación (5´): se solicita recordar las características principales de los bailes asociados al <i>swing</i> y se lanza la frase “Aínt what you do it, that’s the way that you do it” como frase motivadora. Posteriormente, se realiza una rueda de presentaciones a través del movimiento. Por turnos, cada persona irá diciendo su nombre en voz alta y acompañará esto con un movimiento concreto. Inmediatamente después, todo el grupo repetirá el nombre y el movimiento del compañero. 2. <i>I will find my way</i> (5´): en esta primera dinámica simplemente pediremos al alumnado que camine por el aula al ritmo de la música, tratando de rellenar entre todos el espacio e intentando buscar un estilo propio al caminar al ritmo de la música, ya que en los bailes asociados al <i>swing</i> el estilo personal es una característica imprescindible. Se tratará de evitar que caminen mecánicamente en círculo. Para ello, utilizaremos una canción <i>swing</i> con tempo medio. 3. <i>Let´s bounce!</i> (5´) nos colocaremos en círculo e iremos contando en voz alta entre todos fracciones de ocho tiempos mientras realizamos la técnica del <i>bouncing</i>. Introduciremos una palmada en el tiempo ocho para ir tomando conciencia de la importancia de este acento, puesto que la rutina del <i>Shim Sham</i> comienza en este tiempo. 4. <i>Feel the rhythm!</i> (5´): la siguiente actividad consistirá en un juego para aprender a contar los tiempos en fracciones de ocho e ir interactuando con el resto de compañeros. Nos colocaremos en círculo para explicar la actividad, la cual consistirá en que todos tendrán que ir contando en voz alta en fracciones de ocho tiempos al unísono al mismo tiempo que caminan a ese ritmo marcado por la voz. Se deberá enfatizar con la voz los tiempos pares y en el tiempo

	<p>octavo cada alumno deberá encontrarse con un compañero y saludarle mientras le mira y da una palmada en ese tiempo. A continuación, se podrán establecer momentos de <i>stop</i> cuando alguien diga esta palabra en voz alta y esa persona será la responsable de retomar la dinámica de nuevo, teniendo que decidir el <i>tempo</i> con el que retomará el juego. Todo el grupo deberá adaptarse y seguir ese <i>tempo</i> propuesto por el compañero.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Basics</i> (5´): realizaremos un calentamiento en el que el profesor guiará una coreografía en la que se vayan introduciendo varios pasos de <i>solo jazz</i>: <i>aleluyas, slaps, tacky anny, box step, mambo step, shim sham step, boogie fordward, boogie back, mess around, crazy legs y boogie drop.</i> 6. Breve explicación de la estructura del <i>Shim Sham</i> (5´) 7. Práctica de la primera frase del <i>Shim Sham</i> (5´): <i>Shim Sham step y Full Break step.</i> 8. Interpretación de la primera frase del <i>Shim Sham</i> con canción <i>Aínt what you do it, that´s the way that you do it</i> en version lenta y rápida (5´). 9. Despedida (5´): repaso conceptual de lo aprendido.
Criterios de evaluación	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 1 (Interpretación y Creación): <ul style="list-style-type: none"> - Esayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendida de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas orales para establecer el nivel de asimilación de los conceptos. ▪ Parrilla de observación actitudinal del alumnado: se emplea para observar y fijar aspectos actitudinales a nivel individual y grupal (se adjunta en Anexo 3). ▪ Observación general: a nivel genérico, se irá evaluando el nivel de confianza y espontaneidad a la hora de participar del alumnado, el nivel de coordinación de los movimientos y el ritmo de aprendizaje del aula, para ir adaptando la propuesta a los ritmos de aprendizaje del alumnado.

SESIÓN 3 (Práctica)

Desarrollo	La sesión 3 es una sesión de carácter eminentemente práctico para seguir aprendiendo parte de la coreografía <i>Shim Sham</i> y desarrollar habilidades sociales a través del movimiento.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> a) General de la sesión: desarrollar habilidades sociales e iniciativa a través del movimiento y aprender la segunda frase de la coreografía <i>Shim Sham</i>. b) Específicos de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer habilidades sociales específicas: participar de una actividad conjunta, escuchar de forma activa y comenzar a desarrollar la iniciativa. - Favorecer la coordinación de grupo. - Repasar la primera frase de la coreografía <i>Shim Sham</i>. - Practicar la segunda frase de la coreografía <i>Shim Sham</i>. - Aprender a contar los tiempos de la introducción musical previa al comienzo de la coreografía <i>Shim Sham</i>.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> a) Propios de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> - El movimiento <i>push</i> y el paso de <i>crossover</i> como elementos integrantes de la segunda frase de la coreografía <i>Shim Sham</i>. b) Currículo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 1 (Interpretación y Creación): <ul style="list-style-type: none"> - La interpretación vocal e instrumental y el movimiento y la danza: profundización en las habilidades técnicas e interpretativas.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias sociales y cívicas: a través de diferentes dinámicas de movimiento se trabajan competencias sociales como la capacidad para liderar un grupo, la escucha y adaptación a las ideas propuestas por los compañeros, la interacción con ellos y la participación conjunta de una actividad. ▪ Conciencia y expresiones culturales: a través de dinámicas de movimiento vamos a expresarnos y a comunicarnos con el otro desde el movimiento, respetando y valorando las diferencias y el estilo particular de cada compañero.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espíritu de iniciativa y espíritu emprendedor: a través de una dinámica de movimiento, los diferentes alumnos deberán ir tomando decisiones de cambio en torno a ciertos elementos musicales que tendrán implicaciones para el resto del grupo. ▪ Competencia en comunicación lingüística: se requiere la escucha con atención e interés para adaptar las respuestas a lo que se solicita en cada actividad. Además, se trabaja la interacción entre los compañeros.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Móvil con música <i>swing</i> descargada. ▪ Amplificador. ▪ Cable para conectar el móvil con el amplificador. ▪ Zapatillas con suela lisa para deslizar mejor.
Adaptaciones ACNEE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuesta para alumnado con TDAH: <ul style="list-style-type: none"> - El profesor se coloca estratégica y sutilmente cerca del alumnado con TDAH. - Se asigna un compañero que funcione como figura de apoyo en caso necesario. - Se dan instrucciones claras y concisas. - Se realizan preguntas para asegurar que las instrucciones para cada actividad se han asimilado. ▪ Se sugieren otras posibles propuestas en el apartado de atención a la diversidad.
Temporalización	45 minutos.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Feel the bouncing, lead the rhythm and the bouncing!</i> (10'): se trata de una dinámica para asentar la técnica de <i>bouncing</i>, el fraseo en ocho tiempos acentuando el octavo y practicar habilidades de liderazgo grupal y escucha por parte del alumnado. La dinámica se desarrolla en círculo. En primer lugar, todos comienzan a realizar <i>bouncing</i> mientras cuentan en voz alta fracciones de ocho y dan una palmada en el octavo tiempo. En primer lugar, será el profesor quien indique el nivel de <i>bouncing</i> (nivel de flexión en rodillas) y el ritmo con su propia voz y su cuerpo, debiendo los alumnos “rebotar” a la misma altura que este como si fueran un corazón latiendo al mismo ritmo. Después, el profesor pasará el testigo de la dirección a un alumno que tendrá que dirigir cuatro fracciones de ocho decidiendo el nivel de <i>bouncing</i> del grupo en cada ocho y el tempo del fraseo. Una vez finalice el último tiempo, tendrá que pasar el testigo a otro compañero que mencione en voz alta, así hasta que un número considerable de alumnos haya participado de este rol.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Actividad de escucha de la canción <i>Ain't what you do it, that's the way that you do it</i> para aprender a diferenciar en qué momento hay que comenzar la coreografía (5'). 3. Repaso de la primera frase del <i>Shim Sham</i> (5'). 4. Práctica de la segunda frase del <i>Shim Sham</i> (10'): aprendizaje del movimiento <i>push</i> y del paso <i>crossover</i>. 5. Práctica de la primera y segunda frase del <i>Shim Sham</i> con canciones de tempo lento y, por último, con la canción <i>Ain't what you do it, that's the way that you do it</i> (10'). 6. Despedida (5'): repaso conceptual de lo aprendido.
Criterios de evaluación	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 1 (Interpretación y Creación): <ul style="list-style-type: none"> - Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendida de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas orales para establecer el nivel de asimilación de los conceptos. ▪ Parrilla de observación actitudinal del alumnado: se emplea para observar y fijar aspectos actitudinales a nivel individual y grupal (se adjunta en Anexo 3). ▪ Observación general: a nivel genérico, se irá evaluando el nivel de confianza y espontaneidad a la hora de participar del alumnado, el nivel de coordinación de los movimientos y el ritmo de aprendizaje del aula, para ir adaptando la propuesta a los ritmos de aprendizaje del alumnado.

SESIÓN 4 (Práctica)

Desarrollo	La sesión 4 es una sesión de carácter eminentemente práctico para seguir aprendiendo parte de la coreografía <i>Shim Sham</i> y desarrollar habilidades sociales a través del movimiento.
Objetivos	<p>a) General de la sesión: desarrollar habilidades sociales e iniciativa a través del movimiento y aprender la tercera frase de la coreografía <i>Shim Sham</i>.</p> <p>b) Específicos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer habilidades sociales: participar de una actividad conjunta, escuchar de forma activa y comenzar a desarrollar la iniciativa. - Favorecer la coordinación de grupo. - Repasar la primera y segunda frase de la coreografía <i>Shim Sham</i>. - Practicar la tercera frase de la coreografía <i>Shim Sham</i>.
Contenidos	<p>a) Propios de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El paso <i>tacky anny</i> y <i>full break</i> como elementos integrantes de la tercera frase del <i>Shim Sham</i>. <p>b) Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 1 (Interpretación y Creación). - La interpretación vocal e instrumental y el movimiento y la danza: profundización en las habilidades técnicas e interpretativas.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias sociales y cívicas: a través de diferentes dinámicas de movimiento se trabajan competencias sociales como la capacidad para liderar un grupo, la escucha y adaptación a las ideas propuestas por los compañeros, la interacción con ellos y la participación conjunta de una actividad. ▪ Conciencia y expresiones culturales: a través de dinámicas de movimiento vamos a expresarnos y a comunicarnos con el otro desde el movimiento, respetando y valorando las diferencias y el estilo particular de cada compañero. ▪ Espíritu de iniciativa y espíritu emprendedor: a través de una dinámica de movimiento, los diferentes alumnos deberán ir tomando decisiones de cambio en torno a ciertos elementos musicales que tendrán implicaciones para el resto del grupo.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espíritu de iniciativa y espíritu emprendedor: pues a través de una dinámica de movimiento el alumnado tendrá que tomar decisiones en torno a elementos musicales que tendrán implicaciones para el resto del grupo. ▪ Competencia en comunicación lingüística: se requiere la escucha con atención e interés para adaptar las respuestas a lo que se solicita en cada actividad. Además, se trabaja la interacción entre los compañeros.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Móvil con música swing descargada. ▪ Amplificador. ▪ Cable para conectar el móvil con el amplificador. ▪ Zapatillas con suela lisa para deslizar mejor.
Adaptaciones ACNEE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuesta para alumnado con TDAH: <ul style="list-style-type: none"> - El profesor se coloca estratégica y sutilmente cerca del alumnado con TDAH. - Se asigna un compañero que funcione como figura de apoyo en caso necesario. - Se dan instrucciones claras y concisas. - Se realizan preguntas para asegurar que las instrucciones para cada actividad se han asimilado. ▪ Se sugieren otras posibles propuestas en el apartado de atención a la diversidad.
Temporalización	45 minutos.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Feel the bouncing, lead the rhythm and the bouncing!</i> (10´): se repite la actividad de la sesión anterior. 2. Se repasa el motivo musical que indica cuándo comenzar la coreografía <i>Shim Sham</i> con la <i>cancion Ain´t what you do it, that´s the way that you do it</i> (5´). 3. Repaso de la primera frase y segunda frase del <i>Shim Sham</i> (5´). 4. Práctica de la tercera frase del <i>Shim Sham</i> (10´): aprendizaje del paso <i>tacky anny</i> como elemento fundamental de la frase. 5. Práctica conjunta de las tres primeras frases aprendidas del <i>Shim Sham</i> (5´). 6. Despedida (5´): repaso conceptual de lo aprendido.

Criterios de evaluación	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 1 (Interpretación y Creación): <ul style="list-style-type: none"> - Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendida de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas orales para establecer el nivel de asimilación de los conceptos. ▪ Parrilla de observación actitudinal del alumnado: se emplea para observar y fijar aspectos actitudinales a nivel individual y grupal (se adjunta en Anexo 3). ▪ Observación general: a nivel genérico, se irá evaluando el nivel de confianza y espontaneidad a la hora de participar del alumnado, el nivel de coordinación de los movimientos y el ritmo de aprendizaje del aula, para ir adaptando la propuesta a los ritmos de aprendizaje del alumnado.

SESIÓN 5 (Práctica y creación)

Desarrollo	La sesión 5 es una sesión de carácter eminentemente práctico. En ella se llevarán a cabo dinámicas para fomentar la improvisación en danza <i>solo jazz</i> y la creación coreográfica en pequeños grupos.
Objetivos	<p>a) General de la sesión: fomentar las habilidades sociales como la iniciativa y la escucha por medio de dinámicas centradas en la improvisación, así como el trabajo en equipo a través de la creación coreográfica en pequeños grupos.</p> <p>b) Específicos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none">- Fomentar la escucha, la iniciativa y el intercambio de ideas a través una dinámica de improvisación semi estructurada.- Crear en pequeños grupos (5-6 personas) una secuencia de cuatro ochos, lo que serían 16 compases.- Favorecer la creatividad y el trabajo en equipo a través de esta propuesta de creación que servirá como introducción a la coreografía <i>Shim Sham</i>.- Afianzar las tres primeras frases del <i>Shim Sham</i>.
Contenidos	<p>a) Propios de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none">- Asimilación de pasos de <i>solo jazz</i>.- Asentamiento de las tres primeras frases del <i>Shim Sham</i>.- Introducción a la improvisación semi – estructurada.- Creación coreográfica en un estilo <i>solo jazz</i>. <p>b) Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Bloque 1 (Interpretación y Creación):- La interpretación vocal e instrumental y el movimiento y la danza: profundización en las habilidades técnicas e interpretativas.

Competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias sociales y cívicas: a través de diferentes dinámicas de movimiento se trabajan competencias sociales como la escucha, la iniciativa, el intercambio de ideas de forma respetuosa, la interacción con el otro, el trabajo en equipo para crear un producto artístico coreográfico. ▪ Conciencia y expresiones culturales: a través de dinámicas de movimiento semi improvisado y creación coreográfica vamos a expresarnos y a comunicarnos con el otro desde el movimiento, respetando y valorando las diferencias y el estilo particular de cada compañero. ▪ Espíritu de iniciativa y espíritu emprendedor: a través de la creación coreográfica en pequeños grupos, el alumnado tendrá que desarrollar su propia iniciativa, tomando decisiones sobre qué les parece más conveniente. ▪ Competencia en comunicación lingüística: se requiere la escucha con atención e interés para adaptar las respuestas a lo que se solicita en cada actividad. Además, se trabaja la interacción entre los compañeros.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Móvil con música <i>swing</i> descargada. ▪ Amplificador. ▪ Cable para conectar el móvil con el amplificador. ▪ Zapatillas con suela lisa para deslizar mejor.
Adaptaciones ACNEE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuesta para alumnado con TDAH: <ul style="list-style-type: none"> - El profesor se coloca estratégica y sutilmente cerca del alumnado con TDAH. - Se asigna un compañero que funcione como figura de apoyo en caso necesario. - Se dan instrucciones claras y concisas. - Se realizan preguntas para asegurar que las instrucciones para cada actividad se han asimilado. ▪ Se sugieren otras posibles propuestas en el apartado de atención a la diversidad.
Temporalización	45 minutos.

<p>Actividades</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Basics</i> (5´): realizaremos un calentamiento recordando algunos pasos básicos de <i>solo jazz</i> que ya se introdujeron en la sesión 2 (<i>aleluyas, slaps, tacky anny, box step, mambo step, shim sham step, boogie forward, boogie back, mess around, crazy legs y boogie drop</i>). 2. Aprendizaje de una secuencia sencilla de cuatro ochos (10´): cada ocho estará integrado por un paso. El primer ocho será interpretado con dos <i>mambo step</i>, el segundo ocho con dos <i>boogie drop</i>, en el tercer ocho se realzará un <i>mess around</i> y en el cuarto ocho se dejará libre para que los alumnos improvisen. Se darán unas pautas para la improvisación: pueden tomar un paso de los que hayamos visto y variarlo en términos de altura (arriba, medio o abajo) o volumen (movimiento amplio o movimiento pequeño), o bien realizar un paso totalmente nuevo dentro de esos ochos tiempos. 3. ¡Intercambio de ideas en movimiento! (10´): todos los alumnos se colocarán enfrentados por parejas en dos filas a un metro de distancia. El profesor se colocará en el centro de estas dos filas para guiar la actividad. Al ritmo de una canción <i>swing</i>, el profesor dará comienzo a la dinámica, la cual consistirá en que todos los miembros de una de las filas realizarán la secuencia introduciendo su propia improvisación en el último ocho mientras sus parejas colocadas en la fila de en frente les estarán animando con <i>slaps</i> en los muslos o palmas en los tiempos pares. Una vez que los compañeros de dicha fila hayan terminado su secuencia, sus parejas de la fila de en frente vuelven a realizarla y en el cuarto ocho deberán improvisar algo pero haciendo referencia a un elemento que hayan introducido sus parejas anteriormente. El proceso se irá repitiendo y el profesor irá mandando cambiar de parejas, simplemente haciendo mover a los alumnos una posición hacia su derecha. 4. Creación (20´): en pequeños grupos de cinco o seis personas como máximo deberán trabajar de forma conjunta para crear una introducción para el <i>Shim Sham</i>, la cual deberá comprender cuatro ochos (16 compases). Se les indicará que podrán emplear pasos de <i>solo jazz</i> interpretados con su propio estilo, pasos que hayan salido en la dinámica anterior entre los compañeros o pasos totalmente nuevos. La condición fundamental es que deben entrar en la sección de cuatro ochos y dejar el último tiempo libre para comenzar el <i>Shim Sham</i>.
---------------------------	---

Criterios de evaluación	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 1 (Interpretación y Creación): <ul style="list-style-type: none"> - Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendida de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación del alumnado: nivel de confianza a la hora de participar, iniciativa, escucha e intercambio en las dinámicas grupales, estilo propio y coordinación rítmica de los movimientos. ▪ Parrilla de observación actitudinal del alumnado: se emplea para observar y fijar aspectos actitudinales a nivel individual y grupal (se adjunta en Anexo 3). ▪ Observación general: a nivel genérico, se irá evaluando el nivel de confianza y espontaneidad a la hora de participar del alumnado, el nivel de coordinación de los movimientos y el ritmo de aprendizaje del aula, para ir adaptando la propuesta a los ritmos de aprendizaje del alumnado.

SESIÓN 6 (Muestra, cierre y evaluación)

Desarrollo	La sesión 6 es una sesión de carácter eminentemente práctico. En ella se llevará a cabo una muestra del trabajo por grupos realizado en la sesión anterior, debiendo interpretar cada grupo su propio <i>Shim Sham</i> con la introducción que habían coreografiado ellos mismos, la cual también servirá para evaluar al alumnado. Se tratará de que sea un evento con carácter festivo, aplaudiendo y animando a los compañeros e invitando a cada grupo a que traiga una vestimenta particular para la muestra. Se pedirá a los alumnos de que tomen nota de dos aspectos positivos de la interpretación de cada grupo para posteriormente ponerlos en común. Se hará una reflexión grupal final y se cerrará la sesión con un <i>Soul Train</i> .
Objetivos	<p>a) General de la sesión: fomentar las habilidades sociales como la de aportar opiniones de forma constructiva y asimilar las diferencias de las diferentes coreografías como algo enriquecedor, trabajar de forma colaborativa para interpretar una obra artística de tipo danzado y favorecer un estado mental sano celebrando lo aprendido.</p> <p>b) Específicos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad de análisis, reflexión y apreciación del producto artístico mediante la observación de las diferentes coreografías del <i>Shim Sham</i>. - Asimilar las diferencias de las coreografías como una forma de enriquecimiento. - Poner en valor el trabajo realizado de cada grupo a través del <i>feedback</i> positivo de los compañeros. - Reflexionar acerca de todo el proceso realizado en la propuesta. - Promover un ambiente y estado mental sano en el que se celebre lo aprendido y logrado.
Contenidos	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 1 (Interpretación y Creación): - La interpretación vocal e instrumental y el movimiento y la danza: profundización en las habilidades técnicas e interpretativas.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias sociales y cívicas: a través de la interpretación de las diferentes versiones del <i>Shim Sham</i> y de la observación de estas se trabajan competencias sociales como la capacidad para valorar las diferencias, la capacidad para comunicar de forma respetuosa y dar <i>feedback</i> de forma constructiva, la colaboración y el trabajo en equipo, así

	<p>como la seguridad en uno mismo. Con la reflexión y celebración final se promueven los estados mentales sanos, valorando el trabajo realizado y disfrutando de la actividad social de danza en sí misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Espíritu de iniciativa y espíritu emprendedor: a través de la muestra se promueve el trabajo en equipo y la responsabilidad y compromiso con el trabajo propio. ▪ Competencia lingüística: los alumnos deben expresar oralmente sus opiniones acerca de las interpretaciones de otros grupos, así como sus sensaciones acerca de la propuesta. ▪ Competencia en comunicación lingüística: se requiere la escucha con atención e interés para adaptar las respuestas a lo que se solicita en cada actividad. Además, se trabaja la interacción entre los compañeros.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Móvil con música <i>swing</i> descargada. ▪ Amplificador. ▪ Cable para conectar el móvil con el amplificador. ▪ Zapatillas con suela lisa para deslizar mejor. ▪ Hojas de papel y bolígrafos.
Adaptaciones ACNEE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuesta para alumnado con TDAH: <ul style="list-style-type: none"> - Se podrá asignar a este alumnado el papel de ejercer como maestro de ceremonias de la muestra final de coreografías en las que han trabajado por grupos, para que asuman la responsabilidad de ir presentando a los diferentes grupos en orden. Se les facilitará instrucciones claras para ello, con apoyo de un documento o guión que resuma las partes de su presentación.
Temporalización	45 minutos.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensayo general de las coreografías realizadas por grupos del <i>Shim Sham</i> (10'). 2. Muestra por grupos de las diferentes coreografías (20'): se aplaudirá antes de salir y al finalizar cada interpretación. Se encargará a uno o dos alumnos que presenten a los grupos y los inviten a salir como maestros de ceremonias. Se pedirá a los alumnos que tomen papel y bolígrafo para apuntar en una hoja dos aspectos positivos de la interpretación de cada grupo.

		<p>3. Reflexión conjunta (10´): sentados en un círculo en el suelo, se compartirán los aspectos positivos de cada grupo por parte de los alumnos y por parte del profesor. Además, se reflexionará en torno al proceso lanzando tres preguntas: ¿Cómo os sentáis al principio con respecto al baile y como os sentís ahora? ¿qué os ha aportado esta experiencia? ¿qué mejoraríais?</p> <p>4. <i>Soul Train</i> (5´): se realizan dos filas enfrentadas en forma de pasillo y, por turnos, los alumnos colocados en los extremos deberán ir saliendo en parejas para improvisar y bailar celebrando lo conseguido. Se empleará el famoso tema <i>Sing, sing, sing</i> de Benny Goodman.</p>
Criterios de evaluación	de	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque 1 (Interpretación y Creación): <ul style="list-style-type: none"> - Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendida de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.
Instrumentos de evaluación	de	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rúbrica de evaluación (se adjunta en Anexo 3). ▪ Observación general: a nivel genérico, se observará el nivel participación y riqueza de la reflexión conjunta final.

RECURSOS GENERALES DE LA PROPUESTA

Para la propuesta se han utilizado los siguientes recursos:

- a) Recursos personales del profesor: se requieren conocimientos prácticos del *solo jazz*, capacidad de liderazgo grupal, capacidad de transmitir alegría, confianza y sentido del humor.
- b) Recursos materiales que requiere el profesorado para el desarrollo de las sesiones teóricas y prácticas.
 - Primera sesión teórica:
 - Conexión Wifi.
 - Ordenador.
 - Proyector.
 - Equipo de sonido.
 - Página web *Wooclap*.
 - Presentación *Power Point* con imágenes y vídeos (se adjunta en Anexo 6).
 - Resto de sesiones prácticas:
 - Teléfono móvil con música *swing* descargada con diferentes tempos musicales (se adjunta en el Anexo 2 una lista de las canciones empleadas).
 - Amplificador.
 - Cable para conectar el teléfono móvil al amplificador.
 - Calzado que deslice.
- c) Recursos materiales que necesita el alumnado.
 - a) Sesión teórica: teléfono móvil.
 - b) Sesiones prácticas: calzado con suela que deslice y hojas de papel y bolígrafo para la última sesión práctica.
- d) Recursos de apoyo al aprendizaje para el alumnado.
 - En el aula virtual se cuelgan vídeo tutoriales del *Shim Sham*, descargados del canal de *Youtube* EstiloSwing. Gracias a ellos, los alumnos podrán practicar la coreografía del *Shim Sham* en casa.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las medidas de atención a la diversidad se orientan para dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos. En todo momento, estas deben diseñarse para atender a todo el alumnado, logrando la adquisición de los objetivos de etapa y las competencias correspondientes sin que exista ningún tipo de discriminación. La elaboración de estas medidas dependerá de las características del alumnado con el que se trabaje y de su realidad educativa. Por tanto, la atención a la diversidad en esta propuesta habrá de ser diferente en cada caso y estará guiada por los criterios de equidad, igualdad de oportunidades e inclusión (Real Decreto 1105/2014, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

La legislación educativa se refiere de manera particular al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE): alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con dificultades específicas del aprendizaje, alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado que se ha incorporado tarde al sistema educativo y alumnado con condiciones personales o de historia escolar (Real Decreto 1105/2014, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

La metodología empleada ha de seguir criterios de inclusión e igualdad de acceso. Aunque en el caso de la aplicación práctica de esta propuesta no hubo alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, a continuación, se proponen algunas orientaciones metodológicas extra para atender a la diversidad:

1. Que la información sea accesible por diferentes vías: explicaciones orales (canal auditivo), explicaciones con apoyo de material audiovisual (canal visual) o explicaciones que impliquen la manipulación y la experimentación (canal kinestésico).
2. Plena atención del profesorado al alumnado durante el proceso de intervención educativa, adaptando su metodología a los diferentes ritmos de aprendizaje. Además, será importante su presencia y forma de disponerse en el espacio, según las necesidades de su alumnado. Por ejemplo: podrá colocarse estratégicamente más

cerca de aquellos que tengan mayores dificultades para coordinar el movimiento, aunque es importante que esto se haga de manera sutil.

3. Disposición de material de apoyo y/o ampliación de los contenidos en el aula virtual: lecturas, vídeos, documentales, audiciones o juegos relacionados con el contenido de la propuesta.
4. Inclusión en las dinámicas de movimiento: se tratará en la medida de lo posible que todo el alumnado participe de las dinámicas de movimiento grupal, pudiendo estar presente y participar no solo a través del movimiento, sino también a través de otros recursos de interpretación, tales como la percusión corporal o la voz en caso de que exista algún tipo de discapacidad (física, auditiva, visual, etc).
5. Adaptación del trabajo coreográfico en grupos correspondiente a la quinta sesión en caso de que exista alumnado con discapacidad (movilidad reducida, discapacidad auditiva o visual, etc), para que todo el alumnado trabaje en equipo y pueda desarrollar las competencias sociales y cívicas, así como la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor:
 - Propuesta para incluir un diseño de percusión corporal como herramienta de creación para la introducción del *Shim Sham*.
 - Propuesta para incluir un diseño de percusión instrumental como herramienta de creación para la introducción del *Shim Sham*.
 - Propuesta creación vocal de grupo para acompañar la introducción del *Shim Sham* de la canción *Ain't what you do, It's the way that you do it*.
6. Podrá disponerse de alumnado que funcione como figura de apoyo a compañeros que tengan algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, como el alumnado con TDAH. Esta y otras medidas para este tipo de alumnado concreto se detallan en el apartado de actividades y estrategias de enseñanza aprendizaje.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje suponen el referente para realizar la evaluación de todo el proceso de aprendizaje y delimitar los resultados que se esperan. Estos se recogen en el Decreto 48/2015. A continuación, se presenta una tabla en la que se exponen los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la propuesta, los cuales corresponden a la materia de Música en 4º de la ESO.

Tabla 7

Bloque 1. Interpretación y creación	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none">- Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendida de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.	<ul style="list-style-type: none">- Aplica las habilidades técnicas necesarias en las actividades de interpretación, colabora con el grupo y respeta las reglas fijadas para lograr un resultado acorde con sus propias posibilidades.- Interpreta y memoriza un repertorio variado de canciones, piezas instrumentales y danzas con un nivel de complejidad en aumento.
Bloque 2. Escucha	
<ul style="list-style-type: none">- Utilizar la terminología adecuada en el análisis de obras y situaciones musicales.- Reconocer auditivamente, clasificar, situar en el tiempo y en el espacio y determinar la época o cultura y estilo de las distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, mostrando apertura y respeto por las nuevas propuestas musicales e interesándose por ampliar sus preferencias.	<ul style="list-style-type: none">- Utiliza con rigor un vocabulario adecuado para describir la música.- Sitúa la obra musical en las coordenadas de espacio y tiempo.- Muestra interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas.- Muestra una actitud crítica ante el papel de los medios de comunicación en la difusión y promoción de la música.- Conoce y explica el papel de la música en situaciones y contextos diversos: actos de la vida cotidiana,

espectáculos, medios de comunicación, etc.

Bloque 3. Contextos Musicales y Culturales

- Conocer la existencia de otras manifestaciones musicales y considerarlas como fuente de enriquecimiento cultural.
 - Relacionar la música con otras manifestaciones artísticas.
 - Elabora trabajos en los que establece sinergias entre la música y otras manifestaciones artísticas.
-

EVALUACIÓN

La evaluación se ha realizado teniendo en cuenta los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje especificados en el apartado anterior de este trabajo. Refiriéndonos a los procedimientos e instrumentos de evaluación, debemos señalar que se han dividido en varias fases:

a) Fase de evaluación inicial: en esta fase se realizaron dos tipos de actuación.

- 1) Por un lado, se organizó una reunión inicial con la profesora del departamento de Música del IES para reunir información importante acerca de los contenidos dados hasta el momento, nivel, tiempo disponible para la realización de la propuesta y otros aspectos relacionados con los recursos disponibles por parte del centro. También, se recabó información acerca de la actitud del alumnado, enfocando los problemas más frecuentes: poca atención y mucha necesidad de contacto social y verbal durante las clases, sobre todo, por parte de uno de los grupos.
- 2) Por otro lado, se realiza una entrevista grupal con el alumnado de cada grupo para valorar y conocer sus experiencias previas con la danza.

b) Fase de evaluación procesual: en esta fase se realizaron dos tipos de actuación.

- 1) Observación: a lo largo del desarrollo de las sesiones de intervención didáctica se fueron tomando notas en relación a las observaciones en torno al alumnado y su respuesta, actitud y nivel de implicación, así como su

nivel de confianza y espontaneidad en el proceso y las diferentes actividades. También, se observaron los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y de los grupos en relación a la coordinación de los movimientos. Con toda esta información, se fueron realizando las modificaciones necesarias, sobre todo, en cuanto al número de dinámicas trabajadas o el tiempo necesario de aclaración y exposición de los contenidos prácticos.

2) Apoyo individual y grupal: se desarrolló una actitud de escucha y atención plena al alumnado, supervisando el proceso de aprendizaje y el nivel de confianza del alumnado en cuanto a la realización de la práctica danzada, resolviendo las dudas necesarias a nivel individual y grupal y, al mismo tiempo, tratando de atender las dificultades de algunos alumnos en cuanto a los niveles de tolerancia a la exposición a la práctica danzada.

c) Fase de evaluación final: la nota final de cada alumno fue el resultado de una media ponderada de dos notas resultantes obtenidas de los siguientes factores.

1) Producciones coreográficas e interpretación del *Shim Sham* por grupos: con la ayuda de una rúbrica diseñada *ex profeso* para la propuesta (adjunta en el Anexo 3 como Tabla A4) se evaluaron los resultados de la muestra final de las producciones coreográficas y la interpretación del *Shim Sham* realizada por grupos, suponiendo este apartado el 50% de la nota final. Para ello, se tuvo en cuenta tanto el desempeño individual como el desempeño de grupo:

a) Desempeño individual de danza (25%):

1. La actitud personal y el estilo a la hora de bailar.
2. La correcta ejecución de los pasos.
3. La ejecución de los pasos en tiempo correcto.

b) Desempeño de grupo de danza (25%):

1. Actitud de grupo.
2. Originalidad del trabajo coreográfico realizado para la introducción.
3. Coordinación y comunicación entre los miembros del grupo.

2) Se evalúa la actitud individual y actitud en el grupo de referencia y en los pequeños grupos a lo largo de la propuesta (50%). Esta evaluación se realizó con la ayuda de los datos recogidos en una parrilla diseñada *ex profeso* para la propuesta (se adjunta en Anexo 3 como Tabla A3).

a) Actitud individual (25%):

- Nivel de implicación y participación en las sesiones teóricas y prácticas.

b) Actitud en el trabajo de grupo (25 %)

1. Nivel de iniciativa.
2. Nivel de escucha.
3. Capacidad resolutive.
4. Nivel de cooperación.

AUTOEVALUACIÓN

En este apartado se realiza una autoevaluación, analizando puntos débiles y puntos fuertes tras la impartición de las sesiones de la presente propuesta. Esta propuesta pudo llevarse a la práctica en parte en el Instituto Francisco Umbral de Ciempozuelos, durante el curso académico 2020/2021 con dos cursos de 4º de la ESO. Debido a las necesidades específicas del departamento, fue posible realizar cinco sesiones únicamente en lugar de las seis expuestas. Para ello, se realizó una pequeña modificación, fusionando la quinta y sexta sesión en una sola.

Los puntos débiles o puntos de posible mejora que se han observado en relación a la impartición de las sesiones se pueden resumir en lo siguiente:

- Un aspecto que resultó difícil fue la gestión de los tiempos de las diferentes actividades en las sesiones prácticas, los cuales no siempre fueron bien calculados, lo que supuso dejar de lado alguna de las actividades previstas.
- Otro punto complejo fue la gestión de aula al inicio de algunas sesiones prácticas, ya que en ocasiones, el alumnado se desperdigaba por el espacio y se perdía tiempo hasta centrar la atención de este. Por otro lado, se observó que esto sucedía mucho más

cuando las sesiones se realizaban en el espacio de patio y prácticamente nada en el espacio de aula.

- Otro punto de necesaria mejora sería el tiempo concedido a la creación coreográfica por grupos, el cual resultó insuficiente, al igual que el tiempo concedido para la reflexión final en torno al sentir del alumnado en torno a la propuesta.
- Habría sido aún más enriquecedor proponer más dinámicas en pareja y pequeño grupo para practicar los pasos previamente aprendidos mediante instrucción directa.
- Un aspecto que resultó complejo fue el de regular la propia energía. Fue evidente la necesidad de un buen descanso y nivel de sueño para impartir con la correctamente las clases. Este es un aspecto importante para el autocuidado como docente.

Los puntos fuertes que se han observado en relación a la impartición de las sesiones se pueden resumir en lo siguiente:

- El ambiente libre de juicio e imbuido de refuerzo positivo y celebración de los pequeños logros individuales y grupales fomentó la confianza y la participación del alumnado.
- La retroalimentación que se propició en el aula en todo momento, integrando las diferentes respuestas del alumnado generó un ambiente más cercano y positivo entre profesor-alumnos.
- Las dinámicas de movimiento empleadas al inicio de las sesiones prácticas diseñadas *ex profeso* para esta propuesta y que ya han sido descritas anteriormente fueron un éxito, participando todo el alumnado de ellas con atención y motivación.
- El uso del sentido del humor y la teatralidad por parte del docente en aula generó un ambiente positivo, en el que el alumnado estaba más relajado y receptivo al aprendizaje.
- La metodología para el aprendizaje de los pasos, basada en un trabajo previo de verbalización de *scats* vocales y comparación con movimientos de la vida diaria o bailes previamente conocidos funcionó de forma satisfactoria.

CONCLUSIONES

Esta propuesta pudo llevarse a la práctica en parte en el Instituto Francisco Umbral de Ciempozuelos, durante el curso académico 2020/2021 con dos cursos de 4º de la ESO. Debido a las necesidades específicas del departamento, fue posible realizar cinco sesiones únicamente en lugar de las seis expuestas. Para ello, se realizó una pequeña modificación, fusionando la quinta y sexta sesión en una sola.

Tras la observación y reflexión de muchos aspectos tras la aplicación de la parte de la propuesta que ya hemos mencionado, se llegó a las siguientes conclusiones:

- La contextualización histórica, social y cultural de la danza *solo jazz* y su relación con la música, así como la realización de un paralelismo entre la época actual y la época en la que se desarrolla esta danza, genera inquietud y curiosidad por la parte práctica en los estudiantes.
- La danza *solo jazz* es una propuesta adecuada para el trabajo con adolescentes. En la aplicación práctica pudimos comprobar como a pesar de la inhibición inicial de la primera sesión en algunos de los alumnos, se fueron desarrollando poco a poco muchas capacidades y habilidades: confianza, atención, esfuerzo, escucha, iniciativa y liderazgo y creatividad.
- A través del *solo jazz* se puede favorecer la confianza del alumnado, puesto que este tipo de danza fomenta la singularidad de cada intérprete, permitiendo la autoexpresión de cada individuo a través del baile. Se generan respuestas emocionales positivas a esta oportunidad que ofrece el *solo jazz* para ser ellos mismos, tales como la risa y la sonrisa.
- El trabajo de creación coreográfica en pequeños grupos, previo aprendizaje de un vocabulario específico de pasos y movimientos, otorga al alumnado oportunidades de desarrollo de la creatividad y compromiso, al mismo tiempo que genera la sensación positiva de logro por la realización de un producto artístico propio. No obstante, observamos que hubiese sido necesario otorgar más tiempo al trabajo de creación por grupos.
- El *solo jazz* suscita interés en la población adolescente. Varios alumnos se interesaron por este tipo de danza al finalizar la propuesta, queriendo saber más acerca de las escuelas en las que se impartían clases. Varios alumnos de otros grupos quisieron

participar también de la propuesta al observar por la ventana la realización de las primeras sesiones prácticas.

- No se observan diferencias entre géneros en torno al nivel de interés hacia este tipo de danza durante las clases.
- Es muy importante establecer una metodología progresiva en las propuestas didácticas de danza en secundaria, que vaya incrementando la dificultad y nivel de exposición social del alumnado poco a poco, así como favorecer un ambiente relajado, libre de juicio y que celebre las aportaciones del alumnado para favorecer su confianza.
- Las dinámicas de movimiento y calentamiento inicial diseñadas *ex profeso* para esta propuesta funcionaron satisfactoriamente en cuanto a niveles de atención y participación, al tiempo que asentaron las bases rítmicas y técnicas necesarias para esta danza. Estas actividades se detallan en el apartado de estrategias y actividades de enseñanza aprendizaje y se han titulado de la siguiente forma: *Let's bounce*, *Feel the rhythm!*, *Feel the bouncing*, *lead the rhythm and the bouncing!*
- Se observa que el empleo de *scats* rítmico vocales facilita el aprendizaje de pasos de *solo jazz*.
- Se observa que las actividades grupales basadas en el trabajo del ritmo en vivo favorecen la atención y la sensación de grupo en el alumnado de secundaria.
- Se concluye que la danza *solo jazz* es un excelente vehículo para trabajar no solo contenidos de la materia de Música, sino también para desarrollar las siguientes competencias clave: fundamentalmente, las competencias sociales y cívicas, la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor y la competencia de conciencia y expresiones culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, D., García-Calvo, T., Marreiros, J., Chamorro, J.L. y Del Villar, F. (2015). Analysis of student's emotions in agreement with the dance technique used. *European Journal of Human Movement*, 21(34), 123-138. <https://bit.ly/3ErDSaL>
- Armada, J.M. (2020). Inclusión y danza urbana: propuestas para intervenir desde la expresión corporal. *Artes escénicas para transformas la sociedad y la educación*, 1(1), 53-62. <https://bit.ly/38cONJN>
- Braga, F. (26 de diciembre de 2018). *Historia del Shim Sham*. Estilo Swing. <https://bit.ly/3vSHfVh>
- Bustos, A. (2019). *Evolución histórica de la danza en la universidad española (1983-2017)* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. Repositorio Institucional <https://gedos.usal.es/handle/10366/140373>
- Canal Doreen Keith. (25 de septiembre de 2018). *Leonard Reed* [video]. YouTube. <https://bit.ly/394iE6X>
- Cañabate, D., Rodríguez, D. y Zalagaz, M.L. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 27(125), 53-62. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/3\).125.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/3).125.04)
- Coêlho de Araújo, P. (2015). Tinikling - Una experiencia multicultural de la tradición danzada en las clases de Educación Física en una escuela de la enseñanza secundaria en Portugal. *Revista Pedagógica ADAL*, 7(31), 25-32. <https://bit.ly/3M6MuGH>
- Cohen, P.G. (2015). Empowering Students to Take Risks: Redefining the Introductory Jazz Course. *Dance Education in Practice*, 1(2), 9-12. <https://doi.org/10.1080/23734833.2015.1035566>

- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2002). *Psicología de la adolescencia*. Ediciones Morata.
- Conesa, E. (2017). Las Danzas del Mundo como herramienta formativa. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 9(5), 747-780. <https://bit.ly/3N5kkMw>
- Crease, R.P. (2002). Jazz and dance. En M. Cooke y D. Horn (eds.), *The Cambridge Companion to Jazz* (pp. 209-235). Cambridge University Press.
- Czompo, A. I. (1973). Jazz Dance in the Recreational Setting. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 44(1), 31-32. <http://dx.doi.org/10.1080/00221473.1973.10626496>
- Decreto 189/2021, de 21 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 59/2020, de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 174, de viernes 23 de julio de 2021, 10-11. <https://bit.ly/3tPRIQw>
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 118, de miércoles 20 de mayo de 2015, 10-309. <https://n9.cl/qy11>
- Fernández, D. (2020). *El conjunto instrumental de jazz como recurso de aprendizaje en la educación secundaria* [Trabajo Fin de Máster, Universitat Jaume I]. Repositorio Institucional UJI. <https://bit.ly/3LZRNYo>
- Fructuoso, C. y Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 12(66), 31-37. <https://bit.ly/3jV7mnK>
- Fuentes, A.L. (2006). *El valor pedagógico de la danza* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia. <https://bit.ly/3MfdeEz>

Gall, U. (1984) Baile Jazz. *Educación Física y Deporte*, 4(1), 24-30.

<https://bit.ly/3MWOdyc>

García Ruso, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Inde.

Garrido, M. T. (1996). La llamada “madre de las artes”: su aplicación en la enseñanza secundaria obligatoria. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 7(46), 117-123.

<https://bit.ly/3KZwV36>

Górriz, J., García de Ves, S. y Mateu, M. (2020). Conciencia corporal, reconocimiento y representación de los estados de ánimo: educación emocional a través de la danza. *Artes escénicas para transformar la sociedad y la educación*, 1(1), 167-180.

<https://bit.ly/3ParxfZ>

Guthold, R., Stevens, G.A, Riley, L.M. y Bull, F.C. (2020) Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)

Heinilä, H. (2015). *An Endeavor by Harlem Dancers to Achieve Equality – The Recognition of the Harlem-Based African-American Jazz Dance Between 1921 and 1943* [Tesis doctoral]. Universidad de Helsinki. <https://bit.ly/3rm67Tp>

Hubbard, K.W. (2008). Valuing Cultural Context and Style: Strategies for Teaching Traditional Jazz Dance from the Inside Out. *Journal of Dance Education*, 8(4), 110-116. <https://doi.org/10.1080/15290824.2008.10387371>

Instituto Francisco Umbral. (2020). *Proyecto Educativo de Centro*.

Kraus, R. (1969). *History of the dance in Art and Education*. Prentice-Hall.

Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Paidós.

- Lago, P. y Espejo, A. (2007). El movimiento y la danza: su importancia dentro del currículum de primaria. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8(17), 149-164.
- Liebhard, E. (2019). Thinking on Our Feet: Improvisation for Individual and Community Expression in Jazz Dance Class. *Dance Education in Practice*, 5(4), 6-10. <https://doi.org/10.1080/23734833.2019.1672469>
- Llopis, J. (2020). *Propuesta didáctica para la sensibilización y la práctica del blues en el área de Música de la Educación Secundaria* [Trabajo Fin de Máster]. Univesitat Jaume I. Repositorio Institucional UJI. <https://bit.ly/39b9Mg9>
- López, J. (2010). Unidad didáctica “Danzas del mundo”. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 1(5), 81-97. <https://bit.ly/397oNiM>
- López, M. y Vicente, G. (2019). Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 94(33.3), 213-234. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.72590>
- Maddalena, M. y Parkhatskaya, K. (16 de agosto de 2020). *Vernacular, authentic or modern, what is jazz dance?*. Secrets of solo. <https://bit.ly/3LZqgG8>
- Muñoz, S. (2018). *El Jazz como herramienta de desarrollo personal i social en un contexto escolar multicultural* [Trabajo Fin de Máster, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB. <https://bit.ly/3leW3Yx>
- Pastor, R., Vicente, G., López, A.M. y López, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. <https://bit.ly/39e8jWE>
- Real, M. y Padilla, C. (2020). Proyecto África “La leyenda de faro”: una experiencia de gamificación para trabajar la danza africana en secundaria. *Artes escénicas para transformar la sociedad y la educación*, 1(1), 135-146. <https://bit.ly/3kUC5IB>
- Robinson, K. (2006, febrero). *Do Schools Kill Creativity?* [video]. Conferencia TED. <https://bit.ly/3ITcxi7>
- Sabatine, J. (1972). Jazz Dance in the Secondary Schools: Problems and Promises. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 43(2), 69-72. <http://dx.doi.org/10.1080/00221473.1972.10617234>
- Sachs, C. (1963). *World History of the Dance*. The Norton Library.
- Stearns, M y Stearns, J. (1994). *Jazz Dance. The Story of American Vernacular Dance*. Da Capo Press.
- Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance. (s.f.). *Rudolf Laban*. <https://bit.ly/3uTLS14>
- Vergara, N., Fuentes, A., Gonzales, H., Cadagan, C., Morales, S., Poblete, C. y Poblete, C. E. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos*, 40, 385-392. <https://bit.ly/3rERrOV>
- Vernia, A.M. (2012). Jaques Dalcroze y Rudolf von Laban: algunos datos sobre su concepción del movimiento. *Artseduca*, 1(3), 30-35. <https://bit.ly/3JUtJ71>
- Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 9(17), 42-45.

ANEXO I

Tabla A1

Análisis de PD de danza en secundaria

	Armada (2020)	Coêlho de Araújo (2015)	Conesa (2017)
Tipo de danza	Danza urbana, Hip – Hop	Danza tradicional filipina (Tinikling) y danza creativa.	Danzas del Mundo (Europa, Inglaterra, Escocia e Israel).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la danza urbana como una herramienta para favorecer la inclusión educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar en la práctica de la tradición danzada. - Promover adquisición de vocabulario motor. - Trabajar la composición coreográfica. - Fomentar la cooperación y responsabilidad y favorecer el sentido crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y aceptar el funcionamiento del cuerpo propio y de los otros, respetando las diferencias. - Apreciar la creación artística y entender el lenguaje de las diversas manifestaciones artísticas.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Basada en una perspectiva educativa expresiva y lúdica. - Filosofía procesual y progresiva en el diseño de las sesiones. - Estructuran las sesiones en cuatro partes: calentamiento expresivo, espacio de creación, relajación holística y reflexión compartida. 	<ul style="list-style-type: none"> - El proyecto se divide en dos etapas: una primera etapa de contacto, exploración y reproducción y una segunda etapa de experimentación y composición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estilos de enseñanza tradicionales e instrucción directa como técnica de aprendizaje.
Sesiones	3 (Formato taller)	Formato proyecto.	7 sesiones (Unidad didáctica).

	Górriz et al. (2020)	López (2010)	Real y Padilla (2020)
Tipo de danza	Danza y expresión corporal.	Danzas del mundo (Europa, América, Israel, Rusia).	Danza africana (Dooplé)
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la importancia que tienen la educación emocional y las emociones en el currículo catalán. - Estudiar las herramientas que existen para el trabajo y educación en emociones. - Proporcionar por medio de la danza nuevas herramientas para el reconocimiento y educación de las emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y aceptar el funcionamiento del cuerpo propio y de los otros, respetando las diferencias. - Apreciar la creación artística y entender el lenguaje de las diversas manifestaciones artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar la práctica de la actividad física. - Fomentar actitudes y habilidades sociales. - Profundizar en el empleo del movimiento y el cuerpo como medios para la expresión y comunicación. - Desarrollar la personalidad del alumnado a través de la improvisación y la danza. - Conocer los movimientos y secuencias rítmicas de la Danza Africana. - Promover la creación de coreografías (trabajo en equipo e improvisación).
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía progresiva: primeras sesiones centradas en conciencia corporal, tercera sesión en el reconocimiento de las emociones externas y cuarta sesión en el reconocimiento de las emociones internas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Varias metodologías se introducen de manera progresiva: estilos de enseñanza tradicionales primero (mandato directo), técnicas de búsqueda o indagación después (descubrimiento guiado, resolución de problemas), y técnicas que promueven la creatividad, socialización y participación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gamificación: realizan un trabajo por equipos o etnias. Estas deberán cumplir una serie de misiones gracias a las cuales, se van a ir desarrollando las danzas. Cada etnia tendrá unos movimientos particulares en función del territorio que habite y habrá de ir creando diferentes danzas que la representen como etnia para cumplir las mencionadas misiones.
Sesiones	4 sesiones.	8 sesiones.	6 sesiones.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Armada (2020), Coêlho de Araújo (2015), Conesa, (2017), Górriz et al. (2020), López, (2010) y Real y Padilla (2020).

Tabla A2

Análisis de cuatro artículos en los que se aborda el trabajo de solo jazz.

Gall (1982)	
Terminología empleada	Danza jazz
Ámbito de aplicación	Escuelas de Colombia. Materia de Educación Física.
Secuenciación	No lo especifica.
Objetivo general	Desarrollar a través de la danza jazz la improvisación y la auto - creatividad.
Premisas didácticas	<ul style="list-style-type: none"> - La danza jazz como: <ul style="list-style-type: none"> o Fin en sí mismo, no hay un anhelo de ganar. o Encuentro con el otro y el grupo, y como forma de auto – expresión. o Favorecedora de la creatividad. o Facilitadora de la comunicación, alegría y motivación.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva práctica. - Aconseja la música en vivo (si es posible) y utilizar música con tempos lentos para el aprendizaje de nuevos pasos. - Busca el equilibrio entre dos métodos: método demostración – imitación y método que fomente la improvisación. - Filosofía progresiva: fase de introducción al movimiento de danza jazz, partiendo de lo conocido o de algo sencillo pero novedoso; fase de reconocimiento del movimiento corporal; aprendizaje de secuencias de movimientos al tiempo que se trabaja la improvisación; desarrollo de la creatividad. - Centrada en el trabajo de la improvisación como forma de auto – expresión: la introduce desde el principio a través de propuestas muy simples.
Estructura de las sesiones	No lo especifica.

Hubbard (2008)	
Terminología empleada	<i>Traditional jazz dance, authentic jazz dance, jazz dance.</i>
Ámbito de aplicación	Universidad de Estados Unidos. Materia de danza.
Secuenciación	Materia semestral: 2 clases semanales de 75 minutos con una ratio de 20 alumnos.
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir al alumnado experimentar el jazz como una forma de danza autóctona de Estados Unidos, preparándolos como público y usuarios que participen de la danza.

	- Conocer la historia y las características del <i>authentic jazz dance</i> .
Premisas didácticas	- El <i>authentic jazz dance</i> como: <ul style="list-style-type: none"> ○ Forma de conocer la historia de la cultura afroamericana de los Estados Unidos. ○ Facilitadora del desarrollo de la expresividad en términos de forma y ritmo.
Metodología	- Perspectiva teórico – práctica: reconoce y respeta el contexto cultural de la forma que enseña. - Filosofía progresiva y cronológica en la exposición del material teórico – práctico: modas y rutinas de danza desde los años 20 hasta la actualidad (desde el <i>charleston</i> hasta el <i>hip hop</i>); temas históricos (esclavos, migraciones irlandesas, patrones de transmisión cultural, apropiación en el <i>minstrel</i> , etc.); trabajo de la creación coreográfica conjunta. - Emplea músicos en vivo en las clases, que realizan acompañamientos percusivos y vocales. - Conecta lo expuesto en las sesiones con un trabajo de entrevistas que los estudiantes deben realizar a personas de generaciones anteriores sobre sus costumbres de danza social en la adolescencia en EEUU. - Metodología de la enseñanza de pasos: divide el movimiento en pasos sencillos o transferencias de pesos sin adornos y comunica el ritmo a través de <i>scats</i> vocales melódicos o rítmicos.
Estructura de las sesiones	La clase comienza con un calentamiento interactivo seguido de la realización de secuencias de pasos que se van exponiendo de forma cronológica a lo largo del curso. Introduce espacio para la reflexión, debate y visualización de vídeos.
Cohen (2015)	
Terminología empleada	<i>Jazz dance, real jazz dance y traditional jazz dance.</i>
Ámbito de aplicación	Universidad de Artes Liberales de Estados Unidos. Materia optativa de danza.
Secuenciación	Materia semestral.
Objetivos generales	- Emplear el <i>traditional jazz dance</i> para capacitar al alumnado a que exprese su individualidad. - Exponer a los estudiantes la historia de esta danza en su contexto histórico y cultural, de manera cinética y cognitiva, partiendo de las raíces en África Occidental hasta llegar a su influencia en los escenarios y en la cultura popular del presente.
Premisas didácticas	- El <i>traditional jazz dance</i> como: <ul style="list-style-type: none"> ○ Forma de empoderamiento de los estudiantes y facilitadora de la auto expresión.

- Contexto libre de juicios, que fomenta valores de amistad y sentimiento de comunidad.

Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de los conocimientos previos. - Perspectiva teórico – práctica: reconoce y respeta el contexto cultural de la forma que enseña. - Establecimiento de un entorno seguro y sin juicio, en el que explorar el movimiento, - Filosofía progresiva: fase inicial de activación de conocimientos previos e iniciación en los pasos tomando como referencia el trabajo de Karen Hubbard; fase de exploración del embellecimiento y la auto expresión, la vocalización, la competitividad amistosa y la improvisación, al tiempo que se conoce el contexto histórico y cultural del jazz clásico (1920-1940); tercera fase de creación de un <i>Big Apple</i> por parte de la clase; cuarta fase en la que se trabaja la Simon – Son Technique; última fase en la que se da una inversión de roles para que el alumnado sea el que muestre los bailes populares de la actualidad relacionados con la danza jazz y realización de una batalla final. - Metodología al enseñar los pasos: Desalienta la imitación exacta y aplaude las interpretaciones únicas de los estudiantes.
Estructura de las sesiones	- No específica.

Liebhard (2019)

Terminología empleada	<i>Jazz dance.</i>
Ámbito de aplicación	Múltiples contextos y poblaciones: escuelas, universidades, escuelas de danza, etc.
Secuenciación	No es una propuesta, sino un artículo que ofrece recursos de improvisación para trabajar en el aula de <i>jazz dance</i> .
Objetivos generales	Emplear la improvisación a través del <i>jazz dance</i> para trabajar la expresión individual y comunitaria.
Premisas didácticas	<ul style="list-style-type: none"> - La danza jazz funciona como herramienta para compartir similitudes y expresar diferencias.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y respeta el contexto cultural de la forma que enseña. - Prioriza el ritmo, la improvisación y la interacción social en sus clases. - Durante la improvisación, anima a tomar prestadas ideas del movimiento de otro, conversar a través del movimiento con la música, ya sea con el ritmo de un instrumento, su melodía o con el sonido completo. - En la fase inicial de sus cursos, aborda el movimiento desde las raíces de la danza africana.

Herramientas de improvisación	<p>Destacamos las siguientes herramientas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Pequeño baile: calentamiento con ojos cerrados para tomar conciencia del propio cuerpo y sus partes, guiado verbalmente por la profesora y después por la propia música.- Recorrido: caminar por el aula al ritmo de la música (un paso cada tiempo, cada dos o cada cuatro; dinámica <i>legato</i> o <i>staccato</i>).- Negociación/Llamada-respuesta: por parejas, una persona le ofrece a su pareja una pequeña improvisación, y su pareja debe responderle con otra de igual duración que repita o haga referencia de alguna forma a la de su compañero.- Improvisación simultánea: igual que la anterior pero ahora deberán improvisar simultáneamente, debiendo ponerse de acuerdo.- De un punto A a un punto B: en círculo, los estudiantes deben ir saliendo a improvisar desde donde están a otro punto del círculo pasando por el centro.
--------------------------------------	--

Fuente: elaboración propia con base en datos de Cohen (2015), Gall (1982), Hubbard (2008) y Liebhard (2015).

ANEXO 2

A continuación, se presenta un listado de canciones de referencia para las sesiones prácticas. Se ha citado en primer lugar a los artistas que las interpretan en lugar de los compositores para facilitar su localización.

- Armstrong, L. (1955). All that meat and no potatoes [Canción]. En *Satch Plays Fats*. Columbia Records.
- Armstrong, L. y Ellington, D. (1961). I don't mean a thing [Canción]. En *Louis Armstrong & Duke Ellington recording together for the first time*. Roulette Records.
- Basie, C. (1940). *Moten swing* [Canción]. En *Evening*. Okeh Records.
- Fitzgerald, E. y Armstrong, L. (1956). Cheek to cheek [Canción]. En *Ella & Louis*. Verve Records.
- Fitzgerald, E. y Armstrong, L. (1957). Gee baby ain't I good to you [Canción]. En *Ella and Louis again*. UMG Recordings.
- Fitzgerald, E. y Webb, C. and his Orchestra. (1939). Tain't what you do [Canción]. En *The Early Years (Part 2)*. UMG Recordings.
- Goodman, B. (1936). *Sing, sing, sing* [Canción]. Brunswick Records.
- Lunceford, J. and his Orchestra. (1939). Tain't what you do [Canción]. En *Vocalion*. Brunswick Record Corporation.
- Milburn, A. y Chickeshackers, A. (s.f). One Scotch one bourbon one beer [Canción]. En *Good rockin' tonight – 28 Rock 'n Roll Hits*. Aladdin Records.
- Stout, J. y Alexander, H. (2003). Swingin or nothing [Canción]. En *Jammin the Blues*.

ANEXO 3

Tabla A3

Parrilla de observación del alumnado a lo largo de la propuesta educativa

NOMBRE ALUMNO																															
OBSERVACIONES ESPECÍFICAS																															
Sesiones		1					2					3					4					5					6				
Grado en el que se mide la actitud 1: nada; 2: muy poco; 3: poco; 4: bastante; 5: mucho.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ACTITUD INDIVIDUAL	Nivel de implicación y participación.																														
ACTITUD EN EL TRABAJO DE AULA Y EN PEQUEÑO GRUPO.	Nivel de iniciativa.																														
	Nivel de escucha.																														
	Capacidad resolutive.																														
	Nivel de cooperación.																														

Fuente: elaboración propia.

Tabla A4

Rúbrica de evaluación final de la muestra coreográfica del Shim Sham realizada en pequeños grupos

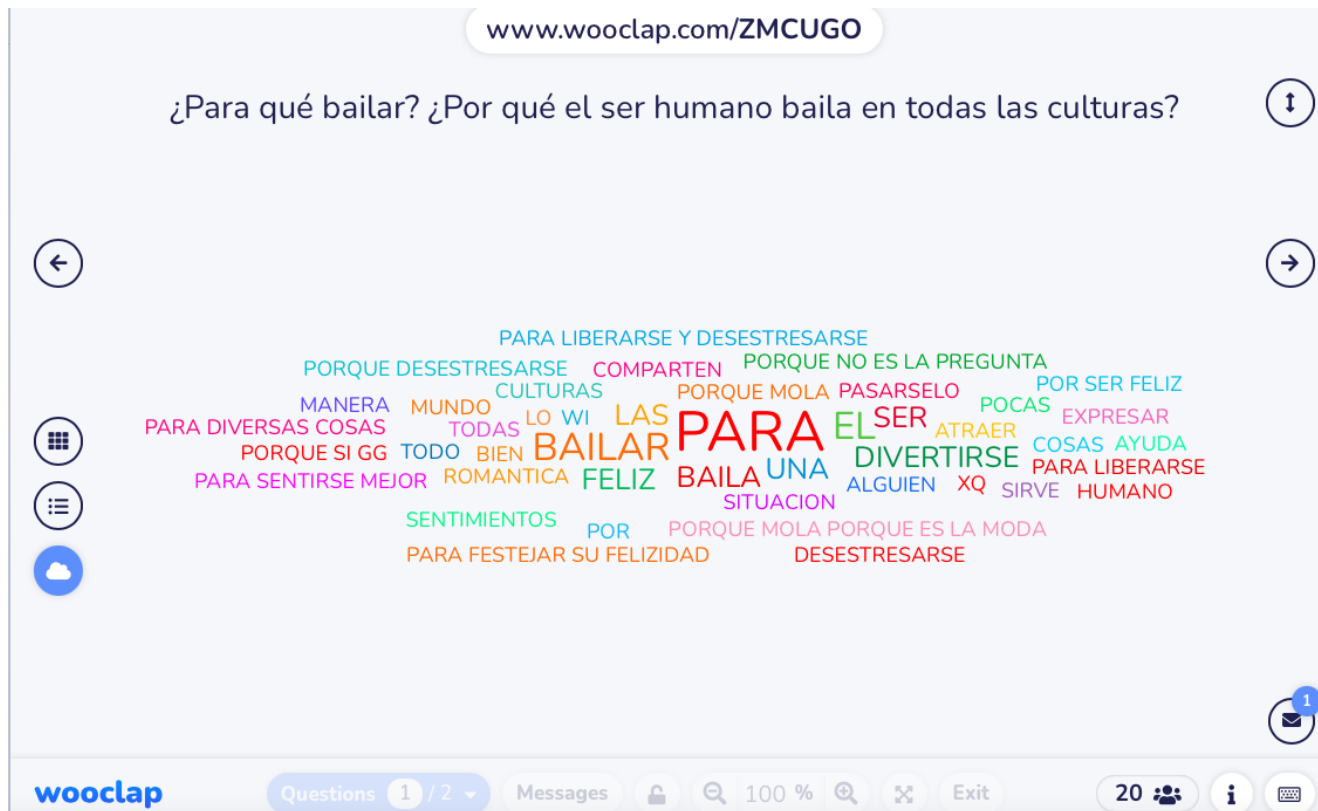
NOMBRE DEL ALUMNO					
ASPECTOS		EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
DESEMPEÑO INDIVIDUAL	Actitud personal y estilo en el baile.	Emplea una forma de movimiento muy original y espontánea, haciendo muy buen uso del <i>bouncing</i> .	Emplea una forma de movimiento original y algo espontánea, haciendo uso ocasional del <i>bouncing</i> .	Emplea una forma de movimiento neutra sin emplear el <i>bouncing</i> .	No participa.
	Ejecución de los pasos.	Los pasos son ejecutados adecuadamente en forma y con fluidez.	Los pasos son ejecutados adecuadamente en forma pero sin fluidez.	Algunos pasos son ejecutados correctamente. No hay fluidez.	No ejecuta ninguno de los pasos aprendidos.
	Ejecución de los pasos en tiempo correcto.	Todos los pasos se ajustan al tiempo de la música, integrándolos en las frases de ocho aprendidas.	La mayor parte de pasos se ajustan al tiempo de la música, integrándolos en las frases de ocho aprendidas.	Algunos pasos se ajustan al tiempo de la música, integrándolos en las frases de ocho aprendidas.	Ningún paso se ajusta al tiempo de la música.
DESEMPEÑO DE GRUPO	Actitud de grupo.	Se muestra muy confiado a la hora de bailar.	Se muestra confiado a la hora de bailar.	Se muestra poca confianza a la hora de bailar.	No quiere participar.
	Originalidad del trabajo coreográfico.	Combina varios pasos en la introducción, tanto aprendidos en aula como de nueva creación.	Emplea algunos pasos aprendidos en aula o algunos pasos de nueva creación.	Apenas emplea variedad de pasos en la creación coreográfica.	No realiza ningún trabajo de creación.
	Coordinación y comunicación entre los miembros del grupo.	Los miembros del grupo están coordinados y se comunican de forma no verbal (mirada, sonrisa, etc.)	Los miembros del grupo están coordinados pero apenas se comunican de forma no verbal (mirada, sonrisa, etc.)	Los miembros del grupo están algo coordinados y no se comunican de forma no verbal (mirada, sonrisa, etc.)	No hay coordinación entre los miembros del grupo ni comunicación no verbal (mirada, sonrisa, etc.)

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4

Figura 1

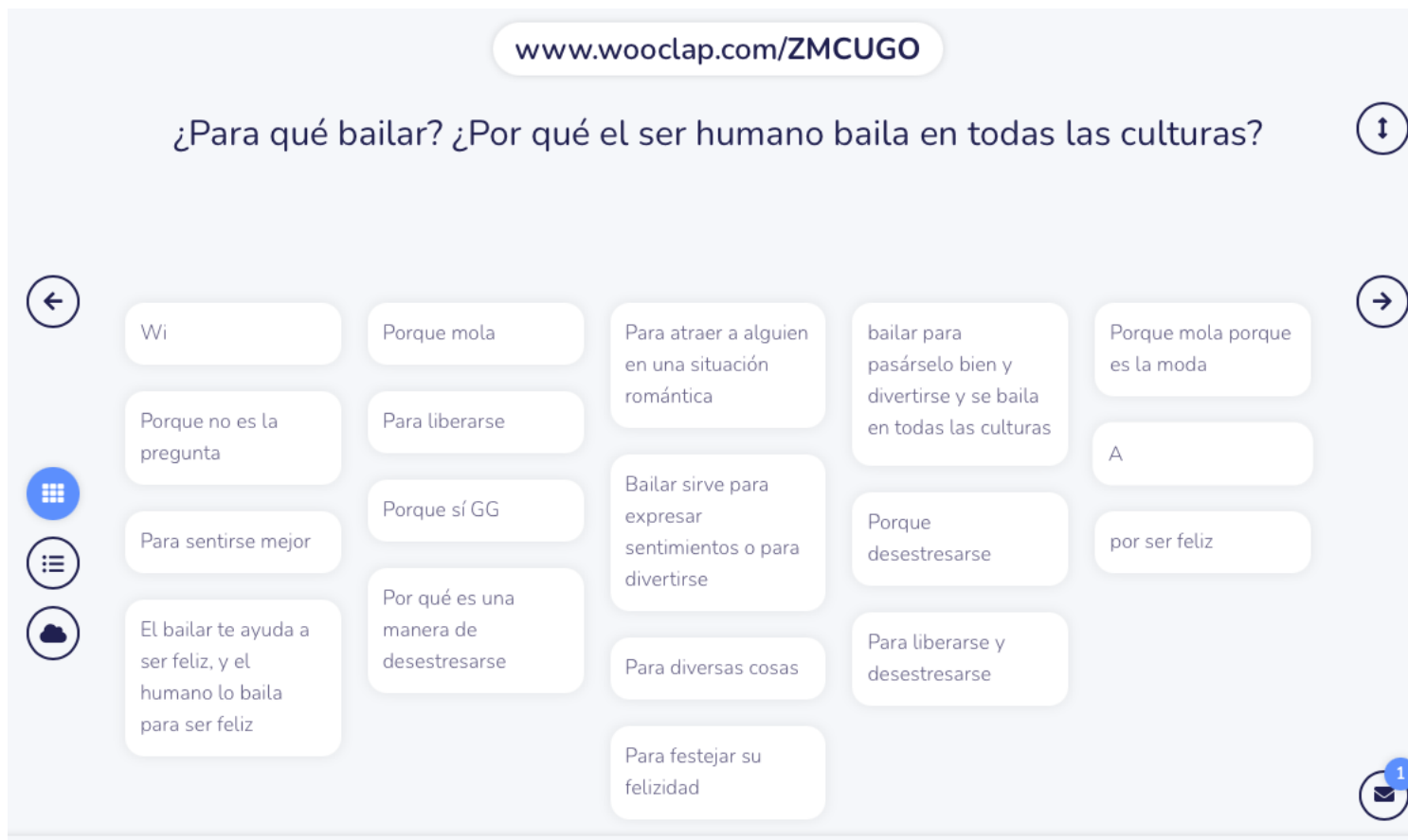
Respuestas del alumnado a la primera pregunta lanzada a través de la herramienta Wooclap con la primera forma de visualización.



Nota: este Wooclap fue diseñado *ex profeso* para la propuesta.

Figura 2

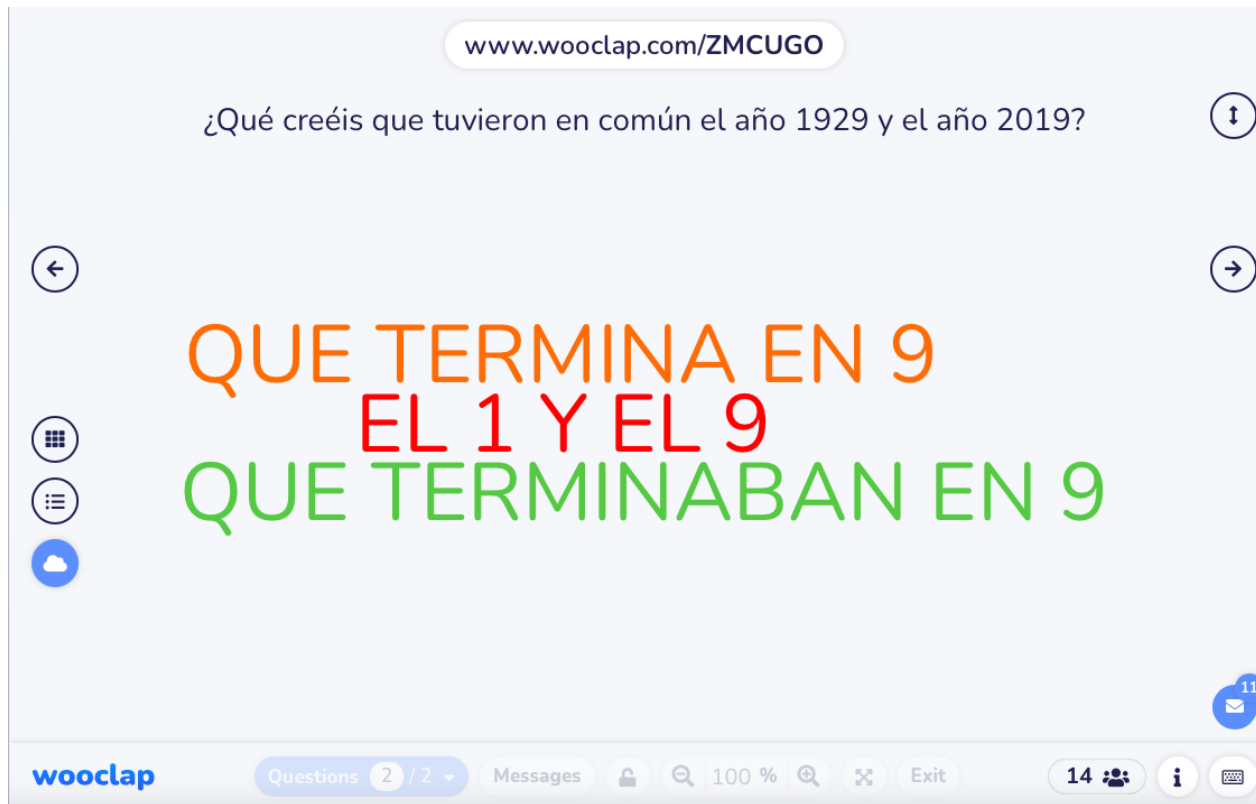
Respuestas del alumnado a la primera pregunta lanzada a través de la herramienta Wooclap con la segunda forma de visualización.



Nota: este *Wooclap* fue diseñado *ex profeso* para la propuesta.

Figura 3

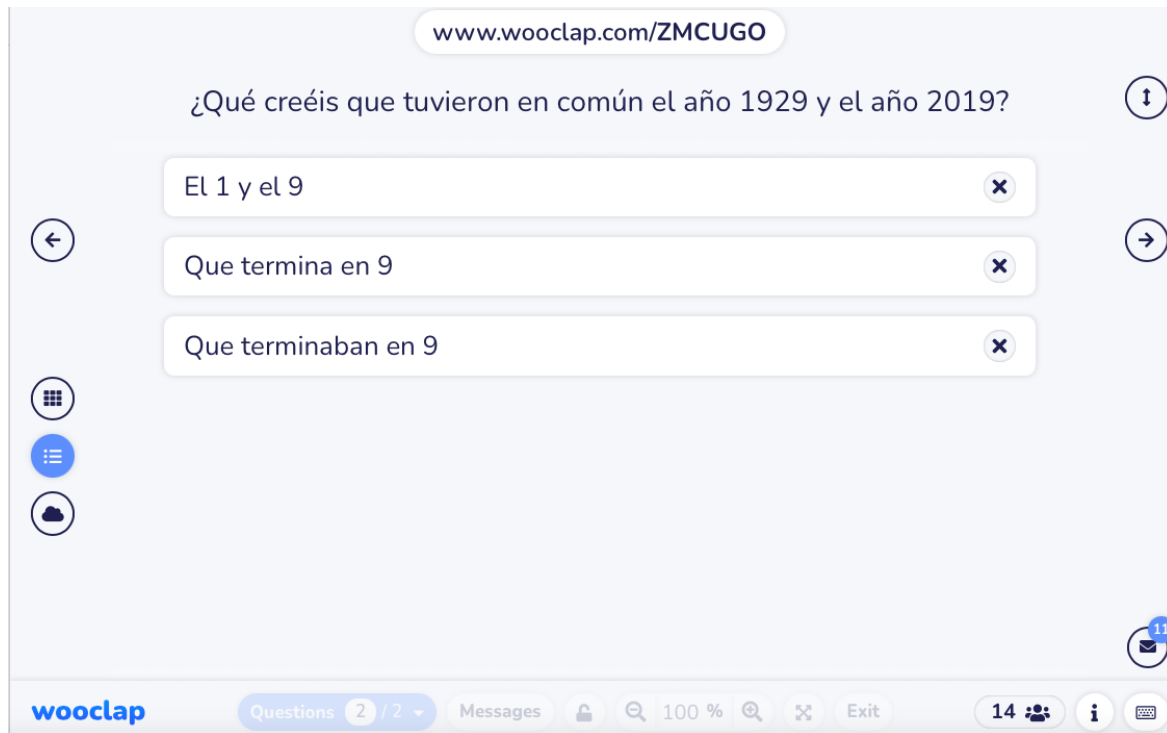
Respuestas del alumnado a la segunda pregunta lanzada a través de la herramienta Wooclap con la primera forma de visualización.



Nota: este Wooclap fue diseñado *ex profeso* para la propuesta.

Figura 4

Respuestas del alumnado a la segunda pregunta lanzada a través de la herramienta Wooclap con la segunda forma de visualización.



Nota: este Wooclap fue diseñado *ex profeso* para la propuesta.

ANEXO 5

Figura 5

Fotografía de sesión práctica en el IES Francisco Umbral, mientras se realiza el paso de shim sham



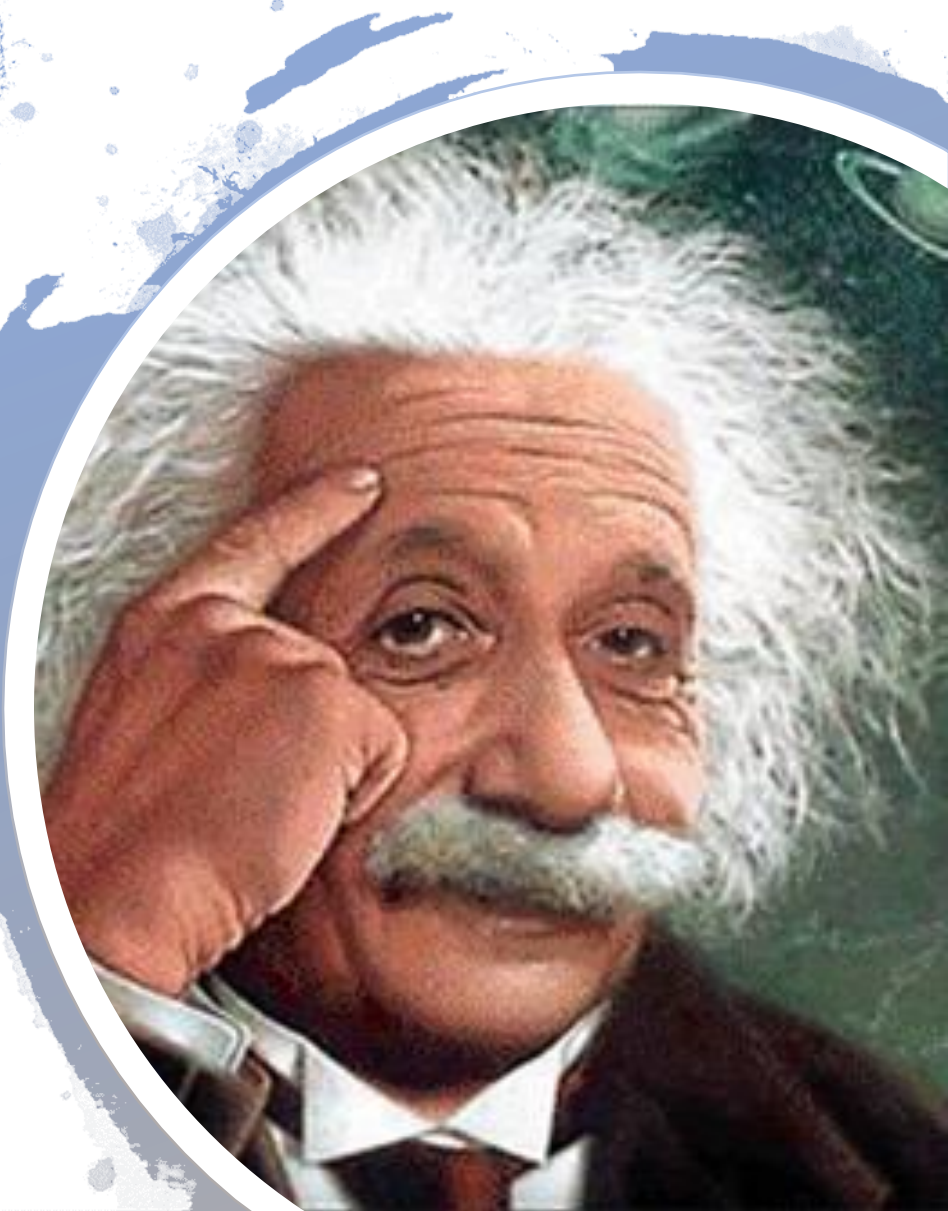
ANEXO 6

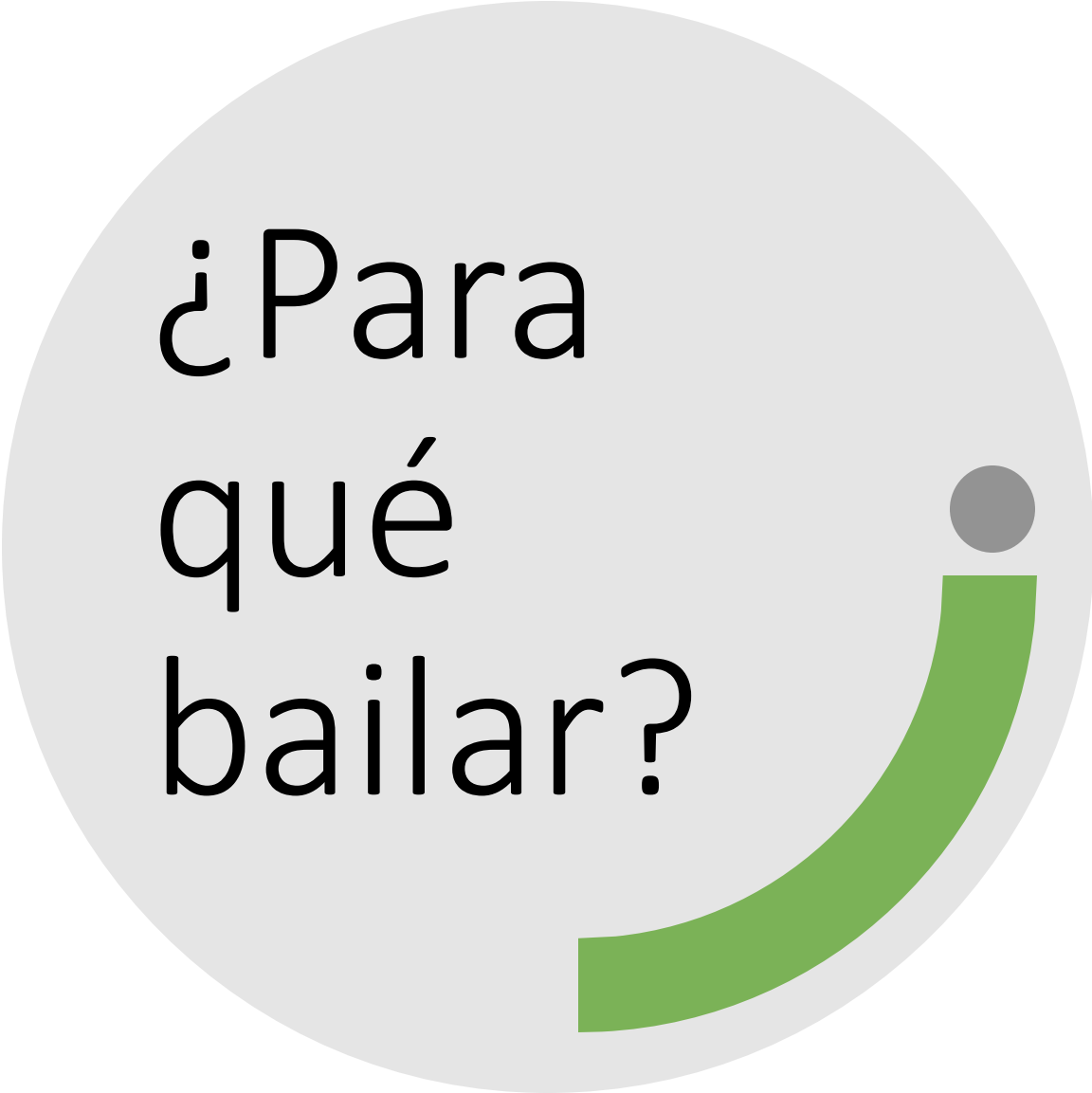


¡DE LA MÚSICA A LOS PIES!

EL JAZZ TAMBIÉN SE BAILA

QUE LEVANTE LA MANO QUIEN NO HAYA
BAILADO NUNCA





¿Para
qué
bailar?

¿Qué creéis
que tuvieron
en común el
año 1929 y el
año 2019?



1929

LA GRAN

DEPRESIÓN

BLACK TUESDAY

NEW YORK, TUESDAY, OCTOBER 29, 1929

THE STOCK MARKET CRASH OF 1929

BY BARBARA
SILBERDICK FEINBERG

NEW YORK, OCTOBER 29 — Another hurricane of liquidation hit the stock market today, as financial uncertainty led in ruin and helped to panic. Frightened investors ordered their brokers to sell at any price, and the stock market crashed. Those on the floor of the Wall Street exchange waded in paper and tried to add up their losses.

It is believed those losses total billions of dollars. Thousands of accounts were wiped out.



Crowds Gathered On Wall Street As The Market Went Into Historical Decline

million of shares were traded. Some stocks were almost given away. Millions of shares traded hands.

Brokers on the floor of the exchange...

was a country-wide...





CRISIS DE LA COVID – 19



LA CRISIS DEL CORONAVIRUS >

Netflix suma casi 16 millones de nuevos usuarios durante la pandemia

La plataforma de contenidos en 'streaming' duplica sus beneficios en el primer trimestre de 2020 respecto al mismo periodo del año pasado



YOLANDA MONGE

BIG BANDS, SWING Y BAILE: LA SALVACIÓN



BATALLAS DE BANDAS

Savoy's Greatest Event

THE MUSICAL SENSATION OF THE 1937 SEASON

Chick WEBB Chick ORCH

Benny GOODMAN Chick ORCH vs

AMERICA'S TWO G R E A T E S T S I V I N G M A S T E R S

THE MUSICAL BATTLE OF THE CENTURY

ADMISSION ONE DOLLAR

Tuesday May 11th



HISTORY MAKING.....BATTLE OF SWING

SUNDAY JAN. 16'

The King OF THE DRUMS

The Royalist OF THE KEYBOARD

Chick WEBB vs **Count BASIE**
CHICK ORCHESTRA vs CHICK ORCHESTRA
AMERICA'S OUTSTANDING ... SWING BAND vs *The Aristocrat of Rhythm*

Ella FITZGERALD FEATURING PATTI PRICHARD

Chick Webb & HIS FAMOUS ORCHESTRA WILL PLAY NIGHTLY AT THE SAVOY

Special Matinee 3pm

No Increase in Admission

Billie HOLLIDAY FEATURING WITH THE CONY.....

LENOX AVE # 140 STREET.

SAVOY

THE WORLDS FINEST BALLROOM



SAVOY
CAF. MINOCHLE CLUB
HOP CONTEST



SAVOY
World's Finest
BALL ROOM

SAVOY
ERSKINE HAWKINS & TERRY GIBBS ORCH.
THURSDAY LADIES NIGHT



SAVOY World's Most Beautiful Ballroom
LENOX AVENUE - 1485 W 141st STREET

The Supreme Event of the Season on the Opening Night

THE INAUGURAL BALL

WORTH YOUR WEEKLY PAPER FOR OPENING DATE

From Opening at 8 P.M. Last Closing at 2 A.M. You Will Be Dazzled With a Rarities of the Most Electrifying Scenery of Entertainment Ever Assembled Under One Roof

51 Varieties of Spicy Entertainment -- Parisian Souvenirs -- Prizes

FLETCHER HENDERSON, Himself, and His Original Orchestra

THE CHARLESTON BEARCATS
DIRECTION HUSCAN MAYER

FESS WILLIAMS' ROYAL FLUSH RECORDING ORCHESTRA
And a Galaxy of Stars Prominent in Stage and Civic Life

ADMISSIONS -- WEEK DAYS, 25c SAT., SUN., HOLIDAYS, 35c






SNAKE HIPS

Dance (1926) is performed by thrusting out one hip as far as it can go and repeating with the other.



SLOW GRIND

This movement (1925) which is also known as the Slow Drag is a one-step with exaggerated hip twisting.



The Itch (1924-25) originally aped St. Vitus Dance disease spasms and twitches.

THE ITCH



JIG WALK

An outgrowth of the Irish Jig, this dance (1927) is key movement of the Lindy Hop.



THE LINDY HOP

Called America's only "truly national dance," Lindy Hop (1927) grew out of two-step, plus breakaway, other steps.



TRUCKIN'

This dance is based on old shuffle movement used by comedians like Pigmeat Markham.



SHIM SHAM

Back and forth shuffle movement of Shim Sham (1932) is still used by chorus dancers.



THE BIG APPLE: This group dance (1938) is performed in circle. A caller keeps the dancers in motion by announcing the different steps and movements.



THE HUCKLEBUCK: Partners start from squat position facing each other and work their way up to a standing position while they, according to the song, "Wiggle like a snake, waddle like a duck."



THE SHAG: A lively one-two and one-two-three movement, the Shag (1938) is the basis of today's Pachanga, a new dance craze.



THE TRANKEY DOO: Named after a chorus girl at Chicago's old DeLusa, this 1941 dance is performed usually by a group of dancers in a line. The dancers do various rhythmic steps in ensemble.

LINDY HOP



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

EN COMÚN

1. Individualidad.

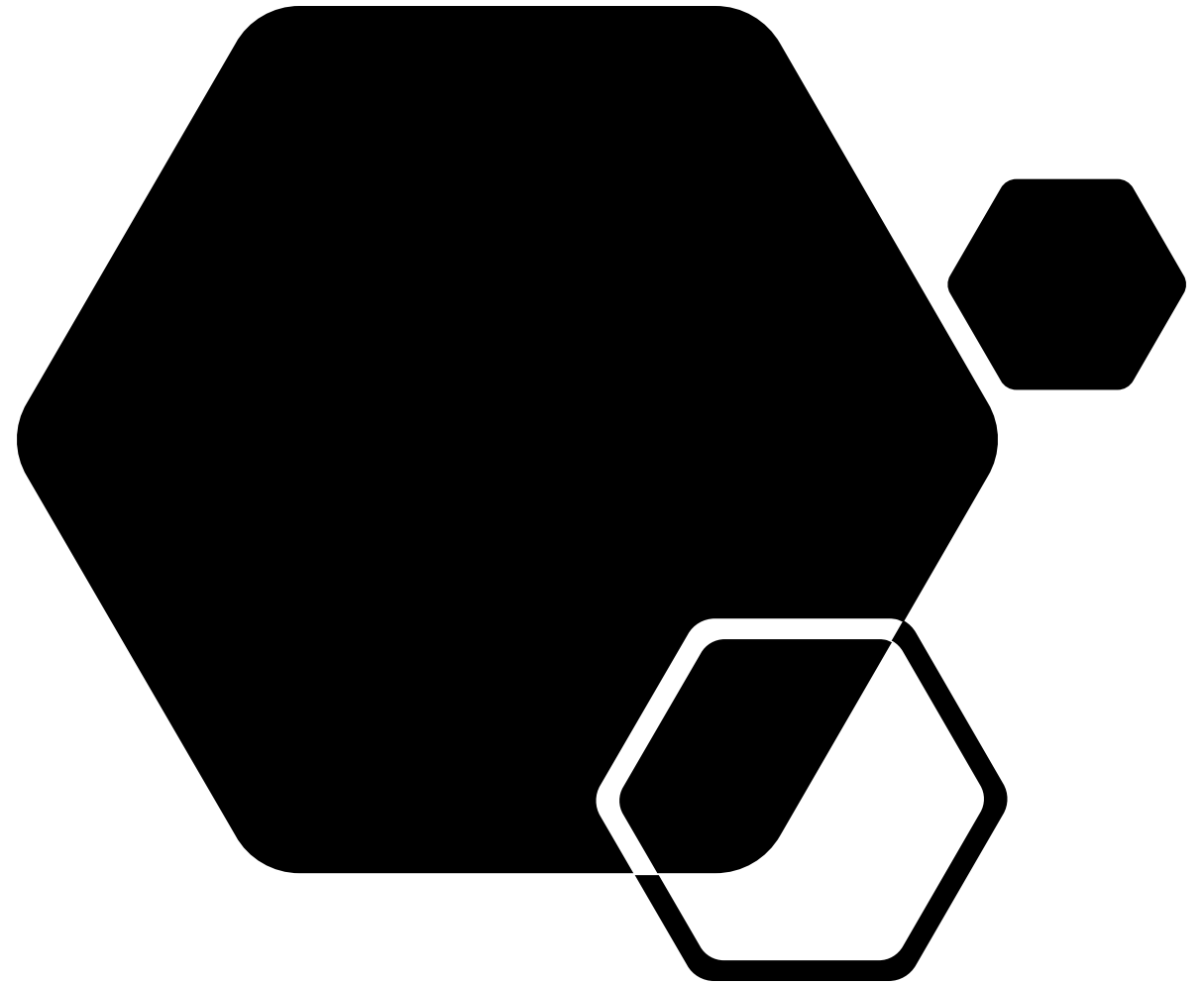
- Cada bailarín de Jazz es diferente
- No debes copiar a nadie más exactamente

2. El ritmo es esencial.

3. Diálogo constante entre la música y el baile.

4. El bailarín se considera un instrumento más de la orquesta.

SHIM SHAM

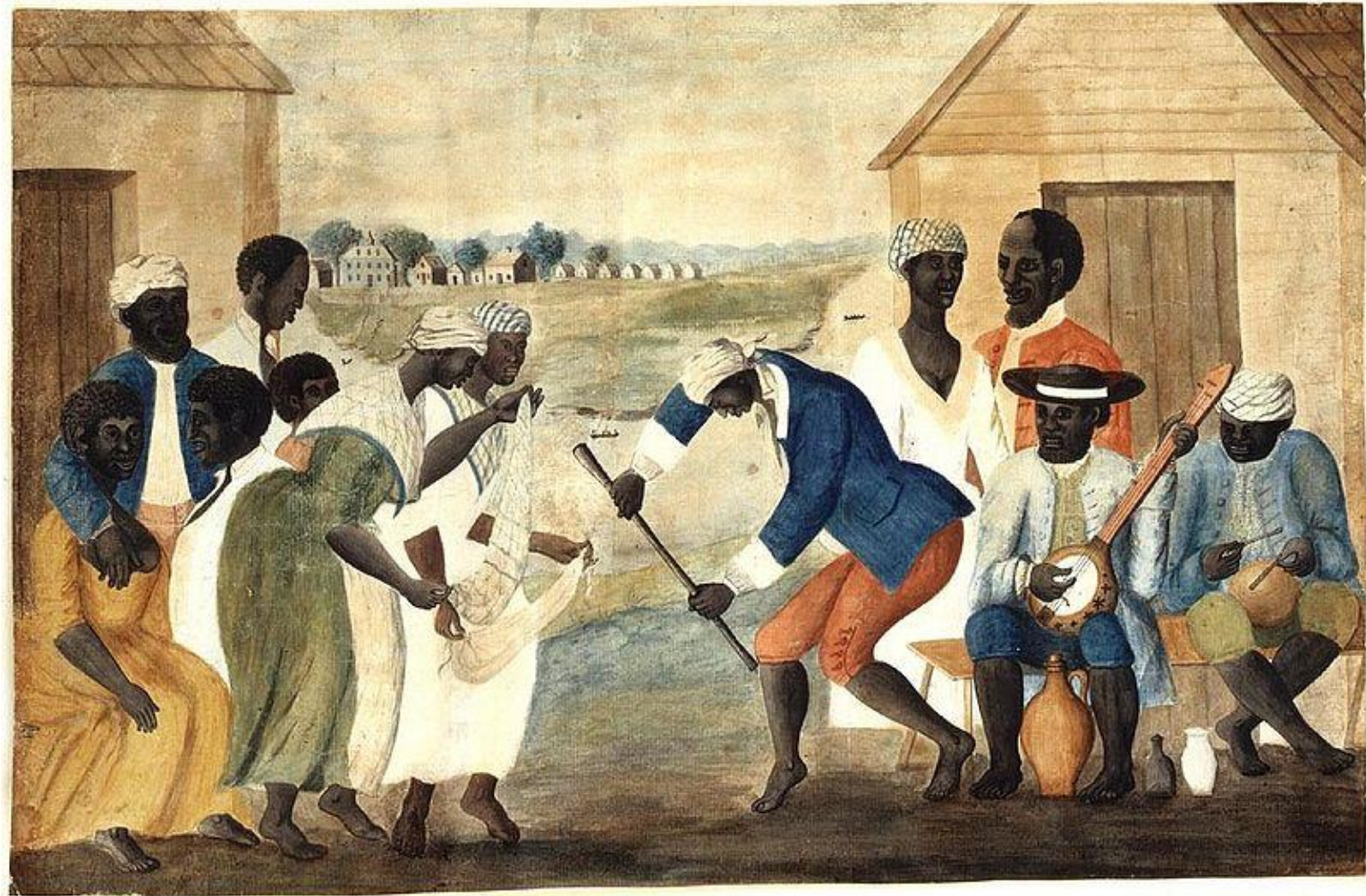




ORIGEN



Raíces del tap





Primer Shim Sham



- <https://www.youtube.com/watch?v=LVxqKhwuyr4&t=188s>



Shim Sham pasa a los clubes como fin de fiesta (30s)



¿Cómo eran los clubes
de jazz en Nueva York?



- <https://www.youtube.com/watch?v=uMBdR5ffy8A>

Shim Sham pasa a la sala de baile





AL & LEON SHIM SHAM
AKA "SAVOY SHIM SHAM"

- <https://www.youtube.com/watch?v=Nb3iQhCEz4E>

SHIM SHAM DE HOY



- <https://www.youtube.com/watch?v=IABfy9Im5tQ>



Franky Manning



CARACTERÍSTICAS

- Comienza en el tiempo 8.

CHORUS ORIGINAL

Double shuffle

Crossovers

Tacky Annie

Half break

AÑADIDO POR FRANKIE:

SEGUNDO CHORUS

Double shuffle + freeze

Crossovers

Tacky Annie + freeze

Half break + freeze

TERCER CHORUS

Boogie back/forward

Boogie back/Shorty George

