

La danza en la Educación Infantil: un estudio comparado de los currículos autonómicos en la LOMLOE

Alba María López-MelgarejoDepartamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Universidad de Murcia (España)  **Norberto López-Núñez**Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Universidad de Murcia (España)  <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.104803>

Recibido: 09/09/2025 • Aceptado: 08/05/2026 • Publicado: 30/07/2026

Resumen: La danza como lenguaje cuenta con un alto valor educativo avalado por la comunidad científica como un recurso idóneo para la etapa de Educación Infantil. La contribución al desarrollo motor del niño junto a los aspectos psicosociales que se pueden abordar desde la danza y el baile suponen que esta debe ser una herramienta considerada por los profesionales de la enseñanza para dicha etapa. Este estudio comparado tiene como objetivo determinar la presencia de elementos curriculares que aluden a la danza y al baile en los currículos autonómicos para la etapa de Educación Infantil tanto del primer como del segundo ciclo para el periodo legislativo de la LOMLOE en España. Para ello, se han analizado los dieciocho currículos publicados a partir del Real Decreto 95/2022 a partir de un protocolo de análisis sistemático. Entre algunos de los resultados hallados se extrae que la mayoría de los currículos (a excepción de cinco) tienden a hacer una inclusión mayor de la danza y el baile en sus documentos favoreciendo su presencia y, por tanto, su posterior desarrollo en las aulas de Educación Infantil que la propuesta nacional. Si bien, esta presencia es mayor para el segundo ciclo que para el primero. Asimismo, la danza se emplea en algunas comunidades autónomas como una fuente para el conocimiento de patrimonio musical autonómico. Se ha de señalar que el término danza y baile se usan de manera diferenciada dándole una connotación distinta y no se suelen usar a modo de sinónimo, aunque dentro del concepto de danza pueda asumirse el de baile. Se concluye que desde las comunidades autónomas se está haciendo una apuesta mayor para incorporar la danza y el baile en las aulas de Educación Infantil que desde el gobierno nacional.

Palabras clave: educación infantil; danza; baile; currículo; LOMLOE.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Conclusión. 5. Referencias

Cómo citar: López-Melgarejo, A. M. y López-Núñez, N. (2026). La danza en la Educación Infantil: un estudio comparado de los currículos autonómicos en la LOMLOE. *RECIE. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 23(1), 225-236, <https://www.doi.org/10.5209/reciem.104803>

1. Introducción

Junto al juego, el movimiento es uno de los elementos que contribuye al desarrollo motor y, a su vez, cognitivo del niño durante los primeros años de vida (Burgos et al., 2023). Su adquisición favorece el desarrollo integral del menor quien poco a poco va adquiriendo mayor autonomía a la vez que se ve aumentada la precisión en la ejecución de determinados movimientos que cada vez se hace más latente. Asimismo, el movimiento permite al niño expresar ideas dado que el lenguaje corporal y, más concretamente, la danza, son en sí mismos fuentes de expresión y funcionan como un lenguaje propio (Twiner et al., 2023).

Yendo un paso más allá, el movimiento permite la relación con los demás, el acercamiento, y, por ende, un buen desarrollo social que contribuye a la buena construcción de vínculos (Riesco, 2009). En esta línea, Cuesta (2025, p. 25) indica que la expresión corporal en las edades tempranas “se convierte en un canal de comunicación que utilizan para mantener interacciones y relaciones con los demás. El cual mediante la expresión corporal se logra un vínculo entre las experiencias vividas y la acción que se desea expresar”. Hugas (1996) señala que el movimiento junto a la danza y la expresión corporal cumplen una serie de funciones entre las que se encuentran la función del conocimiento personal y del entorno; el desarrollo de la capacidad motriz; función lúdica; función de comunicación y de relación; función expresiva y estética; y, por último, función cultural. De todo lo anterior, se extrae que una buena asimilación del esquema corporal y su uso a partir de actividades que requieren de movimiento y actividad física como puede ser la danza,

contribuyen no solo al aspecto motor sino también a un adecuado desarrollo socioemocional (Aguilar, et. al, 2021; Carretero-Martínez y Romero-Naranjo, 2015; Romero-Naranjo, Andreu-Cabrera y Arnau-Mollá, 2023)

No hay que olvidar la relación entre cuerpo y mente, premisa más que justificada y extendida no solo en el ámbito de la Educación Física sino también en el de la Psicología (Acuña, 2024; Gómez, 2024; Silva et al., 2018). En este sentido, tanto la parte física como psicológica del individuo se encuentran interrelacionadas como parte de un todo. De ahí, que recurrir a la danza y al movimiento acompañado de música sea un recurso idóneo, sobre todo en las edades más tempranas para afianzar esta simbiosis (Robinson, 1992). A partir de esta idea, la música que percibe el niño le ayuda a entender y expresar a través del cuerpo ideas, hechos y sentimientos al poder hacer uso de un doble canal de interpretación (auditivo y corporal), o, en otros términos, de la percepción y expresión musical.

A pesar de los beneficios demostrados y avalados por la comunidad científica sobre el papel del movimiento en el niño/a y la necesidad de que se impulse una estimulación motora efectiva durante sus primeros seis años de vida, existe un déficit de actividad y trabajo en este campo siendo insuficiente el papel que ocupa tanto dentro como fuera de las aulas (Backes et al., 2015). Independientemente de la inclusión de elementos relacionados con el movimiento y la danza en los currículos así como otros propios de Educación Física, distintos estudios señalan que la formación que se imparte en las universidades es insuficiente para dar una buena respuesta educativa al alumnado de Educación Infantil, al no estar ofreciendo una formación amplia de la materia dentro de los estudios de Grado en Educación Infantil así como en los de Grado en Educación Primaria con mención en Educación Física (Arufe, 2020; Dopico-Pedre, 2016; Gambau-I Pinasa, 2015). Se ha de señalar que dentro de la etapa de Educación Infantil la Educación Física no está reconocida como una disciplina como tal, dado que los currículos se estructuran de acuerdo con ámbitos del desarrollo, la experiencia y la psicología infantil (Celeste et al., 2022).

A través de la danza y las actividades de música y movimiento se trabajan contenidos tanto motrices como no motrices. Entre los contenidos motrices se fomenta el conocimiento del esquema corporal, la percepción espacial y temporal, la lateralidad, la coordinación y el equilibrio, el ritmo o la exploración experimentación de las posibilidades del propio cuerpo, entre otros (Toboso y Morales, 2017). Por otra parte, como contenidos o saberes no motrices se alude a algunos que tienen un impacto significativo en la personalidad del individuo como es la desinhibición, el respeto hacia los demás, la creatividad, la autoestima, la confianza en sí mismo y en los procesos de socialización (Esteve y López, 2014). También se ha de considerar que es una herramienta metodológica para la inclusión social (Guillén, 2023).

El valor de la danza como recurso para el aula de Infantil reside en la idea de que ha de ser entendida como un “proceso artístico y creativo que usa como herramienta el lenguaje gestual del cuerpo y en la que se unen diversos componentes: la música, el espacio, el cuerpo, la comunicación, los sentimientos y el movimiento” (Herranz y López, 2015, p. 26). El hecho de que implique a tantos componentes en un solo hecho educativo, convierte a la danza en un ámbito musical o disciplina indispensable, independientemente de la consideración otorgada por las autoridades legislativas competentes en materia de elaboración de enseñanzas mínimas. Así pues, no solo aquello que se considera danza educativa, sino también danzas del mundo o tradicionales pueden tener cabida dentro de las escuelas (Vesna, 2023).

Desde la Ley General 14/1970 de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, los contenidos de movimiento, ritmo y danza han estado presentes en mayor o menor medida (Pastor y Morales, 2021), aunque desde la LOGSE se ha observado un detrimento progresivo en los sucesivos textos curriculares (Díaz, 2017). La importancia reconocida de la danza durante la primera infancia no se refleja en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil para el territorio español, ni para el primer ni el segundo ciclo. Aunque la danza y/o baile pueda vincularse a alguna de las competencias específicas, saberes básicos o criterios de evaluación enunciados en la norma nacional, solo se alude de manera expresa al término danza una vez en todo el texto y en ningún caso, al de baile u otros términos asociados a su campo semántico. Así pues, dentro del área 3. *Comunicación y representación de la realidad* se determina en un criterio de evaluación para el primer ciclo asociado a la competencia específica cinco lo siguiente: “5.2 Manifestar interés y disfrute hacia actividades individuales o colectivas relacionadas con la literatura infantil, las obras musicales, los audiovisuales, las danzas o las dramatizaciones, avanzando en una actitud participativa” (Real Decreto 95/2022, 2022, p. 29).

Sin embargo, como es sabido, el proceso de reconocimiento de competencias plenas en educación a las distintas comunidades autónomas iniciado en la década de las ochenta y culminado durante la de los noventa, ha supuesto que en la actualidad cada comunidad autónoma pueda elaborar un currículo propio de acuerdo con sus necesidades y peculiaridades territoriales. Si bien, estos deben guardar cierto grado de similitud con el documento curricular correspondiente que sirve de base para la elaboración de los diecisiete autonómicos más el de aquellos territorios que son gestionados a partir del Ministerio de Educación y Formación Profesional aplicado, por ejemplo, en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Se ha de indicar que la nominación establecida para el área *Música y Danza* en el Real Decreto 95/2022 supone un gran avance frente a las decisiones curriculares tomadas en el contexto internacional. Independientemente de si la danza está más o menos presente en los currículos como tal, la tendencia en otros países no pasa por destacarse nominalmente pudiendo ser aquellos que enuncian el área como *The Arts* y entendiendo la danza como un arte más junto con la Música y otras disciplinas artísticas las que siguen una línea cercana a la española como es el caso de Canadá o Nueva Zelanda, aunque dictan mucho del avance que ha supuesto la última decisión en materia de currículo, educación primaria y danza en España. La mayoría de países optan por incluir elementos curriculares relacionados con la danza dentro del área de Educación Física como ocurre en Australia (Torzillo, 2013), o solo en el área de Educación Artística como

en China (Wu, 2025). En ocasiones, al igual que la tendencia española seguida en los currículos anteriores previos a la LOMLOE existen países que distribuyen dichos elementos entre el área de Educación Física y la vinculada a la Educación Artística como en la norma escocesa (Slattery y Rae, 2022).

Se considera necesario aclarar que para este estudio se toman las ideas de Di Russo y Romero-Naranjo (2024) para quiénes los términos danza y baile se usan como sinónimos en España al igual que ocurre en Italia, aunque esta premisa no se mantenga en otras culturas. Sin embargo, se ha de indicar que autoras como Cohen (2022) siguen incidiendo en la necesidad de diferenciar ambos términos entre sí, al igual que para Ortega (2018, p. 233) para quién “entre ambos términos hay de fondo un cierto componente social o de clase, asociándose por lo común la danza a la música culta y, por ende, a las clases altas. El baile, en cambio, está más unido a la música popular, ligada a su vez a estratos sociales más humildes”. En una línea paralela a la concepción anterior, Contreras (2023) atribuye la diferenciación del término baile y danza a partir de un criterio asociado al valor artístico en la ejecución de movimientos. Haciendo uso de las propias palabras de la autora anterior, concibe la danza como “la ejecución de movimientos con valor artístico que cuenta con cierto valor social asociado a ella. (...) baile se va a emplear para denominar la ejecución de movimientos desarrollados como una práctica común desprovista de valor artístico” (Contreras, 2023, p. 37). El carácter coreografiado y estructurado frente a una ejecución libre junto a la idea de interpretar una coreografía para que otros la disfruten frente a la interpretación de la misma para el disfrute propio e individual son los rasgos que permiten diferenciar a la danza frente al baile según Larrinaga (2012).

Barry (2015) no incluyó el término baile como uno de los conceptos propios usados en la terminología de la danza académica en su investigación sobre ello. Aunque la investigadora no señala que existan diferencias entre baile y danza, al excluir, o no incluir, en el listado de términos más presentes en la terminología más académica de esta disciplina al concepto de baile, marca una diferenciación en cuanto a que la danza se inclina hacia un movimiento más técnico y estructurado al orientarse más al academicismo, frente al concepto de baile que quedaría fuera de este marco.

Asimismo, el término coreografía también surge en esta reflexión conceptual. Para Martínez (2023) el concepto de coreografía responde la escritura gráfica del movimiento, aunque actualmente se entiende como el “acto creativo que consiste en la creación de movimientos” (Martínez, 2023, p. 35). Por su parte, Dallal (1999) y Ahumada (2023) mantienen en sus definiciones la idea de orden y/o secuencia al señalar que esta es la “organización y estructuración de figuras que intervienen en algún tipo de danza” (Ahumada, 2023, p. 756).

Parece estar clara que la postura de los teóricos sobre el tema es aceptar que existen diferencias entre los tres términos baile, danza y coreografía. En cuanto a los conceptos de baile y danza no existe una unanimidad entre los factores que determinan una diferenciación terminológica entre ambos conceptos. Sin embargo, tal como señala Vicente et. al (2010), aunque existen diferenciaciones en cuanto al término danza y baile en el ámbito de la danza más especializada, dichas diferencias no se mantienen en la realidad escolar. También, estudios previos en materia de análisis curricular de etapas escolares arrojan que dentro de los textos curriculares tampoco se hace un tratamiento diferenciador entre ambos términos y se usan de manera indistinta (López-Núñez et al., 2020), incluso, se han encontrado imprecisiones terminológicas y didácticas entre dichos términos en relación con aspectos más asociados al concepto de movimiento frente al de danza o baile en los currículos de Educación Primaria en España (Vicente-Nicolás, 2022). En cuanto al concepto de coreografía se reduce a entenderla como una sucesión de movimientos que podrían tener cabida por ende tanto en el concepto de baile como de danza.

2. Metodología

El objetivo de este estudio es determinar la presencia de elementos curriculares que aluden a la danza y al baile en los currículos autonómicos para la etapa de Educación Infantil tanto del primer como del segundo ciclo para el periodo legislativo de la LOMLOE en España, o, dicho de otro modo, en los documentos publicados al amparo del Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero. De esta manera, se pretende analizar la realidad legislativa que circunscribe y condiciona la práctica docente de la danza en esta etapa educativa con el fin de poder establecer si las distintas comunidades autónomas mantienen al igual que el estatal una baja presencia de esta en sus currículos, o si, por el contrario, hacen una apuesta mayor.

Para poder dar respuesta al objetivo de este estudio, se ha optado por recurrir al análisis documental como técnica para el análisis y tratamiento de la información. La muestra la constituyen los diecisiete currículos autonómicos más el correspondiente a los territorios de ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional que funcionan a modo de fuentes primarias. De este modo son, dieciocho documentos las unidades de análisis que se han tenido en cuenta para este estudio, tal como se presentan en la tabla 1:

Tabla 1. Relación de currículos autonómicos publicados a partir del Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero

COMUNIDAD AUTÓNOMA	CURRÍCULO
País Vasco	Decreto 75/2023, de 30 de mayo
Cataluña	Decret 21/2023, de 7 de febrer
Galicia	Decreto 150/2022, de 8 de septiembre

COMUNIDAD AUTÓNOMA	CURRÍCULO
Andalucía	Decreto 100/2023, de 9 de mayo
Valencia	Decreto 100/2022, de 29 de julio
Canarias	Decreto 196/2022, de 13 de octubre
Navarra	Decreto Foral 61/2022, de 1 de junio
Principado de Asturias	Decreto 56/2022, de 5 de agosto
Cantabria	Decreto 66/2022, de 7 de julio
La Rioja	Decreto 36/2022, de 29 de junio
Región de Murcia	Decreto n.º 196/2022, de 2 de noviembre
Aragón	Orden ECD/853/2022, de 13 de junio
Castilla-La Mancha	Decreto 80/2022, de 12 de julio
Extremadura	Decreto 98/2022, de 20 de julio
Islas Baleares	Decreto 30/2022, de 1 de agosto
Madrid	Decreto 36/2022, de 8 de junio
Castilla y León	Decreto 37/2022, de 29 de septiembre
Territorio Gestión MEFP	Orden EFP/608/2022, de 29 de junio

Tabla de elaboración propia.

Para la recogida de información se optó por la utilización de un protocolo de análisis sistemático ajustado a los elementos curriculares para la Educación Infantil enunciados en el Real Decreto 95/2022 al amparo de la LOMLOE. Si bien, esta herramienta de análisis toma como punto de partida un protocolo creado, validado por un juicio de expertos compuesto por un total de cinco expertos en Didáctica de la Expresión Musical y Danza Educativa en el ámbito escolar e implementado previamente en otro periodo legislativo y etapa educativa, que contó con una puntuación muy elevada en cuanto a su pertinencia y adecuación (3,8 sobre 4) calculada a partir del W de Kendall (.64) (López-Núñez et al., 2020). El instrumento se configura en una ficha de análisis configurada a partir de dos dimensiones. La primera de ellas, orientada a la identificación, localización y descripción del documento desde el punto de vista normativo. Por su parte, la segunda permite la recogida de datos cualitativos de cada uno de los elementos curriculares contenidos en las distintas normas que responden a los criterios de búsqueda establecidos en este estudio facilitando su posterior conteo.

Así pues, se realizó una búsqueda sistemática en cada uno de los documentos que constituyen la muestra de análisis de la presencia de los conceptos de “danza”, “baile” y “coreografía”, así como de términos que mantienen la misma familia léxica a través del uso de códigos de búsqueda a partir de la raíz semántica (“danz-”; “bail-”; “coreograf-”) de los términos indicados en todo el texto, incluida la parte dispositiva. A su vez, se llevó a cabo un análisis del contenido del texto en su totalidad con el fin de encontrar algún término vinculado al campo semántico de las mismas como pueden ser algún tipo de danza concreta como el flamenco, la jota, la malagueña, las sevillanas, el ballet, entre otras posibilidades. Para esta segunda búsqueda se optó por una lectura literal y pormenorizada en todo el texto. En otros términos, se procedió a la realización de un procedimiento más analítico y exhaustivo del contenido frente a la primera búsqueda que fue más sistemática en torno a los términos “baile”, “danza” y “coreografía”.

Los datos registrados en el protocolo de análisis fueron tratados a partir del software libre PSPP. Dado que los resultados obtenidos no suponían un reto cuantitativo al ser reducido el número de resultados hallados se optó por técnicas descriptivas para la exposición de estos desde una perspectiva cualitativa que ofrecen mayor información del objeto de estudio en cuestión, a excepción de la cuantificación de los datos por comunidad autónoma y totales por elemento.

3. Resultados

A continuación, se detallan los resultados obtenidos. La distinción entre el término danza y baile se ha mantenido y reflejado en las tablas de resultados por una razón metodológica resultado de la búsqueda de palabras clave. Si bien, dado el bajo número de alusiones al concepto de coreografía este se ha contabilizado como otros junto a distintas propuestas de diversa índole. En primer lugar, se ha de indicar que todas las comunidades autónomas realizan en cuanto a número una inclusión igual o mayor que la realizada por el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, que se ha de recordar que solo respondía a una única mención al término danza en un único criterio de evaluación para el primer ciclo de educación infantil dentro del Área 3. *Comunicación y representación de la realidad*. Más concretamente, son cinco los currículos analizados que coinciden en mantener dicha directriz, no realizando ninguna inclusión por parte de la propia autoridad legislativa autonómica e incluyendo en términos literales solo este criterio de evaluación. Esta decisión curricular ha sido adoptada en la norma de País Vasco, del Principado de Asturias, Castilla-La Mancha e Islas

Baleares, junto con la Orden EFP/608/2022, de 29 de junio por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Siguiendo con el elemento curricular prestablecido nacional, casi todas las comunidades autónomas deciden incorporarlo a su currículo propio de igual manera o con pequeñas modificaciones no sustanciales y que en los pocos casos que se ha modificado, vienen a otorgar un mayor grado de especificación, a excepción de Cataluña, Andalucía, Valencia y Canarias que no lo incorporan. Volviendo con la ampliación, un ejemplo de ello es la que realiza Extremadura. Mientras que el Real Decreto 96/2022 establece que se ha de “5.2 Manifestar interés y disfrute hacia actividades individuales o colectivas relacionadas con la literatura infantil, las obras musicales, los audiovisuales, las danzas o las dramatizaciones, avanzando en una actitud participativa” (Real Decreto 96/2022, 2022, p. 29), en el documento extremeño recogido en el Decreto 98/2022 se amplía, quedando del siguiente modo:

“5.2. Manifestar interés a través de la escucha activa y el disfrute de actividades individuales o colectivas relacionadas con la literatura infantil, obras musicales, audiovisuales, danzas o dramatizaciones, avanzando en una actitud positiva hacia las producciones artísticas en distintos medios junto con el interés de compartir sus experiencias” (2022, p. 35957).

Por otra parte, se ha de prestar una especial atención a dos documentos que son los únicos que incorporan términos del campo semántico de los términos baile y danza. Por un lado, el andaluz, que, no habiendo incorporado el requerimiento estatal, tampoco incluye ninguna palabra de la familia léxica de danza, y baile, aunque sí lo hace del campo semántico de estas en dos ocasiones a partir del término flamenco en la introducción a la norma y en el artículo 6. *Principios Pedagógicos* al indicar que la Educación Infantil debe contribuir “a la construcción del acervo cultural andaluz” (Decreto 100/2023, 2023, p. 5). Por otra parte, el currículo catalán incluye una alusión al concepto de coreografía al justificar que a partir de ellas se potencia las habilidades comunicativas, en un fragmento que justifica una competencia específica por la que el niño debe ser capaz de “Expressarse de manera entenedora, personal i creativa mitjançant diferents llenguatges, explorantne les possibilitats i gaudintne, per respondre a diferents contextos comunicatius” (Decret 21/2023, 2023, p. 27)

Por último, y antes de pasar al desglose de los análisis cuantitativos, se ha de indicar que todas las comunidades autónomas, a excepción de Andalucía tal como se ha hecho explícito en el párrafo anterior, omiten cualquier alusión a la danza y al baile tanto en la parte dispositiva, como en objetivos generales, anexo a competencias básicas y/u orientaciones pedagógicas o metodológicas generales. Igualmente, salvo el caso de La Rioja y Castilla y León, existe una tendencia a que todas las inclusiones se realicen dentro del área *Comunicación y representación de la realidad* o si existe variación en el nombre, estas son establecidas en el área que incorpora los elementos curriculares que se relacionan estrechamente con el conocimiento y expresión del lenguaje en sus distintas formas.

En el caso del currículo riojano, como alternativa a la asignatura de Religión se oferta el área de *Educación emocional y para la creatividad* encontrando dentro de ella tres de las cuatro alusiones al concepto de danza que realiza en su texto. Por otra parte, la normativa de Castilla y León incluye como saber básico para el primer curso del segundo ciclo dentro del área de *Crecimiento en Armonía* en el bloque A. *El cuerpo y el control progresivo del mismo* “El movimiento: coordinación de movimientos en actividades y desplazamientos (salto, carrera, baile), realización de movimientos de manejo con brazos y manos. Inicio en técnicas de respiración y relajación” (Decreto 37/2022, 2022, p. 48245). Aprovechando esta mención, a modo de curiosidad, este último currículo autonómico es el único que secuencia por cursos (solo para el 2º ciclo) tanto los criterios de evaluación como los saberes básicos, motivo por el cual es el currículo en el que la danza y el baile están más presentes respecto del total de la muestra llegando a dieciocho menciones (11 baile y 7 danza).

3.1. Presencia de los términos baile y danza en los currículos autonómicos

Tal como se presenta en la tabla 2 que contiene a modo de resumen los datos cuantitativos extraídos a partir del protocolo de análisis, se han hallado un total de 81 alusiones en los currículos analizados siendo en el currículo de Castilla y León con un total de 18 el que más referencias realiza seguido del murciano (9) y el valenciano (6).

Tabla 2. Presencia de los conceptos danza y baile en los currículos autonómicos de Educación Infantil

Comunidad autónoma	Área			1º Ciclo		2º Ciclo		Alude CCAA	Términos empleados			
	Intro	Orie	CEsp	Cri	SB	Cri	SB		Baile	Danza	Otro	Total
País Vasco	0	0	0	1	0	0	0	NO	1	0	0	1
Cataluña	0	0	2	0	1	0	1	SI	0	3	1	4
Galicia	0	0	0	1	1	1	2	NO	1	4	0	5
Andalucía	0	0	0	0	0	0	0	SI	0	0	2*	2
Valencia	0	0	5	0	0	0	1	SI	3	3	0	6
Canarias	4	0	0	0	0	0	0	SI	0	4	0	4
Navarra	0	0	0	2	1	0	1	NO	0	4	0	4
Principado de Asturias	0	0	0	1	0	0	0	NO	1	0	0	1
Cantabria	0	0	0	1	1	0	2	SI	3	4	0	7
La Rioja	1	0	1	1	0	0	1	NO	0	4	0	4
Región de Murcia	6	0	0	1	1	0	1	SI	2	7	0	9
Aragón	0	4	0	1	0	0	0	NO	2	3	0	5
Castilla-La Mancha	0	0	0	1	0	0	0	NO	1	0	0	1
Extremadura	0	0	1	1	1	0	0	NO	0	3	0	3
Islas Baleares	0	0	0	1	0	0	0	NO	1	0	0	1
Madrid	0	0	0	1	1	0	3	SI	1	4	0	5
Castilla y León	0	0	0	1	2	5	10	SI	11	7	0	18
Terr Gestión MEFP	0	0	0	1	0	0	0	NO	1	0	0	1
Total	11	4	9	15	8	6	23		28	50	3	81

*Intro: introducción; Ori: orientaciones metodológicas; CEsp: Competencias específicas; Cri: Criterios de evaluación; SB: saberes básicos; Alude CCAA: alusión explícita del elemento a la comunidad autónoma.

Tabla de elaboración propia.

En cuanto a número, existe una diferencia clara entre el uso del término danza (50) y baile (28). Así pues, las comunidades autónomas optan por una mayor inclusión del primero frente al segundo. Si bien, se ha de indicar que con frecuencia el término baile aparece acompañando al de danza dentro del mismo elemento curricular, pero no usado a modo de sinónimo sino dotándolo de una entidad distinta al de danza. Un ejemplo que ilustra esta realidad es el saber básico enunciado en el documento cántabro para el segundo ciclo por el que se ha de contemplar el “Acercamiento a las características musicales, estéticas y plásticas de las danzas y bailes populares de Cantabria” (Decreto 66/2022, 2022, p. 18080).

Otro ejemplo en el que se puede apreciar este uso terminológico como dos términos que no son sinónimos, se encuentra en el caso de Castilla y León donde se establece como saber básico “Propuestas musicales en distintos formatos (canciones, bailes, danzas, ritmos, retahílas, instrumentaciones, juegos, audiciones)” (Decreto 37/2022, 2022, p. 48306). El hecho de que en la enumeración de los formatos se distinga entre danza y baile es signo de que se aplica un tratamiento diferenciado a ambos conceptos. Aunque con frecuencia se tiende a emplear el término de manera indistinta, la danza suele presentar movimientos más estructurados y requerir una serie de movimientos más planificados frente a los bailes que suelen ir acompañados de movimientos más espontáneos y con menor restricciones. A partir de lo dicho en la frase anterior, el documento leonés usa el término baile sin en el de danza para los saberes básicos del primer ciclo, mientras que el de baile va a aparecer junto al de danza para el segundo a consecuencia de que este vaya marcado por un mayor grado de complejidad que se refleja en como se introduce en el propio texto autonómico. El hecho de incluir el concepto de danza en los cursos superiores junto al de baile que solo aparece en los inferiores puede surgir del hecho de que el concepto de baile puede entenderse como más desprovisto de una coreografía y orientado más al disfrute propio, mientras que el de danza requiere de una coreografía o pasos más estructurados.

En cuanto al elemento curricular donde existe una mayor presencia a incluir términos vinculados a danza y baile es en los saberes básicos para el 2º ciclo. El hecho de que el alumnado de esta etapa cuente para este momento con un control motriz mayor que para el primer ciclo, favorece de partida que la danza pueda ser considerada un recurso idóneo para la consolidación de determinadas habilidades motrices, pues durante el primer ciclo son más recomendables las actividades acompañadas de música y movimiento más que las danzas como tal que pueden suponer un grado de complejidad elevado para los niños/as de 0 a 3 años.

No existe una decisión unánime por parte de las comunidades autónomas en que bloque temático incluir los saberes dentro del área que se relaciona con el conocimiento y expresión a partir de los lenguajes que suele llevar por título *Comunicación y representación de la realidad*. En otras palabras, aunque salvo Castilla y León y La Rioja que incluyen saberes en un área distinta a la citada tal como se ha descrito en este estudio, todas las comunidades han optado por incluir los elementos que aluden a la danza en el área indicada. Si bien, hay currículos que optan por establecer los saberes básicos vinculados al conocimiento de la danza y el baile solamente en el bloque que se relaciona con el lenguaje corporal (Navarra, Aragón, Extremadura), mientras que otras junto a esta decisión también enuncian otros en el bloque de los saberes asociados al conocimiento del lenguaje musical (Cataluña, Galicia, Cantabria, Murcia, Madrid, Castilla y León). A modo de curiosidad, la comunidad valenciana presenta su único saber básico relacionado con la danza y el baile que hay en su texto en el bloque bajo la denominación *A. Descubrimiento de los lenguajes*.

Tomando como referencia el currículo de Madrid y a modo de ejemplo, este ha optado por la última opción, es decir, enunciar saberes básicos orientados al conocimiento de la danza y el baile tanto desde una perspectiva del lenguaje musical como del lenguaje corporal. Así pues, mientras que para el 2º ciclo de Educación Infantil en el bloque *F. Lenguaje y expresión musical* señala como saber (en este documento contenido) “La escucha musical como disfrute. Audición atenta, interés y participación en obras musicales presentes en el entorno: canciones populares infantiles, danzas sencillas, bailes etc.” (Decreto 36/2022, 2022, p. 32), para el *H. Lenguaje y expresión corporal* incorpora “Interés e iniciativa en participar en danzas, juego simbólico y juegos de expresión corporal y dramática. (...)” (Decreto 36/2022, 2022, p. 32).

El segundo elemento curricular que cuenta con más presencia del término es el criterio de evaluación para el primer ciclo con 15 alusiones. Esta decisión se justifica a partir de que la mayoría de las comunidades autónomas han optado por reproducir el único elemento nacional que se corresponde con la danza y el baile (14 de los 18 documentos analizados). Es el caso de la comunidad foral de Navarra la única que establece un segundo criterio de evaluación para el primer ciclo que se vincula a la danza y al baile. Sin embargo, cuando se analiza de manera pormenorizada se puede determinar que esta doble inclusión puede deberse a un error en la elaboración del documento pues tal como se puede leer ambos criterios de evaluación son muy similares, dado que el criterio de evaluación 5.2 del currículo navarro es similar a la propuesta nacional y el 5.3 omite varios fragmentos del primero:

“5.2. Manifestar interés y disfrute hacia actividades individuales o colectivas relacionadas con la literatura infantil, las obras musicales, los audiovisuales, las danzas o las dramatizaciones, avanzando en una actitud participativa” (Decreto 61/2022, 2022, p. 10).

“5.3. Manifestar disfrute con obras musicales, audiovisuales, danzas o dramatizaciones, avanzando en una actitud participativa” (Decreto 61/2022, 2022, p. 10).

Otro dato de interés que se ha recogido en el protocolo de análisis es la relación entre danza y/o baile y el patrimonio musical propio de la comunidad autónoma. Dado que las competencias plenas en educación y entre ellas, la posibilidad de que cada comunidad autónoma pueda adaptar la normativa estatal a su territorio propio hace pensar de facto que las autoridades competentes en esta materia deberían favorecer la introducción de elementos que contribuyan al conocimiento, difusión y, en consecuencia, preservación del patrimonio propio. Especialmente, esta idea tendría más sentido en aquellas comunidades autónomas que cuenta con un mayor sentimiento de arraigo y de identidad frente a aquellas que no.

A pesar de que esta premisa pueda parecer que tiene una respuesta evidente, no es así. Tras el análisis se concluye que esta relación no está presente en los currículos de Educación Infantil, al menos desde la perspectiva del baile y la danza. Así pues, solo en ocho de las unidades de análisis se han hallado alusiones al conocimiento del patrimonio propio a través de esta disciplina siendo Cataluña, Andalucía, Valencia, Canarias, Cantabria, Murcia, Madrid y Castilla y León. Se ha de indicar que estas incorporaciones no se hacen siempre en un mismo elemento, pues se encuentran desde la justificación de una competencia específica, a criterios de evaluación, saberes básicos o como es el caso de Andalucía en la parte introductoria y dispositiva del currículo. De esta manera, comunidades autónomas como País vasco, Galicia o la comunidad Foral de Navarra que fueron reconocidas como tal y obtuvieron sus competencias plenas en educación diez años antes que muchas de las restantes, no han hecho uso de este documento para promover el conocimiento de su patrimonio a partir de la danza y el baile en el alumnado que cursa esta etapa educativa.

De los ocho documentos autonómicos que incorporan saberes básicos de baile y danza tanto en bloques temáticos del lenguaje corporal, así como musical, coincide que cinco de estas aluden al conocimiento de las danzas y bailes del entorno en alguno de sus saberes básicos, existiendo una mayor predominancia a hacerlo en el bloque de lenguaje musical (Cataluña, Cantabria, Murcia y Madrid) frente al de lenguaje corporal (Castilla y León). A continuación, se proponen algunos ejemplos para mostrar como se realiza dicha introducción en algunos de los documentos analizados:

- Cataluña: Saber básico para el 2º ciclo, bloque *Llenguatge i expressió musical*: “Interpretació de cançons i danses tradicionals catalanes i d'arreu del món” (Decret 21/2023, 2023, p. 29).

- Cantabria: Saber básico para el 1º ciclo, bloque *F. El lenguaje y la expresión musicales*: “Posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos con especial atención a los tradicionales de Cantabria. Nuestras danzas y bailes populares” (Decreto 66/2022, 2022, p. 18076).
- Región de Murcia: saber básico para el 2º ciclo, bloque *F. El lenguaje y la expresión musicales*: “Danzas de nuestra tradición popular y de otras culturas” (Decreto n.º 196/2022, 2022, p. 33109).
- Madrid: saber básico para el 2º ciclo, bloque *F. El lenguaje y la expresión musicales*: “La escucha musical como disfrute. Audición atenta, interés y participación en obras musicales presentes en el entorno: canciones populares infantiles, danzas sencillas, bailes etc.” (Decreto 36/2022, 2022, p. 32).
- Castilla y León: contenido para el 2º curso de 2º ciclo, H. El lenguaje y la expresión corporales: “Danzas y bailes tradicionales individuales o en grupo con ayuda del adulto” (Decreto 37/2022, 2022, p. 48307).

4. Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los resultados y con la intención de dar respuesta al objetivo de estudio, determinar la presencia de elementos curriculares que aluden a la danza y al baile en los currículos autonómicos para la etapa de Educación Infantil al amparo del periodo legislativo de la LOMLOE en España, podemos concluir que, tanto en el Real Decreto 95/2022 como en los decretos autonómicos derivados que establecen el currículo en dicha etapa en sus correspondientes comunidades, la danza está presente, al menos, de forma explícita una vez, lo que supone un ámbito disciplinar presente en los planteamientos pedagógicos de la norma educativa para todo el Estado.

Por lo general, salvo cuatro excepciones (Cataluña, Andalucía, Valencia y Canarias) todos los decretos autonómicos precisan o detallan el ámbito de la danza según el elemento curricular que corresponda, ampliándolo o matizando su relación con otros contenidos respecto al bloque curricular en el que se incluye.

Desde el punto de vista conceptual, los términos danza y baile se usan indistintamente con un mayor predominio del primero (danza), pudiendo llegar a sobreentenderse que el baile está incluido en el contexto de la danza o pudiendo aludir al ámbito de la música tradicional o folklórica del lugar. Con relación al elemento curricular, los saberes básicos es el elemento curricular donde se incardina con mayor frecuencia la danza en el segundo ciclo, mientras que los criterios de evaluación lo hacen para el primer ciclo de la etapa. De esta manera, para el primer ciclo se estaría dotando a la dimensión evaluativa de una mayor importancia frente a la impartición de la enseñanza en el segundo ciclo desde una perspectiva burocrática.

También es necesario concluir que la danza no está siendo utilizada por las autoridades competentes en materia curricular como un elemento supeditado a las políticas territoriales como un instrumento ideológico en favor del sentimiento de identidad autonómica. En otros términos, las comunidades autónomas a las que se les asocia un sentimiento de identidad propia mayor frente a otras debido a factores históricos, culturales lingüísticos, entre otros motivos, como pueden ser País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana o Galicia, no optan por incluir sus danzas propias en un mayor número frente a las que no. Esta realidad no solo se relaciona con el ámbito de la danza y al menos, se mantiene constante en el ámbito de la enseñanza musical. Al igual que se concluye en este estudio, en el realizado por Vicente Nicolás et al. (2023) se encontró que fueron Murcia, Extremadura y Canarias las comunidades autónomas que realizaban una mayor mención a manifestaciones musicales propias respecto al resto de normas autonómicas.

A modo de conclusión final se destaca que la danza es aún un ámbito incipiente dentro de la normativa curricular para la etapa de Educación Infantil en pleno desarrollo no solo desde el prisma nacional, sino también desde el ámbito autonómico donde el campo de actuación debería ser más efectivo o tener un mayor impacto sobre la realidad de aula, dado que es esta última la normativa a la que recurren los docentes en primera instancia al ser el currículo de aplicación directo en sus centros de referencia.

Se ha de indicar a modo de limitación de este tipo de estudios que abordan el currículo oficial de manera aislada y descontextualizada de la práctica educativa, que solo ofrece una realidad desde el punto de vista documental. Sin embargo, lo que se fija en el currículo oficial, aunque este ha de funcionar como guía para el profesorado y establece las pretensiones educativas, puede variar considerablemente entre lo que finalmente ocurre en las aulas, lo que se entiende como currículo real o verdadero. Así pues, una mayor inclusión por parte de una comunidad autónoma no asegura una mayor presencia de la danza en las escuelas de un territorio aunque muestra una intención por parte de las autoridades legislativas. Asimismo, una baja presencia como se observaba con solo una mención en País Vasco, Asturias, Castilla-La Mancha o Islas Baleares no conlleva que en las aulas de Educación Infantil de estos territorios las actividades de danza apenas figuren, pues dicha decisión recaerá en el profesorado y en su manera de aplicar las prescripciones autonómicas.

También se ha de indicar que el alcance de esta investigación responde a un momento cronológico concreto, sirviendo de estado de la cuestión a estudios que se publiquen durante la vigencia de la actual LOMLOE o, derogada en un futuro, para investigaciones que tiendan a abarcar esta realidad desde una visión longitudinal en el tiempo.

Así pues, este estudio puede constituir el primer paso para realizar otras investigaciones pertinentes como puede ser conocer cómo se está trabajando la danza a modo de currículo verdadero por parte de los docentes y si algún elemento de los prescritos no se aborda en los centros y se está configurando como currículo nulo detectando sus posibles causas (falta de formación, de conocimiento, falta de estrategias metodológicas, percepción de los docentes de posibles dificultades para cumplir con éxito las exigencias prescritas por parte del alumnado, entre otras), análisis de materiales didácticos y propuestas dancísticas

en los manuales escolares de Educación Infantil siguiendo modelos de análisis como el implementado por la investigadora Sánchez (2022).

Por último, dado que a partir de la LOMLOE y su respectivo currículo nacional se han establecido enseñanzas mínimas para la etapa de Educación Infantil, pero no solo para el Segundo ciclo, sino para ambos. Este estudio ahonda también el tratamiento que se hace desde los 0 a los 6 años desde la perspectiva legislativa dando respuesta y contribuyendo a cubrir el vacío investigador que existe especialmente en la etapa de 0 a 3 (Moreno et al., 2022).

5. Referencias

- Acuña, S. L. (2024). El disfrute, desarrollo, cuidado de la vida y comprensión de los desafíos del ámbito pedagógico desde la corporeidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 54, 602-608. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.99909>
- Aguilar, M., García, C. M., y Gil, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades y prevenir la violencia en educación primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 41, 492-501. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Ahumada, G. (2023). Del pasado al presente: análisis coreográfico de la danza carnaval de Vilavila. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, Vol.6(2), 756-779. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1919
- Andreu-Cabrera, E., y Romero-Naranjo, F. J. (2021). Neuromotricidad, psicomotricidad y motricidad. Nuevas aproximaciones metodológicas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 42, 924-938. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89992>
- Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 588-596. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177>
- Backes, B. M., Porta, M. E. y Difabio de Anglat, H. E. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 64, 777-790. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643544010>
- Barri, A. (2015). *Estudio de la terminología de la danza académica* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. <http://hdl.handle.net/10550/47194>
- Burgos, D. J., Perlaza, A. A., Vargas, M. P., Paredes, C. A., Morales, B. R. y Peralta, J. D. (2023). Juegos psicomotrices y desarrollo de las habilidades motrices básicas en la Educación Física. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 28(302), 205-224. <https://doi.org/10.46642/efd.v28i302.3916>
- Carretero-Martínez, A., y Romero-Naranjo, F. J. (2015). Stimulation of fine psychomotor skills in children. Methodological introduction according to the BAPNE method. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(6), 497-501.
- Celeste, M., Quintão, F. y Moreno A. (2022). Cuerpo, movimiento e infancia: un análisis de las interfaces entre políticas educativas de Educación Infantil y Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 45, 75-86. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91563>
- Cohen, V. (2022). Yo bailo, ell_s danzan: La descripción fenomenológica y la validación intersubjetiva de la experiencia de la danza. *Tópicos: Revista de Filosofía de Santa Fe*, 44, 1-16. <https://doi.org/10.14409/to-picos.2022.44.e0007>
- Contreras, A. (2023). *Danza y baile en el mundo árabe e islámico clásico: perspectivas estéticas en la literatura y en otras expresiones artísticas* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. IDUS. <https://hdl.handle.net/11441/149039>
- Cuesta, A. B. (2025). El impacto del juego y el movimiento en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *RICEAFS. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, Actividad Física Y Salud*, 2(1), 24-33. <https://riceafs.com/index.php/index-ph-journal/article/view/11>
- Dallal, A. (1999). Exploración sobre construcción y la reconstrucción coreográficas. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 74, 235-253. <https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.1999.74-75.1873>
- Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 8851, 9 de febrero de 2023, 1-39. Disponible en: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8851/1955221.pdf>
- Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 9402, 10 de agosto de 2022, 41032-41161. Disponible en: https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf
- Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 90, 15 de mayo de 2023, 1-19. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/>
- Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 172, 9 de septiembre de 2022, 47984-48056. Disponible en: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220909/AnuncioG0655-080922-3_es.pdf
- Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 212, 26 de octubre de 2022, 41019-41120. Disponible en: <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/212/001.html>
- Decreto 30/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo y la evaluación de la educación infantil en las Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, núm. 101, 2 de agosto de 2022, 31914-31968. Dis-

- ponible en: <https://www.iberley.es/legislacion/decreto-30-2022-1-agosto-establece-curriculo-evaluacion-educacion-infantil-illes-balears-27133697>
- Decreto 36/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se regulan determinados aspectos sobre su organización y evaluación en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, núm. 125, 1 de julio de 2022, 10514-10575. Disponible en: https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_BoletinvisorServlet?referencia=21318297-1-PDF-547130-X
- Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 136, 9 de junio de 2022, 15-47. Disponible en: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/06/09/BOCM-20220609-2.PDF
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 190, 30 de septiembre de 2022, 48191-48315. Disponible en: <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/educacion-infantil/educacion-infantil-curriculo-ordenacion>
- Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, núm. 156, 1-41. Disponible en: https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/736052-d-56-2022-de-5-ago-ca-asturias-regula-la-ordenacion-y-se-establece-el-curriculo.html
- Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, núm. 135, 13 de julio de 2022, 18027-18202. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374267>
- Decreto 75/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euzkadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. 109, 9 de junio de 2023, 1-42. Disponible en: <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302727a.pdf>
- Decreto 98/2022, de 20 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, núm. 143, 26 de julio de 2022, 35884-35963. Disponible en: <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1430o/22040148.pdf>
- Decreto Foral 61/2022, de 1 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, núm. 112, 7 de junio de 2022, 1-15. Disponible en: <https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=54862>
- Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 255, 4 de noviembre de 2022, 33054-33111. Disponible en: <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2022/numero/5585/pdf?id=812516>
- Di Russo, S. y Romero-Naranjo, F. J. (2024). “Baile” and “danza. Approach to terminology review in Spain and Italy. En M.A. De la Ossa Martínez (Coord.), *Innovación y experiencias en educación e investigación musical*, pp. 259-282. Madrid: Narcea.
- Díaz, A. M. (2017). Adquisición de conceptos musicales a través de la danza. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 13, 109-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6347307>
- Dopico-Pedre, M. (2016). Estudio descriptivo sobre la formación inicial de los/as maestros y maestras de Educación Física escolar. *Sportis*, 2(2), 188-205. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1429>
- Esteve, A. I. y López, V. M. (2014). La expresión corporal y la danza en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 9, 3-26.
- Gambau-I Pinasa, V. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 53-69
- Gómez, L. F. (2024). Educación Emocional a través de la Educación Física: Estrategias y Desafíos. *EFEI (Educación Física Experiencias E Investigaciones)*, 13(12). Recuperado a partir de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistaefei/article/view/5847>
- Guillén, M. (2023). La inclusión en Educación Primaria a través del movimiento y la danza. *Popular Music Research Today: Revista Online De Divulgación Musicológica*, 5, 123-139. <https://doi.org/10.14201/pmrt.31478>
- Herranz, A. y López, V. M. (2015). La expresión corporal en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 23-44.
- Hugas, A. (1996). *La danza y el Lenguaje del Cuerpo en la Educación Infantil*. Madrid: Celeste.
- Larrinaga, J. (2012). Baile a lo suelto: un Estilo, diversidad de concepciones. *Jentilbaratz*, 14, 253-298. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/jentil/14/14253298.pdf>
- López-Núñez, N., López-Megarejo, A. M., y Vicente-Nicolás, G. (2020). La danza en Educación Física: análisis de los currículos autonómicos españoles de Educación Primaria. *Retos*, 38, 517- 522. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77413>
- Martínez, C. A. (2023). Corpográfico – Coreográfico, experiencia danzada como técnica de investigación – creación. *Corpo-grafías*, Vol.11, 11, 31-52. <https://doi.org/10.14483/25909398.21674>
- Moreno, A., Martín, N., Jiménez, E. y Fernández M.L. (2022). El fomento de la participación infantil en los primeros años: claves desde la acción del adulto. En C. Franco-Vázquez, C. Gillanders y R. Chao-Fernández (eds.), *Educación artística para el cambio*, pp. 13-22. Peter Lang: Berlin.
- Orden 184/2022, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación en la etapa de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, núm. 189, 30 de septiembre de 2022, 33750-33773. Disponible en:

- <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo/normativa-vigente-educacion-infantil>
- Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 116, 17 de junio de 2022, 20777-20866. Disponible en: <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1226745223535&type=pdf>
- Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 158, 2 de julio de 2022, 1-47. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-10958-consolidado.pdf>
- Ortega, J. F. (2018). Danza o baile, ¿cuestión de nobleza?. En A. M. Díaz, A. Calvo y C. Pedrero (Coord.), *Danza, investigación y educación: Danza e ideología(s)*, pp. 233-250. Libargo: Granada.
- Pastor, R. y Morales, A. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revision bibliográfica. *Retos*, 41, 57-67. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82280>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28, 2 de febrero de 2022, 1-33. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>
- Riesco, B. (2009). La música en la educación infantil. *Revista Padres y Maestros*, 327, 33-35.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Octaedro: Ripollet.
- Romero-Naranjo, F. J., Andreu-Cabrera, E., y Arnau-Mollá, A. F. (2023). Neuromotricidad y esquema corporal. Bases para el uso de la percusión corporal en las ciencias de la educación física y el deporte. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación* 47, 615-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.9592>
- Sánchez, J. (2022). *Las actividades musicales en educación infantil: análisis de los proyectos educativos* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. DIGITUM. <http://hdl.handle.net/10201/120268>
- Silva, R., Abilleria, M. y Gradín, M. (2018). Educación emocional y expresión corporal: tratamiento integral en educación infantil. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, Vol. 10, 2, 121-136. Disponible en: https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_539cdf8fbc-e24788aaaf877888261e28.pdf
- Slattery, E., y Rae, A. (2022). *Dance education in the primary school in Scotland*. Royal Conservatoire of Scotland. https://pure.rcs.ac.uk/ws/portalfiles/portal/17063011/Dance_Education_in_the_Primary_School_in_Scotland_Slattery_Rae_2022_RCS.pdf
- Toboso, S. y Morales, A. (2017). Música, cuerpo y movimiento en Educación Infantil. Recursos y materiales de aplicación. En R. Cremades (coord.), *Desarrollo de la Expresión musical en Educación Infantil*, pp. 23-44. Paraninfo: Madrid.
- Torzillo, M. (2013). Dance in the primary school classroom: Making it happen. *The International Journal of Learning: Annual Review*, Vol. 20, 135-147.
- Twiner, A., Lucassen, M. y Tatlow-Golden, M. (2022). Supporting children's understanding around emotions through creative, dance-based movement: A pilot study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100659>
- Vesna, M. (2023). Adaptaciones didácticas de danzas tradicionales para edades tempranas desde la perspectiva de la Danza Educativa. En A. Morales y R. Pastor (Coord.), *Danza educativa creativa: aportaciones desde la experiencia, la reflexión y la investigación*. Libargo: Granada.
- 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*, 17, 42-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i17.34667>
- Vicente-Nicolás, G. (2022). Movimiento y danza en educación musical: reflexiones en torno al currículum de Primaria. *Movement and dance in music education: reflections on the primary school curriculum*. Quodlibet, 77, 104-118.
- Vicente-Nicolás, G., Pastor-Prada, R., y Sánchez-Marroquí, J. (2023). Danza en Educación Musical: ¿cómo formar a partir de un currículo "deformado"? *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.100741>. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77.1578>
- Wu, R. (2025). Incorporating dance into primary school music education: a perspective on China's New Curriculum Standards. *Quality in Sport*, Vol. 37, 1-13. <https://doi.org/10.12775/QS.2025.37.57827>

Alba María López-Melgarejo. Profesora Permanente Laboral (Universidad de Murcia). Doctora en Educación (2017). Ha impartido asignaturas vinculadas al conocimiento de la Música y/o su Didáctica en distintos estudios de Grado y Máster. Actualmente, es miembro del grupo de Investigación DIDEMU, de innovación DEMONYA y de transferencia del conocimiento MUSPATEDU de la Universidad de Murcia y del grupo ForMusic de la Universidad Internacional de La Rioja. Sus investigaciones se vertebran en torno a tres pilares que se conectan entre sí, siendo el Currículo, la Educación Musical y la Danza Educativa y cuenta con una amplia trayectoria investigadora en el campo del currículo.

Norberto López-Núñez. Profesor Permanente Laboral (Universidad de Murcia). Doctor en Música (2016). Investigador Principal del grupo de Investigación DIDEMU, de innovación DEMONYA y coordinador del grupo de transferencia del conocimiento MUSPATEDU. Director de la revista IstrumentUM. Sus estudios se centran en la enseñanza de la música vinculados al conocimiento del patrimonio musical y la organología desde sus aspectos tanto musicológicos como didácticos. Ha participado en numerosos proyectos, congresos y publicaciones científicas relacionados con la enseñanza de la música y las tradiciones musicales de la Región de Murcia.