

Escribiendo danza folclórica mexicana

Resultados de un proyecto de investigación-acción de prácticas letradas en la danza

Presentamos resultados de experiencias en un proyecto de investigación-acción en un grupo comunitario de danza folclórica mexicana que se llevó a cabo en la frontera de México y Estados Unidos. Maestros e investigadores colaboraron para explorar el potencial transformador de la alfabetización. Participaron también estudiantes con acceso limitado a la alfabetización en la danza que antes del proyecto habían participado como elementos de un diseño. Organizamos actividades que permitieron a los estudiantes ser creadores y autores de sus propias danzas guiados por sus maestros. Los estudiantes se volvieron agentes de sus procesos de aprendizaje, se apropiaron del lenguaje y símbolos de la danza, y presentaron su trabajo en un festival estatal de cultura.

PALABRAS CLAVE: alfabetización, danza tradicional, investigación-acción, escritura, educación comunitaria.

Literacy through mexican folklore dancing

A research-action results

We present our experiences in a collaborative action-research project with a Mexican folk dance group on the US/ Mexico border community. Our project brought together researchers and dance teachers exploring the transformative role of dance literacy. Our commitment was to attend students whose access to dance literacy was limited, and whose participation in dance had previously been as elements in a design. We designed learning activities in which students used writing to create dance steps with teachers' guidance. Students took ownership of their learning, appropriated the symbols and language of dance, and presented their work in a statewide cultural festival.

KEYWORDS: literacy, traditional dance, action research, writing, community education.

* Alberto Esquinca es profesor asistente de Educación bilingüe en la Universidad de Texas en El Paso, CE: aesquinca@utep.edu, Edna Delgado es profesora adjunta de español en Pima Community College en Tucson, Arizona y co-directora del Ballet Folklórico del Norte, CE: delgado-ed@miners.utep.edu, Lynda Sekerci es estudiante de postgrado en el programa de Educación bilingüe en la Universidad de Texas en El Paso, CE: lynda.sekerci@gmail.com y Gilberto Rodríguez es profesor de danza folclórica en la Escuela Secundaria Técnica 79. Además es co-director del Ballet Folklórico del Norte, CE: signos23@hotmail.com.

Escribiendo danza folclórica mexicana

Resultados de un proyecto de investigación-acción de prácticas letradas en la danza

■ ALBERTO ESQUINCA, EDNA DELGADO, LYNDA SEKERCI Y GILBERTO RODRÍGUEZ

Introducción

Para maestros de danza es claro que su labor trasciende el desarrollo del cuerpo o la técnica de baile. Por ejemplo, algunos han argumentado que la danza tiene potencial para desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes, tales como la resolución de problemas o la creación de coreografías (Febles y Wong, 2002), otros, empiezan a preocuparse por la necesidad de continuar investigando aspectos tales como los procesos creativos en la educación de danza. En una extensa revisión de investigaciones sobre este tema, la asociación estadounidense de educadores de danza ha señalado la imperiosa necesidad de investigar utilizando una variedad de metodologías. Entre otros, resaltan la necesidad de investigar los procesos creativos de la danza, de estudiar la educación de danza en diversos contextos, y de entablar investigaciones junto con comunidades de danzantes, entre otros (National Dance Education Organization, 2004). Nuestro artículo, que es el resultado de una investigación-acción educativa, responde a esas necesidades. Exploramos procesos de aprendizaje-enseñanza de danza y prácticas letradas en la danza, utilizando el marco teórico de los Estudios sobre la Nueva Alfabetización (ENA) (Street, 2008) así como también teorías socioculturales sobre aprendizaje (Englert, *et al.*, 2006).

El proyecto se llevó a cabo entre un grupo de maestros de danza folclórica y un equipo de investigadores en alfabetización. Vinculamos nuestras comunidades utilizando un proceso de diálogo que rebasó las fronteras geográficas (los miembros del proyecto colaborativo residimos y trabajamos en ambos lados de la frontera México-Estados Unidos) y disciplinarias (educación de la danza y alfabetización). Dialógicamente, logramos identificar los intereses y preguntas en común que se presentan a continuación.

Preguntas de los maestros

- ¿Qué actividades favorecen la apropiación del conocimiento de las prácticas alfabetizadas en la danza?
- ¿Cómo se puede involucrar directamente a los estudiantes en la creación de secuencias de danza?
- ¿Cómo se puede guiar a los estudiantes a crear nuevas coreografías folclóricas?

Preguntas de los investigadores

- ¿Qué prácticas escritas se desarrollan en la danza folclórica mexicana?
- ¿Qué andamiajes son favorables para la apropiación del lenguaje y prácticas alfabetizadas en el contexto de la danza folclórica mexicana?

Con este proyecto de investigación-acción ambicionamos transformar la experiencia de enseñanza-aprendizaje de un grupo comunitario de danza folclórica mexicana compuesto de estudiantes con acceso limitado a clases formales de danza y a las prácticas letradas en la danza que se practican ahí. Desarrollamos juntos actividades de aprendizaje y alfabetización donde los alumnos interactuaron por escrito entre sí mismos y con los docentes. De ser receptores pasivos del conocimiento del maestro, los alumnos se convirtieron en agentes de su aprendizaje y se apropiaron del conocimiento, símbolos y lenguaje de la danza. Así, la danza conformó una red de experiencias que brindarían a las prácticas letradas de los estudiantes un significado auténtico. Al crear acceso a prácticas letradas de la danza, tratamos de nivelar las jerarquías de poder de manera que los alumnos pudieran ser agentes de sus procesos de aprendizaje. Encontramos que se transformó la experiencia de aprendizaje de todos los miembros del proyecto (Kalantzis y Cope, 2008) ya que los maestros aprendieron sobre investigación en la alfabetización, los estudiantes aprendieron sobre prácticas letradas en la danza y los investigadores aprendieron sobre danza folclórica.

Marco teórico

Una aproximación sociocultural a la alfabetización

En este trabajo, consideramos las dimensiones de poder en el acceso a prácticas alfabetizadas (o letradas) en la escritura y diseño de danza folclórica siguiendo preceptos de los Estudios sobre la Nueva Alfabetización (ENA). En particular, tomamos en cuenta las formas en las que el acceso a prácticas letradas en contextos de creación artística están ligados a la distribución del poder en las comunidades de práctica en las que se hace danza.

Según Street (1995: 162), las prácticas letradas son ideológicamente construidas de tal manera que “la ideología es el sitio de tensión entre la autoridad y el poder, por un lado, y la resistencia individual y la creatividad por el otro” (traducción nuestra). Gee (1996: 132), refiriéndose a prácticas discursivas orales y escritas, señala que éstas están “íntimamente relacionadas a la distribución del poder social y a las jerarquías estructurales de la sociedad, y por ende son siempre y en toda instancia ideológicas” (traducción nuestra). Así, con el énfasis en los procesos ideológicos en los que se construyen las prácticas letradas, ENA se posiciona en contraposición a los acercamientos a la alfabetización que se limitan a considerarlo como un proceso únicamente mental. Agrega Kalman (2004: 100): “Alfabetizarse en un sentido amplio –el aprender a manipular y utilizar el lenguaje deliberadamente para participar en eventos socialmente valorados– implica tomar parte en situaciones generadoras de lectura y escritura donde estas prácticas se movilizan y se emplean”.

Hacemos uso también del concepto de aprendizaje adquirido mediante la socialización en comunidades de práctica. Según Barton y Tusting (2005) se define una comunidad de práctica por la interacción entre los miembros, las iniciativas que comparten los miembros y el uso de prácticas discursivas. Hernández-Zamora (2005: 44) propone que, entre sectores con acceso limitado a prácticas letradas en México, el papel de los grupos comunitarios, como los que damos parte en este artículo, es esencial para el desarrollo de la alfabetización. Su participación en tales grupos comunitarios permiten mayor acceso a recursos como:

- a) *Contacto directo con guías intelectuales* que diseminan discursos poderosos para entender y contestar otros discursos; que enseñan a interpretar textos para interpretar el mundo, y que ejemplifican cómo pensar, hablar y actuar;
- b) *experiencias de aprendizaje* que involucran a la vez la mente y cuerpo, la participación social y la reconstrucción emocional, y
- c) prácticas de lectura y escritura cuyo fin no es “crear el hábito” de la lectura, sino *informar diálogos y acciones colectivas*; justo el tipo de diálogos que no ocurren en su contexto familiar ni en las escuelas a las que tienen acceso.

El acercamiento sociocultural a la alfabetización “busca entender cómo los significados situados cultural e históricamente se construyen, reconstruyen y transforman por la mediación social” (Englert, *et al.*, 2006: 208, traducción nuestra). Así, la escritura se construye colaborativa y dialógicamente. Partiendo del concepto de Vygotsky (1978), quien propone una zona de desarrollo próximo para referirse a las actividades que un aprendiz puede elaborar con la ayuda de alguien con mayor experiencia en la actividad, se entiende que la relación social con alguien que tiene mayor capacitación hace posible el aprendizaje. Bruner (1978) dice que el maestro o el padre le ofrece al aprendiz estructuras que hagan posible realizar la actividad. Eventualmente, el aprendiz podría realizar la actividad independientemente sin el andamiaje y el maestro puede apartarlo.

Asimismo, Luke y Freebody (1999) sugieren que los procesos de alfabetización de textos especializados requieren de andamiajes contruidos con base en ciclos de aprendizaje-enseñanza. En el primero, *Romper el código*, se llama la atención hacia los aspectos formales de los textos, por ejemplo, al nivel oración, código, y convenciones fonológicas. En el segundo, *Participar en el significado del texto*, se escriben y entienden una variedad de textos de diversas comunidades discursivas. *Uso funcional de textos*, el tercer ciclo, es donde se guía al estudiante a participar en relaciones sociales alrededor de la creación e interpretación de textos de manera que se transparentan las maneras en que las relaciones sociales estructuran los textos. Al *Analizar y transformar textos críticamente*, se observan las formas en que los textos privilegian ciertos puntos de vista y silencian otros y se guía a la crítica y re-estructuración de los mismos textos. Así, el proceso cíclico que sugieren los autores puede ser parte de la creación de textos en colaboración con otros que permiten la apropiación de instrumentos y contenidos culturales. “La apropiación consiste en un proceso por el cual se entra, en primer término, en contacto con el uso de determinados instrumentos y contenidos en situación interactiva, gracias al contacto con otros que nos facilitan y muestran” (Gómez Alemany, 2000: 21). En el caso concreto de la clase de danza, la socialización, mediada por procesos cíclicos de actividades de alfabetización, posibilitaron la apropiación de los medios y habilidades de creación de la danza.

Prácticas letradas en la danza

Utilizamos los conceptos de *registro* y *género* partiendo de la teoría lingüística funcional (Halliday y Matthiessen, 2004) para describir el lenguaje especializado de la danza y los tipos de texto, respectivamente. En teoría lingüística funcional, se describe una variedad de acuerdo a los factores de campo, tenor y modo. Así, el registro de la danza se identifica por estructuras que ocurren sobre el tema de la danza (campo) en relaciones sociales (tenor) que pueden ocurrir oralmente o por escrito (modo). Además, el concepto de género se usa para entender el repertorio de textos que se escriben en la danza (Martin, 2009), que en el caso de este estudio incluyen los siguientes tres géneros: 1. Desglose, 2. Secuencia y 3. Coreografía.

Para desarrollar prácticas alfabetizadas en la clase de danza, partimos del supuesto que estudiantes de danza tendrían que saber leer, entender, interpretar, escribir y criticar los tres géneros que nombramos. En el mundo de la danza, el derecho a crear está restringido y el acceso a artefactos como estos géneros es limitado a unos cuantos. Las oportunidades para apropiarse del lenguaje y símbolos de la danza –para crear danzas– son excluyentes. En un proceso democratizador, intentamos crear oportunidades para apropiarse del lenguaje de la danza de manera que nuestros estudiantes pudieran gozar de ser creadores de sus propias obras. Nos guió entonces la definición de Hernández-Zamora (2005: 40) de una persona alfabetizada: “alguien que se apropia del lenguaje de otros para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo”.

Proponemos que, al igual que otras actividades humanas, las prácticas letradas se llevan a cabo en el quehacer creativo de la danza. Se utiliza la escritura para registrar el movimiento (coreografía) siendo la kinetografía Laban la notación mejor conocida. Se le utiliza para analizar los movimientos en términos espaciales, anatómicos y dinámicos. “El sistema es capaz de documentar los cambios en ángulo de las extremidades, los trazamientos espaciales, y el flujo de energía y además también se puede documentar la motivación, la expresión sutil y la calidad” (Hutchinson, 1977: 4).

Teóricos de la danza han descrito una ideología excluyente y autoritaria en la pedagogía de la danza. La alfabetización en prácticas letradas (como la kinetografía Laban) suele ser excluyente (Bucek, 1998; Dils, 1998; Brown, 1998). Cuando se llega a enseñar, es sólo a una minoría. Thomas (2003: 130) explica que incluso coreógrafos no dominan la kinetografía Laban y “tienen que pedir a un experto en notación que desarrolle la de su trabajo si quieren que exista un documento que lo respalde”. Además, los maestros de danza, según Smith (1998: 130), “tienen poder absoluto sobre sus estudiantes y por medios abusivos desempoderan (*disempower*) a sus estudiantes, para reconstruirlos en su propia imagen” (traducción nuestra). Smith (1998: 128) al describir su vida estudiantil dice:

Entendía el aula de danza como un clima ideal para el autoritarismo. Los estudiantes ya habían dado su consentimiento para estar en una situación en la que tratan de replicar perfectamente el ejemplo y las demandas del maestro. La mayor parte de la coreografía es un proceso en la que el danzante es el material del coreógrafo [...] La clase de danza le ofrece poder al maestro; no obstante, fácilmente se abusa del poder, como yo mismo comprobé al ser maestro. Ahí están los bailarines vestidos en poca ropa, acomodados en el espacio escénico y ansiosos por complacer y ser controlados (traducción nuestra).

Algunos educadores de danza han argumentado que alfabetizar a bailarines (o futuros maestros) para escribir danza clásica es beneficioso para su entrenamiento. Oliver (1998: 25) comenta al contrario de esta idea, que “escribir la danza, en símbolos, figuras, o palabras distraería de la esencia de la danza, muchos educadores de danza han comprobado que es todo lo contrario” (traducción nuestra). Otros estudios afirman que el contexto de la danza es tierra fértil para el desarrollo de la alfabetización entre jóvenes (Popat, 2002) y niños marginados (Allison, 1997).

Por otra parte, la danza folclórica en general no goza de los mismos privilegios que otras danzas. Kerr (1993) menciona que algunos practicantes de danza clásica y moderna llegan a negar los valores artísticos de las danzas folclóricas o a percibir las como danzas que no requieren técnica o entrenamiento. Por estas razones, argumenta la autora, el uso de kinetografía Laban para preservar estas danzas es escaso y las danzas se enseñan oralmente. Así, la educación de danzas folclóricas tradicionalmente se limita a enseñar movimientos corporales, secuencias de pasos, acondicionamiento físico y memorización de coreografías. Se exponen a los bailarines a diferentes técnicas dancísticas las cuales ayudan al desarrollo físico para mejorar su desempeño en el escenario pero casi nunca se guía a los estudiantes de danza folclórica mexicana a crear danzas originales, siendo que el valor que predomina es la preservación y la “autenticidad” (Thomas, 2003). Por tanto, las prácticas letradas en la danza folclórica mexicana son inaccesibles por varios motivos: la pedagogía tradicional descrita anteriormente, la falta de acceso a clases formales de danza y la inexistencia de prácticas letradas equivalentes a la notación Laban. Aunque la danza folclórica mexicana puede resultar atractiva por las oportunidades de esparcimiento y el deleite de la experiencia física de la danza, rara vez se le relaciona con prácticas letradas.

Metodología

Utilizamos una metodología de investigación-acción educativa, en la cual colaboran equipos de investigadores y educadores para dar solución a problemas de aprendizajes (O’Brien, 2001). En la acción-investigación los participantes de organizaciones identifican el problema que quieren resolver y los caminos para su resolución, de esa manera contribuyen al conocimiento sobre problemáticas organizativas (Coghlan y Brinnick, 2005; Hult y Lennung, 1980; Mills, 2000). Se le contrasta con metodologías en las que investigadores observan la organización desde fuera ya que los participantes investigan su propia práctica. Además se presta a colaboraciones transdisciplinarias, a la asociación democrática entre investigadores y participantes.

La investigación-acción se llevó a cabo a través del ciclo de aprendizaje por medio de la experiencia, un ciclo de retroalimentación que consiste en cuatro etapas: *acción, experiencia, reflexión e interpretación* (Reason y Bradbury, 2001). La naturaleza cíclica de la investigación-acción se debe a la necesidad de que los participantes evalúen su propio progreso. Los participantes examinan sus prácticas y su conocimiento a través del diseño de un proyecto de investigación-acción, lo cual requiere diálogo constante entre ellos.

Actividades de investigación-acción

Nuestro proceso dialógico primero nos llevó a identificar un problema así como un interés por resolverlo. Los alumnos reportaron 1) que rara vez se les pide escribir o leer textos que se relacionen a su realidad local, 2) que rara vez reflexionan sobre su aprendizaje en la escuela, y 3) que nunca habían leído escritos de sus compañeros. Antes de iniciar el proyecto, el grupo comunitario de danza tampoco ofrecía a los estudiantes oportunidades de apropiarse del conocimiento dancístico mediados por prácticas alfabetizadas ni exploraba la creatividad o autoría de los estudiantes. No obstante, los maestros expresaron interés por invitar a la participación de los estudiantes en la creación. Así, la red de investigadores y maestros propuso ciclos de investigación-acción para dar solución a interrogantes que podrían ayudar en el desarrollo de un currículo de alfabetización de danza.

Nuestros ciclos de actividad fueron los siguientes y se llevaron a cabo durante los seis meses de preparación para el festival de cultura: 1. Implementación de Diarios de reflexión, 2. Actividades para apropiación de discurso de la danza, 3. Actividades para la creación de secuencias, 4. Actividades para la creación de coreografías. Recurrimos al diálogo en cada parte del ciclo, pasando por la acción, experiencia, reflexión e interpretación.

Participantes

El grupo de danza. Conformado por 20 estudiantes entre 14 y 22 años de edad y dos maestros de danza (Edna y Gilberto) que desarrollan casi todas sus actividades en Ciudad Juárez. La mayoría de los jóvenes llegan al grupo buscando momentos de esparcimiento mientras que los maestros buscan practicar su vocación artística. Asistir a clases formales de danza está fuera del alcance de muchos que no cuentan con recursos económicos. Sin embargo, todos los estudiantes desean ser profesionistas y algunos incluso sueñan con ser maestros de danza. Como parte de las actividades, el grupo fue seleccionado por sus méritos artísticos a participar en un festival de cultura estatal.

El equipo de investigación. Conformado por investigadores chihuahuenses de una universidad tejana, cuyo interés es documentar las prácticas alfabetizadas en la frontera de México-Estados Unidos. En particular, llamar la atención a las prácticas alfabetizadas que podrían no ser valoradas en instituciones educativas. Es importante señalar que la división entre investigadores y el grupo de danza no es tajante. Además de Alberto y Lynda, Edna también pertenece al grupo de investigadores.

Recopilación de datos

El reajuste de responsabilidades brindó a los maestros la oportunidad de ser investigadores. Así, los maestros se encargaron de recopilar datos en todos los ciclos de la investigación-acción. Los datos incluyen diarios de reflexión y escritos (desgloses de pasos, secuencias, coreografías) de los bailarines. Además, también se incluyen las reflexiones y apuntes de los maestros y del equipo de investigadores. Cabe señalar que los tres ciclos de actividad a su vez permitieron la sistematización de los datos ya que cada ciclo contó con la reflexión e interpretación de datos de la red de maestros e investigadores.

Hallazgos

Iniciamos varios ciclos de acción, experiencia, reflexión e interpretación en este proyecto. El primer ciclo inició aproximadamente seis meses antes del festival cultural y el último justo antes de iniciar las presentaciones. La duración de los ciclos varió, fue de aproximadamente dos semanas.

Primer ciclo: diarios de reflexión

Como primera acción invitamos a los estudiantes a usar diarios de reflexión en donde pudieran compartir sus inquietudes sobre la danza. Los diarios se utilizan comúnmente en proyectos de investigación-acción (Coghlan y Brinnick, 2005). Se presentan los escritos de los alumnos textualmente, incluso con errores de ortografía y de redacción en consideración que la meta de la escritura es la reflexión y no la atención a la ortografía.

Al leer los diarios observamos que los alumnos disfrutaron escribirlos y que el diario se convertía en un medio de diálogo con sus maestros. Por ejemplo, un alumno escribió una nota a sus dos profesores: “En mi diario hoy habra un area de NOTAS para el corazón quiero que hoy pa adelante escriban aqui algunas frases que me ayuden en la vida. Yo comenzare. Gracias.” (A.C.).

Los diarios permitieron que los alumnos pudieran dialogar con sus maestros de manera informal, desde aspectos personales hasta peticiones específicas para el mejoramiento de la clase.

El uso de diarios también permitió que los estudiantes reflexionaran sobre su desempeño en cada clase. Por ejemplo, un alumno escribió al finalizar una sesión lo siguiente:

Pues hoy vine al ensayo con un poco de temor y nerviosismo, pues no sabía como hiba a reaccionar mi cuerpo a este tipo de esfuerzo físico despues de mi operación. Afortunadamente todo salió muy bien y no sentí ningun tipo de molestia física [...] Siento que ahora me aprendo mejor los pasos aunque no los hago perfectamente pero eso me hace sentir bien y me hace sentir que soy capaz de aprender lo que yo me proponga, solamente me tengo que disciplinar y esforzarme al máximo (J.I.L.).

Al reflexionar sobre el uso que el diario adquiriría, tomamos la decisión de usarlo no sólo para la comunicación estudiante-docente sino como una herramienta de aprendizaje. Fue claro que la comunicación que los alumnos entablaron con los maestros sirvió de oportunidad para que los estudiantes reflexionaran sobre su propio aprendizaje y sospechamos que la escritura también podía servir para el aprendizaje y perfeccionamiento de las secuencias del repertorio de los bailes que se presentarían en el festival. Nuestra interpretación de la experiencia entonces nos llevó a iniciar otro ciclo de aprendizaje que iniciaría con una acción enfocada específicamente al aprendizaje de uno de los bailes, las polcas.

Segundo ciclo: desglose de pasos

La acción que inició el siguiente ciclo fue el desglose de un paso de polca. Un desglose es la descripción de un paso de danza que requiere del registro o lenguaje técnico de la danza. Sabíamos que los alumnos necesitarían de nuestra guía para poder desglosar un paso usando el registro de la danza y creamos actividades para hacer posible el desarrollo de este registro o lenguaje técnico.

Creamos un andamiaje para que los estudiantes pudieran elaborar su desglose utilizando el registro de la danza. Antes de iniciar la actividad escrita, activamos el conocimiento previo de los alumnos mediante una dinámica en la cual recordamos juntos los nombres de diferentes pasos. Se designó a un alumno para escribir la lista al frente. La clase entera usaría la lista para recordar los diferentes pasos y escogería uno para desglosar. Después, escogimos a dos parejas experimentadas para que recordaran al resto de la clase una de las polcas, paso por paso, y la desglosaran verbalmente para el resto del grupo, lo cual sirvió de modelo para los bailarines novatos.

Al iniciar la actividad escrita, pudimos observar que casi todos los alumnos tuvieron dificultad para utilizar el registro de la danza. Algunos preguntaban cómo se escribían algunas palabras y otros ofrecían la terminología técnica. Una vez que revisamos los escritos de todos los alumnos, se presentaron diferencias entre los alumnos en función a su experiencia en la danza. Los desgloses de los alumnos experimentados eran más precisos que las de los novatos. Éstos usaban terminología técnica recién presentada mientras que los experimentados usaban terminología aprendida durante toda su experiencia. Presentamos los escritos de R.E., una alumna novata y N.N.C., un alumno experimentado:

das 2 zapateados con el pie derecho y luego sacas agua con el pie izquierdo y un zapateado con el pie derecho y lo mismo al rrees” (R.E.).

Es en pareja, la mujer del lado izquierdo y el hombre del lado derecho tomados de la mano [...] Se hacen dos zapateados con la pierna izq. y el hombre con el derecho (seria efecto espejo) con el otro pie haces un apoyo con metatarzo alternando los pies con metatarzo y cambias de pie y son otros dos zapateados. Los brazos tomados de la mano se mueven como un columpio de la misma forma se mueven los pies” (N.N.C.).

Nuestra interpretación de la experiencia fue que la actividad presentó el potencial para desarrollar la claridad en el desglose. Aunque los alumnos experimentados hicieron desgloses más precisos que los de los novatos, todos necesitaban ser lo suficientemente claros para que un compañero los comprendiera.

Los alumnos también reflexionaron sobre la experiencia. Por ejemplo, en la reflexión de los alumnos experimentados (los encargados de la enseñanza de la polca) se lee lo siguiente:

Yo ya se las tres polcas de hace tiempo, siendo monitor me di cuenta de errores que tengo al ejecutarlas [las polcas] y me ayudo para corregirlos [los errores] al estar al frente. También me agrado el echo de que fueran dos parejas las que estuvieron de monitores, así se ayudan mas entre todos (D.Q.)

En resumen, en este ciclo vimos que la escritura sirvió como herramienta para plasmar conocimientos sobre las polcas usando el registro de la danza. La escritura también hizo posible la autoevaluación de su aprendizaje, como muestran las reflexiones. Nuestra interpretación de los datos nos llevó a la planificación de una nueva acción en la cual los alumnos evaluarían las secuencias escritas de sus compañeros.

Continuación del segundo ciclo: desarrollo de la claridad del desglose

La interpretación de los datos del desglose nos llevó a concluir que era necesario desarrollar la claridad de la escritura de los desgloses. Organizamos cinco grupos de cuatro alumnos y a cada grupo le compartimos el desglose que un compañero había escrito durante el ciclo previo. Los grupos colaboraron en la lectura del desglose, la identificación y la ejecución de la misma. Por último, hicieron correcciones para una mejor ejecución.

Observamos que los grupos tuvieron dificultades para entender los escritos ya que algunos no eran lo suficientemente claros y coherentes. Incluso los bailarines comentaban. Entre risas, al tratar de llevar a cabo las descripciones de movimientos, que no era posible mover el cuerpo para ejecutar los pasos tal y como estaban escritos.

Los grupos se vieron en la necesidad de primero descifrar los escritos y luego re-escribirlos. Al re-escribir, los grupos formularon una estrategia para asegurar la claridad. Empezaron a ejecutar y escribir simultáneamente. Esta estrategia permitía que los escritos fueran más claros y que no se omitiera ninguna palabra clave. Así, el escrito podría ser lo suficientemente claro para que los compañeros ejecutaran la secuencia.

A continuación vemos un ejemplo de una de las secuencias originales distribuidas a los alumnos y su versión re-escrita. En la versión original del desglose, escrita por A.C. se leía:

2B- Doble zapateado con pie derecho. Lanzado lateral con el izquierdo al mismo tiempo. Regreso del pie izquierdo apoyando metatarso y remate con derecho. Se repite lo mismo con el pie contrario (A.C.).

En la versión corregida, escrita por el grupo de N., O., M. y V. se leía:

Paso Polca: Doble zapateado derecho, simultáneamente sale el pie izquierdo con la rodilla doblada hacia la lateral izquierda. Regresa el pie apoyando metatarso seguido de un zapateado derecho. El metatarso lleva un rebote al momento de dar el zapateado derecho. Se sigue el mismo procedimiento al lado contrario (N., O., M. y V.).

Con este ejemplo podemos ver cómo los alumnos en la versión re-escrita hicieron mayor uso del registro de la danza. Por ejemplo, indican “sale el pie izquierdo con la rodilla doblada hacia la lateral izquierda.” Al emplear el registro de la danza, utilizan la terminología especializada así como también convenciones gramaticales del registro como es el uso del presente de indicativo.

Dentro de este ciclo llegamos a reflexionar e interpretar la experiencia para así planificar otro ciclo de actividad. De acuerdo a nuestra interpretación, la escritura en grupo permitía oportunidades para que los alumnos pudieran ser co-autores del escrito, que planearan el escrito, y que negociaran el mensaje del escrito. Interpretamos que esta actividad permitía que a través de la socialización entre iguales, los alumnos fueran apropiándose del lenguaje de la danza.

Al juzgar la actividad como beneficiosa para la apropiación de los signos y lenguaje de la danza, decidimos que los alumnos se podrían beneficiar también de una actividad creativa en la cual ellos elaboraran secuencias originales para una música de polca. En el siguiente ciclo de actividad invitamos a los alumnos a incursionar en una actividad que tradicionalmente es del dominio de los maestros.

Tercer ciclo: creación y desglose de una secuencia

La participación del grupo en el festival cultural del estado nos incitó a invitar a los alumnos a participar en la creación de la polca chihuahuense “Roxana”. La acción que inició este ciclo fue una actividad en la cual los participantes crearon cinco diferentes secuencias de pasos originales. Una secuencia de baile se define como un conjunto de pasos para una continuidad musical. Primero los alumnos se dividieron en cinco grupos. Les asignamos 32 tiempos musicales de cuatro barras de ocho tiempos a cada grupo. Decidimos dejar la organización de los grupos a opción de los alumnos. Cada grupo seleccionó alumnos que hicieran el papel de escritores y ejecutantes.

Iniciada la actividad, cada grupo colaboró en la creación de una secuencia. Esta actividad motivó a la mayoría de los integrantes a explorar su creatividad. Observamos que los alumnos con más experiencia tomaban la iniciativa. Los menos experimentados observaban y preferían participar en la actividad apoyando al grupo con la escritura. Relacionamos esta observación al concepto de andamiaje entre estudiantes. Aunque Bruner (1978) señalaba que el andamiaje ocurre entre maestro y alumno, en este caso comprobamos que la actividad social creativa permitía a los alumnos experimentados a usar la actividad para que los novatos, al escribir, pudieran aprender de la actividad.

Otra observación fue la importancia que tuvo en este caso la escritura para la creación de danzas. Al sugerir el uso de la escritura como herramienta, nuestra intención era facilitar la actividad creativa para que los alumnos se apropiaran del lenguaje y los signos de la danza. Generalmente, mientras los miembros experimentados ejecutaban, un novato escribía. La escritura permitía precisión en la creación de las secuencias. Al participar en las actividades anteriores en las que el principio de claridad tomaba relevancia, observamos que los estudiantes usaban el registro de la danza para escribir secuencias, como lo que escribió C.T.:

Hombre agarra la mano derecha de la mujer con la mano izquierda poniendolas en la cintura del hombre. Ambos estan cachete con cachete. Hombre y mujer flexionan rodillas. Mujer hace su torzo hacia atras y hombre hacia delante.

Para terminar este ciclo los alumnos presentaron sus secuencias al grupo completo. Las presentaciones nos sorprendieron gratamente ya que las secuencias estaban llenas de fluidez, precisión y creatividad. Fuimos testigos de un nivel de creatividad e innovación en nuestros alumnos que nunca antes habíamos tenido la oportunidad de presenciar. Por ejemplo, observamos que en dos de los grupos hubo pasos totalmente nuevos a los cuales los alumnos les asignaron nombres tales como “el columpio” y “te piso me pisas”.

Esta experiencia permitió que los estudiantes pudieran reflexionar al final del ensayo. A continuación presentamos los comentarios de un bailarín.

Nunca creí que fuera muy importante la escritura en la danza, siempre pensé que solo era útil para que los bailes quedaran para la posteridad en un libro. Pero ahora me doy cuenta que hay muchas cosas en las que la escritura nos ayuda a los bailarines, existen muchos codigos escritos que son muy utiles a la hora de crear una coreografía, tambien al momento de inventar una nueva secuencia de baile (A.C.R.).

El alumno así empieza a llegar a la conclusión de que el uso de los códigos de la danza sirve para la creación. De acuerdo a Bazerman (2004: 309), la creación de textos auténticos y fieles a la experiencia vivida tiene un potencial transformador. Los textos pueden “crear realidades de significado, relación y conocimiento” (traducción nuestra). Al terminar la experiencia, nuestra interpretación fue que los alumnos iban apropiándose del lenguaje, signos y procesos creativos de la danza folclórica. Llegamos así a la convicción de que los estudiantes podrían incursionar en la enseñanza y decidimos diseñar una actividad en la que los alumnos enseñaran sus secuencias a los otros compañeros.

Continuación del tercer ciclo: enseñanza de la secuencia

Concluimos que era necesario que los estudiantes compartieran su trabajo con sus compañeros para que fuera más auténtica la comunicación y que enseñaran las nuevas secuencias de la polca, es decir, que los alumnos hicieran el papel de maestros. El propósito era que la clase entera pudiera ejecutar las secuencias creadas anteriormente. Maestros-alumnos enseñarían su creación a los compañeros y todo el grupo tendría que memorizar y ejecutar todas las nuevas secuencias. Maestros-alumnos de cada grupo enseñaron la secuencia creada. La enseñanza consistió en una demostración de las secuencias acompañada de una explicación oral.

Observamos que demostrar, narrar y enseñar su creación permitió que los maestros-alumnos tomaran el papel de líderes de discusión, un papel que nunca antes habían tenido la oportunidad de tomar. Sin titubear, parejas de maestros-alumnos tomaban control de la clase y compartían su creación, como O.V. quien dijo:

Bueno vamos a empezar con su pareja frente a frente de esta forma (mostrando la postura), hacemos tres pasos polca, derecho, izquierdo, derecho y una pequeña pausa para separar, observen. (O.V. y su pareja ejecutan el paso para modelar al resto del grupo) ¿Alguna pregunta? Bueno, lo hacemos, ¡va!

Observamos que la actividad permitió un nivel de compromiso con el trabajo de enseñanza-aprendizaje que no habíamos visto en los alumnos. Observamos a toda la clase en constante diálogo. Los aprendices constantemente preguntaban a los enseñantes, pedían aclaraciones y buscaban respuestas –todo en el registro de la danza–. Vimos también alumnos como L.G., quien solía ser callada, hacer varias preguntas durante el proceso. L.G. luego escribió en su diario “para mi es mas fácil aprender de esta manera.”

Nuestra interpretación es que el uso de la escritura para el desglose de los pasos ayudó a los alumnos a adquirir y usar el lenguaje especializado de la danza. Interpretamos que la creación de los textos en conjunto, aunados a las experiencias en los ensayos, permiten la creación de nuevos significados y nuevo conocimiento. La creación escrita estaba cambiando el significado del acto creativo.

Cuarto ciclo: creación y montaje de la coreografía

Los ciclos anteriores nos condujeron a un último ciclo antes de la presentación en el festival estatal. En nuestro último ciclo de investigación-acción, la acción inicial fue la invitación a los alumnos a

crear una coreografía. La creación de la coreografía requiere conocimientos técnicos sobre secuencias de pasos además de nociones del espacio escénico, del equipo de bailarines, y del vestuario, entre otros.

Para apoyar la creación coreográfica les proporcionamos herramientas para desarrollarla. Las herramientas son una lista de vocabulario técnico, un glosario para definir la simbología, un formato para coreografiar simbólicamente y textualmente y un mapa escénico. Éstas serían usadas para crear un texto coreográfico, en el que se utiliza simbología acompañada de lenguaje. Además explicamos cómo usar las herramientas haciendo hincapié en el desarrollo de movimientos coreográficos y organizamos la clase en los grupos de trabajo.

Uno de los equipos de trabajo (D., B., R., y L.) escribió el texto coreográfico que presentamos y analizaremos a continuación:

<p>Cada pareja frente ① La pareja la flecha en una de las parejas indica el cambio de lugar cada pareja, y al hacer los quebrados la mujer hace perfil hacia el frente ②</p>	<p>Con la sig secuencia la diagonal se divide para hacer dos líneas moviéndose en el sentido de las manecillas del reloj.</p>	<p>El movimiento se sigue avanzando ha- cia formar dos diagonales La flecha indica que en la última secuencia la mujer debe estar al frente y hacer perfil al frente ②</p>

En éste podemos ver cómo el equipo inicia con la figura final de la secuencia anterior. Los textos coreográficos indican movimientos en el escenario y no los pasos a seguir. La coreografía es un diseño y la escritura del texto coreográfico permite diseñar y compartir el diseño. En el texto, números indican el número de pareja, que se asigna de acuerdo a la estatura. También se utilizan flechas para indicar la dirección de los desplazamientos en el escenario así como los signos X y O que representan hombre y mujer respectivamente.

El texto coreográfico se caracteriza por el uso de múltiples recursos semióticos. El primer recurso semiótico, o de construcción de significado, es la representación visual y el segundo es el lenguaje que acompaña la representación visual. El uso de múltiples recursos semióticos coincide con la relevancia que tiene el cuerpo humano en el texto. El texto coreográfico ubica los cuerpos de los bailarines en el tiempo y el espacio escénico (Kress, 2000). También se usa el espacio del recuadro para indicar las partes del escenario.

Según Kress (2000), la lectura de un texto multisemiótico no se ajusta a las convenciones occidentales de la lectura letrada. Así, el leer de izquierda a derecha y de arriba abajo no funciona con un texto multisemiótico. En la lectura del texto coreográfico hay que alternar la mirada entre la descripción textual y la representación visual. Se avanza recuadro por recuadro de izquierda a derecha, siguiendo la numeración de los autores. Alternar la mirada entre la representación visual y la descripción textual permite crear el significado del texto coreográfico. El transcurso del tiempo y los movimientos escénicos se desenvuelven conforme el texto coreográfico, se lee de izquierda a derecha. Por último, hay que señalar que limitar la lectura a la descripción textual (incluyendo el registro apropiado, en presente de indicativo y la terminología especializada) no comunica la totalidad del significado coreográfico; para ello es necesaria la conjunción de los dos recursos semióticos.

Aunque la creación coreográfica fue una oportunidad para el aprendizaje significativo, nuestro proceso de reflexión permitió ver que este ciclo requería de una inversión mayor a la de los ciclos anteriores, cuya duración fue de aproximadamente dos semanas y en este ciclo contábamos con tiempo limitado. Las herramientas que proporcionamos fueron útiles pero los resultados fueron irregulares. No todos los alumnos pudieron escribir textos coreográficos de la misma calidad. Cuando presentaron su trabajo verbalmente, no todos pudieron hacerlo con el registro de la danza. Presentar una coreografía requiere nociones sobre tiempo y espacio y eso no se trabajó sino hasta este ciclo. Nuestra interpretación fue que en este ciclo encontramos el límite de lo que podíamos realizar en el proyecto, dadas nuestras restricciones de tiempo.

A manera de postdata, el proyecto ha continuado después de los ciclos que narramos aquí. El grupo presentó su coreografía en el festival en diferentes localidades del estado y reflexionaron sobre la experiencia. Además, contemplamos la posibilidad de iniciar otros ciclos de actividad como pueden ser un ciclo con atención a la redacción y ortografía, o un ciclo de investigación de otras danzas.

Recurrencia cíclica

Una de las ventajas del proceso de investigación-acción es que el proceso cíclico puede conducir a más ciclos. En nuestro proyecto, el último ciclo que reportamos aquí no es el final del proyecto. Hemos iniciado más ciclos, tales como la publicación, en la que se pone mayor atención a la redacción y la ortografía.

Conclusión

En resumen, la investigación-acción nos llevó a un grupo de maestros e investigadores a identificar un problema a resolver y crear estrategias para solucionarlo. Juntos diseñamos actividades con el propósito de que alumnos de danza folclórica tuvieran la oportunidad de apropiarse de los contenidos culturales, signos y registro especializado de la danza. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar conocimientos de la danza que nunca habían tenido. La creación de andamiajes en interacción social con los maestros permitió que los alumnos se apropiaran de los signos y lenguaje de la danza.

Las prácticas letradas en la danza, como lo señala Gee (1996), están relacionadas con la distribución del poder en la disciplina de la danza. Los maestros-coreógrafos leen y escriben textos de danza y los danzantes acatan órdenes. Con este trabajo intentamos demostrar que esta distribución del poder obstaculiza el acceso de los danzantes a la alfabetización y que la clase de danza ofrece un riquísimo contexto significativo para la alfabetización de jóvenes y adultos. Las experiencias dentro del grupo comunitario de danza ofreció a los jóvenes y adultos los tres recursos que nombra Hernández-Zamora (2005): contacto directo con los maestros (actuando como guías intelectuales), experiencias de aprendizaje de danzas y prácticas letradas, y un proceso dialógico y de acción colectiva. Como escribió Meek (1983: 224) en observaciones de la alfabetización de estudiantes adolescentes. “Aprendieron mejor cuando, en vez de ‘machacarles’ un texto desconocido con éxito intermitente, se volvieron *autores* del texto. Se revirtieron los roles; se volvieron la autoridad de lo dicho y su marco de referencia era el dominante”.

Durante la experiencia también llamamos la atención a las distintas alfabetizaciones en la que participan diversas comunidades de práctica. La notación Laban es una práctica letrada común en la danza clásica o moderna más no suele emplearse en la danza folclórica (Kerr, 1993). En nuestro trabajo no utilizamos la kinetografía Laban sino un sistema diseñado por nuestros maestros, que fue más sencillo enseñar al grupo comunitario. Los estudiantes pudieron también ajustar el sistema a sus propias necesidades, demostrando la apropiación de los recursos semióticos de la danza folclórica.

Ser autores de secuencias y coreografías originales en su participación en el festival estatal de cultura llegó a ser una experiencia transformadora (Kalantzis y Cope, 2008). Nuestros datos demuestran que la creación de secuencias, desgloses y coreografías transformó al grupo, y también la relación estudiante-maestro. Los alumnos pasaron de memorizarse pasos creados por el maestro a diseñar pasos y enseñarlos. De ser parte de un diseño coreográfico, los alumnos desarrollaron el potencial de ser coreógrafos-creadores, comunicadores y maestros y la escritura se volvió para los estudiantes un instrumento de elaboración de conocimiento (Camps, 2003). Esto fue posible gracias al proceso de investigación-acción en el cual tomamos en cuenta las necesidades de los estudiantes, los intereses de los investigadores, las metas profesionales de los maestros y la motivación de participar en el festival.

Al igual que la rígida jerarquía tradicional maestro-estudiante en la danza priva a los estudiantes de oportunidades de desarrollo, también a los maestros les priva de oportunidades para su desarrollo profesional y personal. Los maestros de danza en este proyecto desarrollaron una variedad de roles: fungieron el rol de guías y de creadores de andamiajes, desarrollaron habilidades de investigación y desarrollaron su propia alfabetización de danza. Como maestros, crearon oportunidades de socialización, respondieron a las inquietudes expuestas en los diarios, diseñaron actividades de enseñanza-aprendizaje y asistieron en la creación de prácticas letradas. Es decir, crearon una comunidad de práctica en la que la escritura estudiantil se lee y se valora. Como investigadores de su propia práctica, los maestros participaron en el proyecto de investigación-acción identificando el problema, buscando soluciones, leyendo sobre alfabetización, recogiendo y analizando datos. Además, pudieron desarrollar su propia alfabetización al participar en la creación junto a los estudiantes, buscando recursos de notación de danza, y reflexionando sobre maneras de “romper el código” (Luke y Freebody, 1999) de la danza para los estudiantes.

Como parte de un equipo de investigadores, los maestros llevaron a cabo un papel invaluable. Juntos, maestros e investigadores, empezamos una transformación de nuestra comunidad de práctica. IncurSIONamos en prácticas como el diseño de actividades de aprendizaje de la danza y contribuimos a la generación de conocimientos de utilidad a la comunidad local. Nuestro trabajo con los maestros ha permitido que ellos tengan también acceso a prácticas valoradas en la academia, tales como formular y diseñar investigaciones, recolectar datos, reflexionar sobre la práctica, participar en el análisis de datos y la redacción de este artículo. La colaboración entre comunidades de práctica revela lo que Hawkins (2004) llama la línea divisoria entre comunidades de investigadores y comunidades de maestros, la cual hemos tratado de desvanecer.

Por último, cabe mencionar que la presente investigación tiene limitaciones. Una de las limitaciones de la investigación-acción es que los datos que presentamos se sitúan en el contexto sociopolítico e ideológico de nuestro proyecto. Las comunidades de práctica del grupo de danza y del grupo de investigadores se dan en un contexto que quizás no sea común en otros lugares. Nuestras iniciativas surgieron debido a varios factores, incluyendo el festival cultural. Además, como mencionamos aquí, el proceso de diálogo entre los miembros del proyecto le dio forma a nuestras iniciativas. Sin embargo, suponemos que los principios teóricos de los cuales partimos y el método de investigación-acción que empleamos pudieran ser útiles en otros contextos.

Referencias bibliográficas

- Allison, J. (1997), "Dancing into Literacy: Multitext inquiry opens doors for urban students", en *Reading & Writing Quarterly*, núm. 4, vol. 13.
- Barton, D. y K. Tusting (eds.). (2005), *Beyond Communities of Practice: Language, power and social context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bazerman, C. (2004), "Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How texts organize activity and people", en C. Bazerman y P. Prior (eds.), *What Writing Does and How it Does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bucek, L. (1998), "Developing Dance Literacy", en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, núm. 7, vol 69.
- Brown, A. K. (1998), "A Journey with Motif Writing", en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, núm. 7, vol 69, pp. 33-36.
- Bruner, J. (1978), "The Role of Dialogue in Language Acquisition", en R. J. Sinclair, J. Jarvelle y W. J. M. Levelt (eds.), *The Child's Conception of Language*, New York, Springer-Verlag, pp. 241-256.
- Camps, A. (2003), "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de composición escrita", en *Lectura y Vida*, núm. 4, vol 24, pp. 14-23.
- Coghlan, D. y T. Brinnick (2005), *Doing Action Research in your Own Organization*, 2ª ed., London, SAGE Publications.
- Dils, A. (1998), "Capturing Dance on Paper", en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, núm. 8, vol. 69, pp. 27-31.
- Englert, C. S., et al. (2006), "Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research", en C. A. MacArthur, S. Graham and J. Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*, New York, The Guilford Press, pp. 208-221.
- Febles, M. y A. Wong (2002), "De la psicología a la danza. Una aproximación a los requerimientos psicologicos para enfrentar las exigencias danzarias", en *Revista Cubana de Psicología*, núm. 1, vol 19, pp. 28-35.
- Gee, J. P. (1996), *Social Linguistics and Social Literacies: Ideology in discourses (Second Edition)*, New York, Routledge Falmer.
- Gómez Alemany, I. (2000), "Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula", en J. Jorba, I. Gómez y A. Prat (eds.), *Hablar y escribir para aprender: Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Barcelona, Editorial Síntesis.
- Halliday, M. A. K. y C. Matthiessen (2004), *An Introduction to Functional Grammar*, (3ª ed.), London, Arnold.
- Hawkins, M. (2004), "Researching English Language and Literacy Development in Schools", en *Educational Researcher*, núm 3, vol. 33, pp. 14-25.
- Hernández-Zamora, G. (2005), *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*, México, Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes.
- Hult, A. y S. Lennung (1980), "Towards a Definition of Action Research: a note and bibliography", en *Journal of Management Studies*, núm. 2, vol. 17, pp. 241-250
- Hutchinson, A. (1977), *Labanotation or Kinetography Laban: The system of analyzing and recording movement*, Third Edition, New York, Routledge.
- Johnston, D. (2006), "Private Speech in Ballet", en *Research in Dance Education*, núm. 1, vol. 7, pp. 3-14.
- Kalantzis, M. y B. Cope (2008), *New Learning: Elements of a science of education*, New York, Cambridge.
- Kalman, J. (2004), *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic* México, D.F., Siglo Veintiuno.

- Kerr, K. (1993), "Analysis of Folk Dance with LMA-Based Tools: A doorway to the world", en *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, núm. 64.
- Kress, G. (2000), "Multimodality", en B. Cope and M. Kalantzis, *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, New York, Routledge.
- Luke, A. y P. Freebody (1999), "A Map of Possible Practices: Further notes on the four resources model", en *Practically Primary*, núm. 2, vol. 4, pp. 5-8.
- Martin, J. R. (2009), "Genre and Language Learning: A social semiotic perspective", en *Linguistics and Education*, núm. 1, vol. 20, pp. 10-21.
- Meek, M. (1983), *Achieving Literacy: Longitudinal studies of adolescents learning to read*, Boston, MA, Routledge & Kegan Paul.
- Mills, G. E. (2000), *Action Research: A guide for the teacher researcher*, New Jersey Prentice-Hall, Inc.
- National Dance Education Organization (2004), *Research Priorities for Dance Education: A report to the nation*. Por: J. M. Bonbright et al. Washington, D.C., The U.S. Department of Education.
- Oliver, W. (1998), "Movement Symbols and their Role in Dance Education", in *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, núm. 69, pp. 25-26.
- O'Brien, R. (2001), "An Overview of the Methodological Approach of Action Research", en *Teoria e Prática da Pesquisa Ação [Theory and Practice of Action Research]*. R. Richardson. João Pessoa, Brasil, Universidade Federal de Paraíba.
- Popat, S. (2002), "The TRIAD Project: using the internet communications to challenge students' understanding of choreography", en *Research in Dance Education*, núm. 1, vol. 3.
- Reason, P. y H. Bradbury (2001), *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice*, Thousand Oaks, CA, SAGE.
- Smith, C. (1998), "On Authoritarianism in the Dance Classroom", en *Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education*. S. B. Shapiro. Champaign, IL, Human Kinetics Publishers.
- Street, B. (2008), "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos* Año 30, núm. 2, julio-diciembre, pp. 41-69.
- Street, B. (1995), *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harlow, UK, Longman.
- Thomas, H. (2003), *The Body, Dance and Cultural Theory*. New York, Palgrave Mcmillan.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.