

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA I DE  
L'EDUCACIÓ

OPTIMIZACIÓN EN PROCESOS COGNITIVOS Y SU  
REPERCUSIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA DANZA.

M<sup>a</sup> ISABEL MEGÍAS CUENCA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Servei de Publicacions  
2009

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 28 de setembre de 2009 davant un tribunal format per:

- Dra. María Vicenta Mestre Escrivá
- Dra. Reyes Fiz Poveda
- Dra. Ana María Flori López
- Dr. José Lozano Rodríguez
- Dr. José Manuel Tomás Miguel

Va ser dirigida per:  
Dr. Ángel Latorre Latorre

©Copyright: Servei de Publicacions  
M<sup>a</sup> Isabel Megías Cuenca

---

Dipòsit legal: V-958-2011

I.S.B.N.: 978-84-370-7725-3

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Arts Gràfiques, 13 baix  
46010 València  
Spain  
Telèfon:(0034)963864115

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

**FACULTAT DE PSICOLOGÍA**



**DEPARTAMENT DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA I DE LA EDUCACIÓ**

**OPTIMIZACIÓN EN PROCESOS  
COGNITIVOS Y SU REPERCUSIÓN EN EL  
APRENDIZAJE DE LA DANZA**

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:**

**M<sup>a</sup> ISABEL MEGÍAS CUENCA**

**DIRIGIDA POR:**

**Dr. ANGEL LATORRE LATORRE**

**VALENCIA, Febrero de 2009**

## AGRADECIMIENTOS

Después de una labor tan entregada, como ha sido la realización de esta tesis, además del orgullo por haber logrado una meta importante en mi vida, prevalece el sentimiento de agradecimiento a quienes me han acompañado en esta aventura, a veces incomprendida.

En primer lugar, no cabe duda de que la primera persona que creyó en mi propuesta y dio forma a mis inquietudes, fue Ángel Latorre. Por haberme seguido apoyando a pesar del paso del tiempo y los obstáculos que la vida parece imponer, tienes mi eterna gratitud.

Gracias también a Ramón, mi esposo, que me ha alentado a seguir, me ha facilitado el tiempo que he necesitado y nunca ha dejado de creer en mi empeño. Esta investigación no hubiera sido posible sin el valioso tiempo que empleaste para grabar el programa y las sesiones de evaluación.

Por supuesto tengo que agradecer a mi pequeña María, la paciencia que ha tenido y el mucho tiempo de las dos que me ha prestado para mí sola. También, mi gratitud para la familia, y especialmente mi madre, que han hecho posible que yo dispusiera de ese tiempo, dedicándose a mi hija.

Y gracias a Ana Belén Jiménez y Rosa María Jiménez, por haberme ayudado en el pase de test, y a Lorena Lapeña y María Antonia Quílez, por haber colaborado también en la evaluación y en las grabaciones necesarias.

# OPTIMIZACIÓN EN PROCESOS COGNITIVOS Y SU REPERCUSIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA DANZA

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>2. REPERCUSIÓN SOCIAL DE LA DANZA A LO LARGO DE LA HISTORIA.</b>	
<b>2.1. Introducción.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2. Breve historia de la danza.....</b>	<b>18</b>
2.2.1. La danza en la Antigüedad.....	19
2.2.2. La danza en la Edad Media.....	20
2.2.3. El Renacimiento y el nacimiento del Ballet.....	20
2.2.4. El Ballet romántico.....	22
2.2.5. El ballet moderno.....	25
2.2.6. La danza contemporánea.....	27
2.2.7. Conclusiones.....	29
<b>3. LA DANZA.</b>	
<b>3.1. Concepto de danza.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2. La danza clásica.....</b>	<b>32</b>
<b>3.3. La danza moderna.....</b>	<b>35</b>
<b>3.4. Investigar la danza.....</b>	<b>37</b>
3.4.1. Dificultades.....	37
3.4.2. Situación de la investigación en torno a la danza.....	38

<b>3.5. La danza académica.....</b>	<b>44</b>
3.5.1. Danza académica en España.....	49
3.5.2. La danza según la actual normativa española.....	53
3.5.2.1. Real Decreto del currículo.....	55
3.5.2.1.1. Objetivos.....	59
3.5.2.1.2. Contenidos.....	59
3.5.2.1.3. Criterios de evaluación.....	60
3.5.2.2. Normativa respecto al currículo de las enseñanzas elementales de danza en Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha...62	
3.5.2.3. Estudios Superiores de danza.....	67
3.5.3. Una clase convencional de danza.....	72
<b>3.6. La danza para las escuelas.....</b>	<b>75</b>
3.6.1. La presencia de la danza en el currículo de las enseñanzas de Régimen General.....	76
3.6.2. Los beneficios de la danza.....	84
3.6.2.1. Beneficios físicos.....	84
3.6.2.2. Beneficios psicológicos.....	84
3.6.2.3. Beneficios socio-afectivos.....	86
3.6.2.4. Desarrollo de la creatividad.....	86
3.6.2.5. Conclusiones.....	87
3.6.3. Propuesta para la danza en las escuelas.....	88
<b>3.7. La danza como terapia.....</b>	<b>97</b>
3.7.1. La eutonía.....	97
3.7.2. Otras técnicas basadas en el trabajo corporal.....	100
3.7.3. La danza terapéutica o motora.....	107
3.7.4. El trabajo emocional a través de la danza.....	110
3.7.5. La danza como terapia ocupacional.....	112

#### **4. PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE LA DANZA. CÓMO OPTIMIZARLOS.**

<b>4.1. Bases neuropsicológicas.....</b>	<b>115</b>
4.1.1. La importancia de la plasticidad del sistema nervioso en la infancia.....	115
4.1.2. Desarrollo del sistema nervioso en la infancia.....	117
4.1.2.1. Desarrollo Prenatal.....	117
4.1.2.2. Desarrollo a partir del nacimiento.....	118
4.1.3. Sobre el procesamiento de la información.....	119
4.1.4. Sobre organización cerebral.....	120
4.1.4.1. Especialización hemisférica.....	121
4.1.4.2. Organización anterior-posterior.....	124
4.1.5. Bases neurofisiológicas de los procesos cognitivos.....	124
4.1.5.1. Atención.....	125
4.1.5.2. Percepción.....	126
4.1.5.3. Memoria.....	128
4.1.6. Sobre la rehabilitación neuropsicológica.....	131
<b>4.2. Desarrollo cognitivo.....</b>	<b>132</b>
4.2.1. Bases neurológicas del desarrollo cognitivo.....	133
4.2.2. Desarrollo cognitivo y emoción.....	134
<b>4.3. La atención.....</b>	<b>136</b>
4.3.1. Concepto de atención.....	136
4.3.2. Modelos psicológicos de la atención.....	139
4.3.3. La atención selectiva.....	141
4.3.4. Capacidad atencional.....	142
4.3.5. Desarrollo evolutivo de la atención.....	143
4.3.6. Teoría del estilo atencional.....	146
4.3.7. Optimización de la atención.....	150
4.3.8. Consideraciones para la clase de danza.....	156

<b>4.4. La percepción</b> .....	159
4.4.1. Concepto de percepción.....	159
4.4.2. Modelos psicológicos de la percepción.....	163
4.4.3. La percepción del espacio.....	164
4.4.3.1. Organización espacial.....	165
4.4.4. La percepción del tiempo.....	166
4.4.5. La percepción del movimiento.....	168
4.4.6. Desarrollo evolutivo de la percepción.....	169
4.4.6.1. Desarrollo de la percepción del espacio.....	172
4.4.6.2. Desarrollo de la percepción de la forma.....	172
4.4.6.3. Desarrollo de la percepción del tiempo.....	173
4.4.6.4. Desarrollo senso-perceptivo.....	173
4.4.7. Optimización de la percepción del aprendiz de danza.....	177
<b>4.5. La memoria</b> .....	180
4.5.1. Concepción de memoria según distintas corrientes psicológicas.	
4.5.2. La información que memorizamos.....	184
4.5.3. Memoria motriz.....	186
4.5.4. Desarrollo evolutivo de la memoria.....	188
4.5.5. Funcionamiento de la memoria del bailarín.....	192
4.5.6. Optimización de la memoria.....	195

<b>5. BASES ANATÓMICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA DANZA.</b>	
<b>5.1. Fundamentos del movimiento</b> .....	200
<b>5.2. Anatomía humana</b> .....	203
5.2.1. Las piernas.....	204
5.2.2. El tronco.....	207
5.2.3. Los brazos.....	208
<b>5.3. Danza y anatomía</b> .....	209
5.3.1. La colocación.....	210
5.3.2. Fundamentos básicos de la técnica clásica.....	211
5.3.3. El “en dehors”.....	212
5.3.4. El plié.....	214
5.3.5. Los brazos.....	215
<b>5.4. Conclusiones</b> .....	215
<b>6. BASES PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE DE LA DANZA</b>	
<b>6.1. Psicomotricidad</b> .....	217
6.1.1. Fundamentos de la psicomotricidad.....	221
6.1.2. Bases neuropsicológicas del movimiento.....	224
6.1.2.1. Procesamiento motor.....	226
6.1.3. Desarrollo psicomotor.....	230
6.1.4. El esquema corporal.....	237
6.1.4.1. Lateralidad.....	240
6.1.4.2. Formas de abordar el estudio del esquema corporal.....	241
6.1.4.3. La educación del esquema corporal.....	242
6.1.5. La orientación espacial.....	245
6.1.5.1. Variables del espacio a considerar por el bailarín.....	247

<b>6.2. Psicología del ritmo</b> .....	250
6.2.1. Los ritmos biológicos.....	250
6.2.2. Los ritmos motores espontáneos.....	252
6.2.3. Sincronización senso-motora.....	254
6.2.4. La percepción del ritmo.....	255
6.2.5. La estructura temporal de los ritmos.....	256
6.2.6. Efectos afectivos del ritmo.....	258
6.2.7. Ritmo y memoria.....	259
6.2.8. Las aptitudes rítmicas.....	260
6.2.9. Educación y ritmo.....	263
6.2.10. La orientación temporal.....	268
6.2.10.1. Tiempo y ritmo.....	268
6.2.10.2. La estructuración temporal.....	270
6.2.11. Psicología, música y danza.....	274
6.2.11.1. Desarrollo musical.....	276
6.2.11.2. El valor de la música para la danza.....	279
6.2.11.3. La música como estímulo. Su elección para una clase de danza.....	282
<b>6.3. Motivación y autoestima</b> .....	285
6.3.1. Motivación.....	285
6.3.1.1. Motivación de logro.....	286
6.3.1.2. Modelo de metas de ejecución.....	288
6.3.1.3. Autoeficacia, competencia percibida o percepción de habilidad.....	289
6.3.1.4. Factores que influyen en el estado motivado.....	294
6.3.1.5. Estrategias para favorecer la motivación.....	297
6.3.2. La autoestima del bailarín.....	300
6.3.2.1. Reflexiones para potenciar la autoestima en los alumnos de danza.....	302
6.3.2.2. Estrategias aplicadas a los planos cognitivo, afectivo y conductual.....	305

<b>7. LENGUAJE Y AUTOINSTRUCCIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA DANZA.</b>	
<b>7.1. Lenguaje y pensamiento.....</b>	<b>309</b>
<b>7.2. Bases neuropsicológicas del lenguaje.....</b>	<b>313</b>
<b>7.3. El desarrollo del lenguaje.....</b>	<b>315</b>
<b>7.4. El aprendizaje autoinstruccional.....</b>	<b>321</b>
7.4.1. Danza y lenguaje.....	324
7.4.2. El ritmo del lenguaje.....	327
<b>7.5. La influencia psicológica del lenguaje.....</b>	<b>329</b>
<b>8. APORTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA.</b>	
<b>8.1. Aportaciones desde la educación psicomotriz.....</b>	<b>333</b>
8.1.1. La educación por el movimiento de Le Boulch.....	335
8.1.2. La educación vivenciada de Lapiere y Aucouturier.....	341
8.1.3. Otras aportaciones desde la educación psicomotriz.....	344
8.1.4. Aprendizaje motor significativo.....	347
8.1.5. La expresión corporal.....	350
<b>8.2. Aportaciones desde la danza educativa moderna.....</b>	<b>354</b>
8.2.1. La danza educativa moderna de Rudolf Laban.....	354
8.2.2. Influencia de Laban en otros autores.....	358
8.2.3. Conclusiones.....	362
<b>8.3. Aportaciones desde la “rítmica” de Dalcroze.....</b>	<b>364</b>
<b>8.4. Desde la Psicología de la Educación.....</b>	<b>369</b>
8.4.1. El proceso de enseñanza/aprendizaje de la danza.....	369
8.4.1.1. Proceso de enseñanza.....	370
8.4.1.2. Proceso de aprendizaje.....	376
8.4.1.3. El contenido: aprendizaje motor.....	384
<b>8.5. Desde la Psicología del Deporte.....</b>	<b>387</b>
8.5.1. Líneas de actuación de la Psicología Deportiva aplicables a danza.	
8.5.2. Intervención cognitiva del psicólogo deportivo.....	389
8.5.3. Entrenamiento mental para bailarines. La práctica imaginada...	392

## **SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

<b>1. DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>406</b>
<b>1.1. Sugerencias metodológicas.....</b>	<b>408</b>
<b>1.2. Resumen de las unidades didácticas.....</b>	<b>409</b>
<b>2. METODOLOGÍA.....</b>	<b>419</b>
<b>2.1. Objetivos.....</b>	<b>419</b>
<b>2.2. Hipótesis.....</b>	<b>420</b>
<b>2.3. Diseño de la investigación.....</b>	<b>421</b>
2.3.1. Descripción de la muestra.....	421
2.3.2. Procedimiento.....	423
2.3.3. Instrumentos y medidas.....	425
2.3.3.1. Descripción de cada una de las pruebas.....	426
2.3.3.2. Medición de las variables de ejecución.....	431
2.3.4. Análisis estadístico.....	433
<b>2.4. Resultados.....</b>	<b>434</b>
2.4.1. Resultados de la comparación pretest.....	434
2.4.2. Resultados de la comparación posttest.....	436
<b>2.5. Discusión de los resultados.....</b>	<b>457</b>
<b>3. CONCLUSIONES.....</b>	<b>467</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES.....</b>	<b>473</b>

### **ANEXOS**

<b>Anexo I: Programa de intervención.....</b>	<b>490</b>
<b>Anexo II: Glosario de términos.....</b>	<b>553</b>
<b>Anexo III: Cuestionarios de motivación y autoestima .....</b>	<b>555</b>
<b>Anexo IV: Registros de observación de las ejecuciones de danza.....</b>	<b>557</b>
<b>Anexo V: Pruebas y tablas estadísticas.....</b>	<b>559</b>

## 1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo ha pretendido, en última instancia, acercar la psicología al mundo de la danza. En primer lugar, desde la certeza de que la danza forma parte de la esencia del ser humano, nos parecía importantísimo conocer mejor los mecanismos psicológicos que subyacen a este comportamiento. En segundo lugar, queríamos demostrar que practicar danza supone unos beneficios, también a nivel cognitivo, que repercuten en otras áreas del individuo. En tercer lugar, profundizar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la danza, para conocer cómo optimizar tal proceso, era un objetivo más concreto, en torno al cual ha girado el programa de intervención diseñado.

Sócrates decía que *“el bailarín al danzar, con su ser todo participa de la pura, inmediata violencia de la felicidad extrema”*.

La danza es definida por Martha Graham, como el espacio exterior de la imaginación.

Dalcroze, pedagogo musical, afirmaba que lo propio de la música es, ante todo, provocar en el alma de los hombres una necesidad de imaginación y de realización. Y planteaba ¿por qué renunciar a ese poder?

Cervera Salinas, V. y Rodríguez Muñoz, A. (1999) afirman que el alma es en la danza la alegría de la liberación. El cuerpo humano en la danza se hace precisamente “alma”. Es un momento supremo en el que el cuerpo deja de actuar en pos de la utilidad para hacerlo en su encuentro con lo abierto.

Estas son solo algunas de las afirmaciones que nos conducen hacia el estudio en conexión, de Danza y Psicología. Estas frases dejan patente que la danza tiene una gran influencia sobre las emociones, es más, genera felicidad. Además permite la expresión del mundo imaginario del que baila y la apertura de su mente. Y su vehículo, la música, también conduce a la creatividad y a la exploración del mundo interno. Además de este vínculo emocional, la danza

influye directamente en el desarrollo cognitivo, aunando factores psicomotores, musicales, creativos y comunicativos. Por ello se hace necesario su estudio desde la Psicología, para conocer su potencial, y justificar su presencia en la educación del individuo, si aspiramos a que sea una educación integral.

A lo largo de la revisión teórica realizada, hemos encontrado estudios, corrientes, autores, etc., que han ampliado nuestro marco de referencia inicial y que sin duda han enriquecido nuestra investigación y las propias conclusiones a las que hemos llegado. En un **análisis** profundo alrededor del mundo de la **danza**, hemos constatado la repercusión social que la danza ha tenido a lo largo de la historia, haciendo más hincapié en la evolución de los aspectos pedagógicos alrededor de su estudio; hemos profundizado en la danza clásica y la moderna, puesto que son los estilos más relacionados con nuestro proyecto; también hemos analizado en profundidad cuáles han sido las áreas de investigación científica de la danza para conocerlas, beber de sus aportaciones y así enriquecer nuestro propio programa de intervención; hemos plasmado la situación de la danza académica en España, conociendo cuál es el programa pedagógico y si sus contenidos contemplan la vertiente psicológica del aprendiz, incluyendo los estudios superiores de danza; hemos indagado en las diferentes propuestas que existen para llevar la danza a las escuelas, partiendo de un análisis de sus muchos beneficios y de su escasa presencia en los planes de estudio actuales (como parte de las asignaturas de música y de educación física); hemos explorado las muchas técnicas que utilizan el movimiento, e incluso la danza, como terapia.

Tras llegar a un conocimiento profundo de la danza, la segunda parte de la tesis se ha centrado en la **psicología**, relacionándola con esta disciplina. Así se ha partido siempre de las bases neuropsicológicas de todos los procesos psicológicos analizados, incluyendo aquellos hallazgos que determinan tales procesos en relación con el movimiento y el aprendizaje motor, especialmente.

Los procesos cognitivos que han centrado nuestro análisis han sido, la **atención, la percepción y la memoria**, en los que hemos estudiado su

desarrollo evolutivo, su funcionamiento en relación al aprendizaje de la danza y la forma de optimizarlos para lograr un mejor aprendizaje.

El siguiente bloque ha pretendido entender las **bases** anatómicas y psicológicas necesarias para el aprendizaje de la danza, llegando a la importancia de su consideración en tal proceso. La **psicomotricidad** y su desarrollo constituyen el origen de la captación y aprendizaje de movimientos y danzas, partiendo de la asimilación de un esquema corporal, de la lateralidad del aprendiz y de la orientación espacial que permita el movimiento en el espacio. Así mismo el funcionamiento de la **capacidad rítmica** y con ello de la orientación temporal, predisponen a una facilitación de la ejecución del movimiento sincronizado a un estímulo sonoro (danza).

Por supuesto no hemos podido dejar de lado los procesos de **motivación** y **autoestima**, como grandes condicionantes del aprendizaje de la danza, llegando a sugerencias específicas para aumentar la motivación hacia esta disciplina y mejorar la autoestima del bailarín, más vulnerable, dada la naturaleza del abordaje habitual de la danza, académica y profesionalmente.

El estudio del **lenguaje** y del aprendizaje autoinstruccional nos han conducido a relacionar su utilidad pedagógica con la enseñanza y el entrenamiento en danza, hecho que ha determinado parte de las aportaciones de nuestro programa de intervención.

Por último, hemos incluido un capítulo con las **aportaciones** de diversos autores y desde distintas disciplinas, que se pueden relacionar con la danza y enriquecer su abordaje. Asimismo estas enseñanzas nos han servido de inspiración para optimizar las clases convencionales de danza, plasmándolas en nuestro programa. Hemos incluido la educación por el movimiento de Le Boulch, que propone un método integral de educación para los niños; la educación vivenciada de Lapierre y Aucouturier para quienes la experimentación física de los contrastes garantiza su aprendizaje significativo; la danza educativa moderna de Laban, que propone un trabajo específico de cada elemento componente (a nivel psicofísico) de la danza; y la rítmica de

Dalcroze, que aporta un método de estudio de la música basado en la experimentación de ésta a través del cuerpo y su movimiento.

Además hemos analizado el proceso E/A de la danza, bajo el enfoque de la Psicología de la Educación, buscando, desde la especificidad de este tipo de aprendizaje, la forma de lograr mejores resultados.

Por último, teniendo en cuenta que la danza es a menudo asimilada al deporte, aunque la danza es algo más, porque es una disciplina artística, la Psicología del deporte, ha supuesto una fuente valiosa desde la que generalizar técnicas y estrategias hacia el mundo de la danza. Una de ellas es el entrenamiento mental (gracias a las neuronas espejo, que residen en el área motora del cerebro, los bailarines pueden continuar entrenando mentalmente cuando sufren alguna lesión, gracias a su efecto empático).

Tras este breve recorrido por las fuentes en las que hemos “bebido”, queremos incluir ciertas consideraciones que apoyan los puntos de vista que ha mantenido la presente investigación. La siguiente, justifica la necesidad de potenciar la presencia de la danza, en la educación:

Dalcroze afirmaba: *“Es importante que la educación haga marchar juntos el desarrollo intelectual y el desarrollo físico. Por ello lucharé hasta el fin, para que se introduzca en las escuelas y para que se haga comprender a los educadores el papel importante y decisivo que el arte debe desempeñar en la educación del pueblo (1915)”*.

Se trata de utilizar para cada ejercicio escolar las facultades de orden, precisión, disociación, memorización y espontaneidad adquiridas o desarrolladas por la práctica de “su” gimnasia rítmica y por otro lado de deducir la técnica psicológica de cada uno de los ejercicios intelectuales pedidos al niño y de hacérselos adquirir por medio de ejercicios de rítmica.

Por otro lado, Ferreiro Pérez (1999) sostiene que con frecuencia, el debate académico y pedagógico sobre la enseñanza de la danza se ha reducido al estudio, selección, análisis y crítica de las técnicas dancísticas. Las técnicas dancísticas delimitan el contenido, dosificación y momento de aprendizaje,

definen las tareas concretas a realizar a lo largo de una clase, la secuencia y duración de la clase, el modo de estructuración de los ejercicios. El nivel de ejecución y dominio adecuados. Pero cada grupo, cada alumno, cada suceso educativo representa una problemática a resolver, por lo que no pueden aplicarse técnicas o teorías estandarizadas. *“Por ello se debe incursionar en la psicología, la pedagogía, la antropología, la filosofía, entre otros campos. Una mirada múltiple hacia la problemática educativa de la danza, enriquecida por otras perspectivas”.*

Y por último, queremos mencionar, ya en la introducción, hallazgos que justifican el simple hecho de bailar, precisamente aduciendo motivos de índole psicológico:

La realización de movimientos coordinados estimula nuestro centro de recompensa cerebral (Krahaue, John; universidad de Columbia).

Parsons ha demostrado que bailar mejora la memoria operativa, la planificación ejecutiva, la habilidad en la realización de multitareas y la concentración. Según este autor la habilidad para bailar depende, entre otras cosas, de haber tenido un entrenamiento temprano en la práctica de esa disciplina. Por ello, bailar supone beneficios cognitivos, que están mayormente asegurados si la ejercemos desde niños, por tanto volvemos a la afirmación de que la danza debe estar presente en la educación infantil.



## 2. REPERCUSIÓN SOCIAL Y EVOLUCIÓN DE LA DANZA A LO LARGO DE LA HISTORIA

### 2.1. INTRODUCCIÓN.

En este primer capítulo vamos a realizar un recorrido histórico por la danza, que permita apreciar su importancia como fenómeno social y cultural, y su evolución, siempre relacionada con la propia historia.

Nuestro objetivo es evidenciar que bailar es una conducta que ha estado presente en el ser humano desde siempre, ya sea como movimientos espontáneos o como complejos bailes y coreografías, pues es una actividad altamente motivante y con un efecto catártico. Cuando el hombre experimenta un intenso estado anímico, siente la necesidad de manifestarlo, y el movimiento y el baile han mostrado a lo largo de la historia, ser un medio idóneo para ello.

La historia nos enseña que la danza ha tenido una gran importancia en el mundo cultural, que ha formado parte de la educación en muchos pueblos y que ha sido potenciada incluso por monarcas.

También nos parece importante conocer la evolución que la danza y más en concreto el ballet, han experimentado, para situar nuestro programa educativo en la actualidad, sabiendo de donde procede la técnica y el estilo del ballet clásico y entendiendo el origen de las aportaciones que hacemos a su enseñanza.

Otra reflexión que el estudio de la historia de la danza nos produce es que, por sus cualidades especiales, ésta debe ser potenciada en nuestra sociedad, y por supuesto, también desde la educación. Y como fenómeno educativo debe ser cuidado, para conseguir la experiencia más positiva y el aprendizaje más óptimo. Porque como dice Matamoro (1998) *“si bien el ballet es cosa de pocos, el cuerpo es cosa de todos. Y no digamos el alma, que también baila lo suyo”*.

Queremos hacer una distinción entre la danza y el ballet para aclarar que, como veremos, la danza es un campo muy amplio del que en este recorrido histórico hablaremos brevemente. Y el ballet, referido al baile en sentido espectacular, fenómeno del humanismo renacentista, ocupará más líneas (dado que nuestro programa se centra en el ballet).

## **2.2. BREVE HISTORIA DE LA DANZA.**

La danza ha formado parte de la Historia de la Humanidad desde el principio de los tiempos. Es, sin duda, la primera de las artes del tiempo, asociada desde sus orígenes al canto. Los etnólogos han descubierto el arte de la danza en todos los pueblos, al igual que los psicólogos han observado en todos los niños esbozos de danza a partir de los 18 meses de edad.

Las pinturas rupestres encontradas en España y Francia, con una antigüedad de más de 10.000 años, muestran dibujos de figuras danzantes con el objetivo de propiciar la caza (cuya coreografía imitaba a los animales que deseaban cazar), o como ritual para homenajear a una divinidad. También se han podido identificar danzas guerreras (con un alto valor psicológico, ya que representan como real, lo que esperan lograr) para conseguir victorias, danzas de fecundidad, danzas demoníacas (para entrar en éxtasis y/o para ahuyentar a los demonios), danzas de vendimiadores y danzas deportivas, danzas en parejas para celebrar nupcias y danzas en corro para fortalecer a la tribu. Efectivamente su origen, como casi todo fenómeno cultural, fue religioso, y más estrictamente, mágico.

Muchos pueblos alrededor del mundo ven la vida como una danza, desde el movimiento de las nubes a los cambios de estación. La historia de la danza refleja los cambios en la forma en que el pueblo conoce el mundo, relaciona sus cuerpos y experiencias con los ciclos de la vida.

- En la India, el Creador es un bailarín (Siva Nataraj) que hace bailar al mundo a través de los ciclos del nacimiento, la muerte y la reencarnación.
- En los primeros tiempos de la Iglesia en Europa, el culto incluía la danza, mientras que en otras épocas fue proscrita en el mundo occidental.

A continuación vamos a realizar un recorrido breve a través de las diferentes edades de la historia, centrándonos en aquellos aspectos que son significativos para nuestra tesis.

### **2.2.1. La Danza en la Antigüedad**

En el antiguo *Egipto* las danzas ceremoniales fueron instituidas por los faraones. Llegaron a ser tan complicadas que sólo podían ejecutarlas profesionales altamente cualificados. De hecho los bailarines gozaban de gran prestigio público.

En la *Grecia* antigua no distinguían entre poesía y música (y danza). Los rituales de danza a los Dioses han sido reconocidos como los orígenes del teatro contemporáneo occidental. También tuvieron danzas militares (pírrica), o danzas propiciatorias del trabajo agrícola (skinnis) y una gran variedad de bailes de intención cómica, que imitaban el movimiento de los animales. La danza llegó a formar parte de la educación artística de la juventud.

En *Roma* la danza fue considerada peligrosa, pero durante el mandato de Augusto (63 a.c. 14 d.c.) surgió una danza conocida actualmente como pantomima o mímica en la que la comunicación se establece sin palabras, a través de estilizados gestos y movimientos, convirtiéndose en un lenguaje no verbal en la multicultural Roma.

## 2.2. La Danza en la Edad Media

Por un lado encontramos el rechazo de la danza como catalizadora de la permisividad sexual. Por otro, antiguos padres de la Iglesia intentaron incorporar las danzas propias de las tribus del norte (celtas, anglosajones, galos,..) en los cultos cristianos.

A pesar de las prohibiciones (Carlomagno, s. IX), la danza continuó como parte de los ritos religiosos de los pueblos europeos, aunque camuflados con nuevos nombres y propósitos. Apareció la danza de la muerte, propiciada por la prohibición de la Iglesia y la aparición de la Peste Negra. Consistía en saltos, gritos y convulsiones con furia, para arrojar la enfermedad del cuerpo.

Ya en la Baja Edad Media, con el Renacimiento, la danza adquirió notable auge. Se publicaron tratados de coreografía (en los que se define la danza clásica según el principio de la “natural perfección” del cuerpo humano) y los maestros de baile se agremiaron. Dichos maestros describen toda una batería de pasos que son la base de la danza clásica posterior.

La relativa abundancia de textos revela no sólo el interés profesional que el baile va despertando, sino también la existencia de un público que quiere aprender y la configuración primitiva del bailarín virtuoso (moral y estéticamente).

Esta profesión requería 4 o 5 años de aprendizaje, al cabo de los cuales se debía bailar una “danza maestra” delante del jurado.

### 2.2.3. El Renacimiento y el nacimiento del Ballet

El advenimiento del Renacimiento trajo una actitud nueva hacia el cuerpo, las artes y la danza. Las cortes de Italia y Francia se convirtieron en el centro de los nuevos desarrollos en la danza, gracias a los mecenazgos a los maestros de danza y a los músicos que crearon grandes danzas a escala social que permitieron la proliferación de las celebraciones y festividades.

En la corte de Catalina de Medici (siglo XVI), esposa de Enrique II (Francia) nacieron las primeras formas de Ballet de la mano del maestro

Baltasar de Beauyeulx quien dirigió el primer ballet de corte con una estilizada danza de grupo.

Durante el barroco pasa a ser ballet teatral, en el que los bailarines deben expresar determinados sentimientos: dolor, alegría, odio, esperanza. Como afirma Matamoro (1998), *“La danza al subirse al escenario, deja de ser una mera disciplina musicalizada del cuerpo, y pasa a ser un aparato expresivo”*.

Con estas características aparecen los llamados “ballets políticos” que sirvieron para hacer propaganda (al monarca).

En 1661 **Luis XIV** de Francia (excelente danzarín) autorizó el establecimiento de la primera Real Academia de Danza, destinada a establecer la danza en toda su perfección. El maestro y coreógrafo del rey durante 20 años (**Beauchamps**) fue quien fijó el vocabulario francés de la danza. El rey lo nombró director de la Real Academia a fin de que conservara y transmitiera los principios del ballet francés, que se convirtió en el código del baile internacional durante un par de siglos.

Bailar bien, en la formación del cortesano barroco, era signo de nobleza, autodomínio, elegancia corporal, de saber estar en sociedad y dirigirse a los demás. Hay que tener en cuenta que al principio todos los bailarines eran hombres y los papeles femeninos los interpretaban hombres disfrazados. Levantar las piernas era considerado obsceno en una mujer y los largos vestidos apenas les permitían algún movimiento de rodillas para abajo.

A principios del siglo XVIII, mujeres y varones están igualados en número en el ballet de la Ópera.

En 1713 se funda en París el Conservatorio de la Danza, destinado a los futuros bailarines de dicho teatro. El objetivo es desarrollar los principios del baile francés: armonía, coordinación de los movimientos, exactitud de las actitudes, rechazo de la proeza exhibicionista, disimulación del esfuerzo, levedad.

La Ópera de París, durante la segunda mitad del siglo XVIII, perfeccionó las técnicas académicas de danza. Fueron eliminadas las palabras por el coreógrafo inglés John Weaver, que intentó transmitir sentido dramático por medio de la danza y el gesto. El francés Jean Georges Noverre, el más famoso defensor del ballet de acción, escribió cartas sobre la danza en las que aconsejaba utilizar los movimientos naturales, sensibles y realistas. Salvatore Vigano desarrolló una gran variedad de gestos expresivos bailados al tiempo exacto de la música.

En los siglos siguientes el ballet se fue convirtiendo en una disciplina artística reglada y fue adaptándose a los cambios políticos y estéticos de cada época.

Las danzas sociales como el minuet, el vals, la polka, la mazurca,... comenzaron a emerger como espectáculos dinámicos de mayor libertad y expresión.

#### **2.2.4. El Ballet romántico**

El siglo XIX fue la época del ballet romántico, en el que se refleja el culto a la bailarina y la lucha entre el mundo terrenal y el espiritual. Los románticos llevan al teatro el mundo de lo prohibido (hijos bastardos, madres adúlteras e incestuosas, artistas suicidas, bufones contrahechos,...). Paralelamente el ballet ilustra el sueño, donde también se personifica la pesadilla de la existencia cotidiana: la locura, el engaño, lo siniestro de la vida encarnada por los hechiceros, los fabricantes de autómatas diabólicos,...

Fue entonces cuando surgieron los ballets más conocidos actualmente: Giselle, La Sífide, El Lago de los Cisnes, La Bella Durmiente del Bosque, Cascanueces, por nombrar algunos (los tres últimos con música de Tchaikowsky).

La danza sobre puntas comenzó a desarrollarse cerca del año 1800, aunque los bailarines sólo utilizaban las puntas por momentos breves. Después

en los ballets antes mencionados, al aparecer criaturas sobrenaturales (sílfides, cisnes, hadas...), se abusó del uso de las puntas para imprimirle a los personajes dichos rasgos sobrenaturales. Así se consolidó el baile de puntas.

En esta época se crean definitivamente las reglas del ballet. **Carlo Blais**, director de la Escuela Imperial de Danza y Pantomima de Milán, marcó a través de su libro "Traité élémentaire, théorique et pratique de l'art de la danse" (Milán, 1820) la referencia para el ballet de los cien años siguientes. Es considerado el primer pedagogo de la Danza.

Blais describe al bailarín clásico comenzando por la prestancia de su actitud y su carácter ingrávido. Debe reconocer su cuerpo a partir de la punta del pie y de la posición de plié, y lanzarse de allí hacia la altura. Cada movimiento debe ser consecuencia del anterior y preceder al siguiente, creando una auténtica frase bailada. La culminación del arte del bailarín es el adagio, en el que se despliega su capacidad trágica. También define a la bailarina como quien danza sobre las puntas (esencia del Romanticismo).

Blais asienta sus descripciones sobre el estudio de la anatomía humana, pues el baile es la sublimación, la idealización del cuerpo, y no puede hacerse contra él.

Las grandes actitudes del baile romántico están en el ceñido código de 56 artículos que contiene su tratado. Él propone una doctrina de la expresión, pero también un código técnico. Determina el equilibrio en los cuerpos humanos y la corrección de las diferentes partes del cuerpo.

En el año 1852 **Saint-Léon** publica "Etenocoreografía", sistema de escritura que permite fijar los pasos de un ballet, conservar las coreografías y difundirlas con cierta autenticidad. Podríamos decir que se continúa codificando el lenguaje de la danza clásica con la técnica y didácticas correspondientes.

Llega a su grado máximo la profesionalización del bailarín y a un grado mínimo su margen de improvisación. Bailar significa escoger una carrera que

conviene empezar en la infancia, para que el adiestramiento y el buen estado acompañen al desarrollo físico de la pubertad y lleguen a la primera juventud en condiciones óptimas de trabajar con regularidad. Por tanto el baile es sobre todo una actividad juvenil. Un bailarín alcanza su apogeo entre los 20 y 30 años y luego, con mayor o menor lentitud “envejece” como bailarín (cabría plantearse si es tal y como sucede hoy día).

Otro personaje destacado en la historia del ballet es **Marius Petipá** (1822-1910), bailarín, maestro y coreógrafo. Es el responsable de llevar el género, desde Rusia, a una regeneración del ballet francés y de las coreografías más conocidas del ballet clásico (algunas anteriormente mencionadas: Paquita, Esmeralda, Giselle, El Lago de los cisnes, La Bella Durmiente, Cascanueces). La base de su inventiva fue siempre la música y su encuentro con Tchaikovski, el máximo compositor del género, no parece casual. Rehuía las complicaciones técnicas y proponía siempre soluciones coherentes y sencillas, que facilitaran la tarea de los bailarines.

Su máxima era que la técnica no debía mostrarse, sino incorporarse a la expresividad teatral (detestaba el acrobatismo de la escuela italiana). Como anécdota, idónea en el contexto de este trabajo, en su metodología de trabajo incluía corteses elogios y si la cosa iba mal, se limitaba a dar la espalda a los equivocados o desobedientes, levantando su mirada al techo. Suprimió la figura del “favorito/a”, tratando a todos sus elementos con igualdad.

Reformó el papel del bailarín masculino, que estaba sometido a la estelaridad de la mujer en el ballet romántico tradicional. Podríamos decir que virilizó la danza en ese aspecto, dando una corporeidad diferenciada al hombre y a la mujer, de modo que se explotaran al máximo las propiedades anatómicas y enérgicas del danzarín.

En cuanto a la mujer, la indumentaria se altera (tutú) de modo que exige un nuevo perfil corporal y, en consecuencia, una dinámica distinta en los movimientos clásicos. Están más libres, pero también más expuestas, y el

cuidado por su anatomía y el ligado de sus movimientos se vuelve extremo y delicado.

El romanticismo, basado en el idealismo y en la exaltación de la libertad había llevado a los artistas a la búsqueda de nuevos medios de expresión. A finales del siglo XIX y principios del XX empezaron a perfilarse ya una serie de tendencias artísticas que continuaron resistiéndose a las reglas fijas. Así surgió un inconformismo contra el ballet clásico en los años 20, que dio origen a la llamada danza moderna.

### 2.2.5. El ballet moderno

A principios del **siglo XX** apareció en Europa la figura de **Serge Diaghilev**, director de los Ballets Rusos. La compañía que él sustentaba inició una revolución en la danza, por sus originales y atrevidas coreografías; parecía estar preparando el camino a nuevas fórmulas y experiencias, pese a que continuaban dentro de los límites del ballet clásico.

Con Diaghilev, el ballet alcanza su máxima altura cultural, pues reúne en torno a la danza, a los mejores exponentes de la música, las artes plásticas y las letras de una época. Entre los bailarines de su compañía destacaron, entre otros, Anna Pavlova y Vaslav Nijinski, (más tarde también coreógrafo), quien a través de sus coreografías dejó definitivamente atrás el ballet de hadas y ninfas, pasando a primer plano el cuerpo vivo, sexuado y contorsionado del bailarín moderno.

Paralelamente en Estados Unidos se ponían en tela de juicio todos los conceptos artísticos y se buscaban nuevas formas en un marco de amplia libertad. La danza no fue ajena a esta evolución y ofreció una amplia gama de reacciones a lo que se consideraban rígidas normas del ballet clásico.

La pionera de esta innovación artística fue **Isadora Duncan** que creó un estilo propio apoyado estrechamente en sus emociones personales. Creó una danza de acuerdo con su propio temperamento.

Fue la primera bailarina que se presentó en escena descalza, y vestida sólo con túnicas de corte clásico. Su arte no estableció un vocabulario sistemático de sus movimientos, ni una técnica, sino que representó los impulsos musicales que ella misma sentía. Redescubrió la forma natural y humana de caminar, saltar y correr, desprovista de toda ornamentación innecesaria.

Isadora Duncan no fue la primera que trató de crear algo nuevo a partir de la belleza del movimiento expresivo (aunque es la más renombrada), se habla de “**cinco pioneros**” (Isadora Duncan, Ruth St Denis, Ted Shawn, Maud Allan y Loie Fuller).

Así en Estados Unidos surge y se desarrolla este estilo de danza, sencillo, estrechamente relacionado con la naturaleza, como si buscara un retorno a la autenticidad. Introduce nuevos tipos de personajes en el escenario, inspirándose en la antigua cultura india, en leyendas orientales o en rituales de los indios americanos.

- **Loie Fuller** tampoco tuvo una técnica determinada (como la Duncan), pero sus actuaciones se caracterizaban por el empleo excepcional de la luz y las habilidosas formas de indumentaria.
- **Ruth St. Denis** transformó lo que en la Duncan era un mero impulso personal y lo convirtió, a través de una cuidada técnica corporal, en una nueva forma artística.
- **Ted Shawn** se basaba en una ruptura radical con la danza tradicional y para ello recurrió a los bailes de distintas comunidades étnicas y religiosas. Luchó por demostrar al público que bailar era también un arte masculino y no un patrimonio exclusivo de las mujeres.

Ambos crearon la “**Denishawnschool**” en los Ángeles, en 1915, donde se formaron los principales bailarines que extendieron la danza moderna por Estados Unidos y que supuso el impulso final para que esta expresión artística se consolidara. Esta compañía, influida por distintas

concepciones religiosas y por la filosofía oriental, creó muchas obras basadas en temas exóticos.

### 2.2.6. La danza contemporánea

Entre los alumnos de la escuela antes mencionada estaba **Martha Graham**, la más famosa bailarina y coreógrafa de la generación posterior a la de los pioneros.

Desarrolló una forma de movimiento muy alejada de la calidad lírica de las danzas originales en la Denishawnschool. Invitaba al cuerpo a tomar actitudes y posturas de fuerte tensión, de la que derivaba el dramatismo de su baile; allí donde antes dominaban las curvas de movimientos enlazados, surgieron agresivas y convulsivas contorsiones que finalizaban bruscamente. Su técnica se basaba en el principio de relajación y contracción del tronco, impulsos controlados y caídas ligeras, es decir, el cuerpo no acababa de caerse y no llegaba a tocar el suelo, sino solamente rozarlo. Con la Graham, la música, el decorado y todos los elementos de la escena estaban sometidos al poder de la coreografía y de la estética del símbolo.

En resumen, el cuerpo, más que nunca, parece ser un formidable instrumento al servicio de la expresión de sentimientos y emociones.

Otras dos figuras de esta segunda generación, procedentes de la “Denis” fueron **Doris Humphrey** y **Charles Weidman**, que formaron su propia compañía.

- La Humphrey codificó su técnica en un libro titulado “El arte de crear danzas”, interesante por su buen sentido práctico y su confianza en el ejercicio imaginativo del intelecto.
- Weidman sacó partido de los gestos que su socia descubrió y los situó en un marco más teatral, llegando incluso a la aventura de la comedia musical.

Ambos se preocuparon por los aspectos sociales, que Weidman acostumbraba a tratar desde un lado cómico. De hecho fue un “mimo”

maravilloso que inauguró la llamada cadena del payaso danzante, desarrollada a través de excelentes bailarines y que se integró en una de las particularidades más esenciales de la escuela americana: el gusto por el “gag”.

La danza ha evolucionado desde algo más estético a algo más vivencial, relacionado con el universo psicológico del que la vive.

En la **década de los cincuenta** el baile ya tenía un lugar acreditado en las academias y universidades, puesto que muchas de ellas habían construido nuevos teatros para que las compañías pudieran ofrecer sus espectáculos. Sin embargo el deseo de ampliar la base social de la danza, empujó a numerosos coreógrafos a desarrollar sus creaciones fuera del ambiente teatral; hicieron representaciones en los parques, calles, iglesias,..

Los nuevos coreógrafos rechazaron el maquillaje en escena y la necesidad de la música en la danza, fue replanteada. Muchos prescindieron de ella y otros la utilizaron como un elemento que contenía movimiento, sonido y decoración teatral, pero no dominaba la producción o dictaba el ritmo del baile (era un sonido de acompañamiento).

Uno de los coreógrafos más importantes de esta corriente fue **Merce Cunningham**, quien introdujo la noción de improvisación. Él permitía a sus bailarines una total libertad de acción proporcionándoles sólo una vaga idea de lo que debían hacer. Su danza requería gran disciplina y concentración en todo instante, especialmente antes de desarrollar un movimiento. Para él el gesto era el principal elemento de la danza, su verdadero soporte, por encima de la música (componía sus coreografías sin saber qué música las iba a acompañar), del argumento de la narración y de todos los ingredientes psicológicos.

No podemos dejar de nombrar al considerado el coreógrafo más surrealista de la danza moderna: **Alwin Nikolais**. Él concibe el mundo de la danza como un gigantesco calidoscopio donde el movimiento se funde de

forma perfecta con la luz y los colores. Exploró las posibles mutaciones del ser humano, identificándolos con plantas o con flores y transformándolos en siluetas ahogadas por la luz. Creó efectos muy atractivos, aunque polémicos. Bailarines y bailarinas eran asexuados, con contactos únicamente físicos, desprovistos de sentimientos y particularmente impersonales.

### 2.2.7. Conclusiones

Desde los años 20 hasta nuestros días nuevas libertades en el movimiento del cuerpo han sido los detonantes del cambio de las actitudes hacia el cuerpo. La música con influencias latinas, africanas y caribeñas inspiraron la proliferación de las salas de baile y de las danzas como la rumba, la samba, el tango o el cha cha chá. A partir de los 50 tomaron el relevo otras danzas más individualistas como el rock and roll, el twist o el free style; luego apareció el disco dancing, el breakdancing...

El repertorio del ballet actual ofrece una gran variedad. Los bailarines intentan constantemente ampliar su nivel técnico y dramático. Nacen constantemente nuevos ballets que son recreaciones de antiguos con montajes novedosos.

La Danza con mayúsculas, sigue formando parte de nuestras vidas al igual que lo hizo en la de nuestros antepasados. Es algo vivo que evoluciona con los tiempos pero es consustancial con la naturaleza humana.



## 3. LA DANZA

### 3.1. CONCEPTO DE DANZA

No podíamos realizar este estudio sin detenernos en el concepto de danza. Consideramos que es un término complejo y, por tanto, difícil de definir, por lo que vamos a incluir varias definiciones, ya que posiblemente así, logremos entender este fenómeno en toda su magnitud:

- *“La **danza** es la ejecución de movimientos acompañados con el cuerpo, los brazos y las piernas”.*
- *“La danza es un movimiento rítmico del cuerpo, generalmente acompañado de música”.*
- *“Serie de movimientos del cuerpo, repetidos regularmente, al son de la voz o de instrumentos musicales”.*

Se recogen aquí explicaciones de la visión externa que puede obtenerse al observar una danza, aunque no tienen en cuenta aspectos artísticos, expresivos y de comunicación. Veamos ahora una definición más integradora;

- *La danza es el desplazamiento efectuado en el espacio por una o todas las partes del cuerpo del bailarín, diseñando una forma, impulsado por una energía propia, con un ritmo determinado, durante un tiempo de mayor o menor duración.*

El uso predominante de uno u otro de los elementos del movimiento (ritmo, espacio, tiempo, forma y energía) no es siempre parejo. En algunas danzas predomina el ritmo, en otras el uso del espacio, etc. De acuerdo al carácter de ésta se acentuará el uso de uno u otro elemento.

Nos parece importante reseñar, teniendo en cuenta la última definición, que bailar incluye un uso adecuado del tiempo y el espacio, que se supedita a un ritmo y al uso de la energía.

Nosotros añadiríamos que este movimiento tan peculiar se convierte también en un medio de comunicación y expresión. Además en muchos casos parte de una técnica determinada y busca una estética, (según el estilo de danza) llegando a ser una auténtica creación artística y un fenómeno cultural.

Según afirman Cervera Salinas y Rodríguez Muñoz (1999), *“El acto y el arte de la danza no han de entenderse como meros procesos técnico-artísticos, como un simple virtuosismo corporal, sino que revelan categorías de lo perceptivo, lo sensitivo y lo intelectual”*.

Ahora vamos a describir de forma resumida dos de los estilos de danza más relacionados con nuestra investigación, para que el lector pueda estar más familiarizado con el programa que se ha realizado.

### 3.2. LA DANZA CLÁSICA

Resulta muy difícil determinar qué es estilo en baile, porque el instrumento del bailarín es su cuerpo y cada cual tiene el suyo, de modo que los estilos se matizan según las proporciones anatómicas, la consistencia muscular, el temperamento y el gusto de cada artista. No obstante el ballet clásico, por ejemplo, propende a la tipificación de los individuos y a un desenvolvimiento que evite cualquier expresión contraída, fatigada o crispada. Podríamos entonces hablar de un estilo, basado en una cualidad del movimiento, y por supuesto en una técnica determinada.

El ballet clásico es un arte de la suavidad, a veces enérgica, a veces doliente, un arte aristocrático, si se quiere, aunque los personajes que se interpreten sean aldeanos, cómicos o silvestres, el bailarín siempre será elegante.

Según explica Matamoro (1998) *“El bailarín clásico sólo puede hacer con su cuerpo lo que está establecido en el código de las posiciones de brazos y piernas, los pasos regulados y la actitud canónica del conjunto. Es una imagen interior del cuerpo que se exterioriza en una armoniosa organización tanto del movimiento como del reposo y que*

*culmina en los pies, que soportan todo el peso a partir de una posición vertical de la columna vertebral, sin que sobresalga la pelvis ni tampoco se hunda. Es el colmo de la gravedad y el equilibrio que permite distribuir la simetría bilateral del cuerpo”.*

Esta bella descripción resume a grandes rasgos este estilo de danza, haciendo hincapié en la colocación básica (espalda) y en los ejes esenciales (pies, equilibrio) para su desarrollo. Veamos ahora con cierto detalle algunos aspectos de la técnica clásica:

- Los pies, al andar, y en las transiciones de pasos en los que no se plantan en el suelo, han de ir con sus puntas extendidas.
- Los brazos y las piernas admiten cinco posiciones.
- Las posiciones de brazos son:
  - Primera: brazos flexionados, redondeados, hacia delante, a la altura de la mitad de la caja torácica.
  - Segunda: brazos extendidos a ambos lados del cuerpo, a la misma altura y ligeramente redondeados.
  - Tercera: un brazo en primera y el otro en tercera posición.
  - Cuarta: un brazo en primera posición y el otro elevado hasta la altura de la frente (también redondeado).
  - Quinta: Ambos brazos en alto, como el anterior de la cuarta.
  - Posición neutra de “bras bas”: los brazos flexionados y redondeados ligeramente, a la altura del arranque de los muslos.
- Al pasar de una posición a otra se producen situaciones transitorias, los llamados “ports de bras”, que deben hacerse suavemente, combinando la extensión y redondeo de los codos y manteniendo la firmeza de las manos.
- Las posiciones de piernas (aunque suelen llamarse posiciones de pies, nosotros hablamos de piernas, porque la colocación de

aquellos debe provenir de las piernas) parten de la rotación hacia fuera de las piernas, que se conoce por el nombre de “en hedor”:

- Primera: talones pegados y puntas separadas a ciento ochenta grados angulares.
  - Segunda: pies separados en una misma línea perpendicular a la vertical del cuerpo.
  - Tercera: misma posición que en primera, pero el talón de un pie toca el empeine del otro, es decir un pie se coloca ligeramente delante del otro (en abertura en hedor).
  - Cuarta: un pie se adelanta respecto a la posición anterior.
  - Quinta: similar a la tercera, pero con un pie totalmente delante del otro, de forma que el talón de uno toca la punta del otro.
- Uno de los movimientos más importantes, puesto que es el origen y/o impulso de muchos pasos y de los saltos es el “plié”, que consiste en doblar las piernas con las rodillas hacia fuera y los pies inmóviles.
  - El torso, que como posición base debe ir colocado en vertical, se puede inclinar manteniendo la posición frontal si va hacia delante y flexionando ligeramente la columna en su zona dorsal, si va hacia atrás.
  - Cuando el cuerpo del bailarín reposa tampoco lo hace arbitrariamente. Debe guardar siempre alguna de las posiciones, combinando diversas en brazos y piernas.
  - El ideal corporal de la danza clásica no es el movimiento sino el reposo, lograr posiciones en equilibrio, estéticamente elaboradas.

Nos parece importante reseñar que la danza moderna, que examinaremos a continuación, ha ampliado y diversificado la técnica del baile, pero el dominio corporal que necesita todo bailarín sigue siendo básicamente el codificado por el ballet clásico del romanticismo.

En cualquier estilo de danza el secreto esencial continúa radicando en esa difícil síntesis de artificio y naturalidad que, según Matamoro (1998), se consigue cuando el baile ha sido asumido como una segunda naturaleza.

### 3.3. LA DANZA MODERNA

En este estilo cobra una mayor importancia la exploración, mediante el movimiento, de los límites del espacio que circunda al bailarín. Para ello es necesaria una adecuada y correcta preparación técnica que sobre pase las fronteras propias del eje corporal.

El bailarín debe asumir las propiedades del espacio, sus aspectos dimensionales y la forma en que éstos afectan al sentido del movimiento. El suelo es un referente muy importante, la energía del movimiento parte de él, se utiliza como espacio en el que se baila con todo el cuerpo (no solo pies). Una vez el alumno ha logrado controlar su cuerpo en y a través del espacio, está en posesión de una serie de herramientas para abordar aprendizajes posteriores.

En la danza moderna las posiciones de brazos y piernas son iguales a las del ballet clásico, aunque se admiten variaciones “abiertas”, con las piernas separadas, y “paralelas”, con las puntas de los pies hacia delante. También admite como posición de pie el “flex” (punta del pie hacia arriba), cuando se elevan piernas, combinándolo con la punta estirada obligada del clásico.

Es básico un calentamiento inicial que pone en funcionamiento, poco a poco, las articulaciones, y eleva la temperatura corporal. Siempre se parte de una posición estática aunque natural, nunca forzada, y se realizan movimientos en torno al eje corporal, que gradualmente intensifican los impulsos efectuados por las articulaciones y los músculos, para fortalecer la flexibilidad y coordinar así, las partes del cuerpo.

Este estilo también estudia detenidamente las diversas posibilidades de forma y ritmo corporal, incluyendo movimientos de locomoción y elevación.

También pone a prueba la fuerza mental a través de una serie de movimientos más largos y continuados.

Como ejercicios técnicos destacamos:

- Movimientos de torso en contracción.
- Balanceos de tronco y de piernas.
- Movimientos aislados de cabeza, de caderas y de hombros.
- Arcos y espirales con todo el cuerpo.
- Extensiones de espalda.
- Rotaciones con tronco y todo el cuerpo.
- Caídas (al suelo).

Como se ve, este estilo pone más en juego la movilidad de la espalda y con ello admite más variaciones de pasos y movimientos. La suavidad es sustituida muchas veces por contracción, aunque también aspira a un movimiento fluido y que no transmita crispación ni tensión.

Para lograr variabilidad y creatividad en los pasos, se parte de las formas básicas, pero se busca el cambio de cualidades inherentes al movimiento; cambios de ritmo, de direcciones, de niveles, de la dirección de la mirada (del foco). Además se hacen propuestas a través del trabajo conjunto con los demás bailarines. Es una danza más creativa y grupal, que se va definiendo también a partir de las propias aportaciones de los bailarines.

### 3.4. INVESTIGAR LA DANZA

#### 3.4.1. Dificultades

Desde que iniciáramos esta investigación en relación a la danza y al campo de la Psicología, hemos podido experimentar las dificultades que suponía encontrar bibliografía relacionada con el tema elegido (quizá por la falta de tradición en este aspecto tan concreto). Pero, en general, investigar la danza en cualquiera de sus aspectos, ha sido siempre más difícil por diversas razones:

- La primera es la falta de bibliografía básica, tanto nacional como internacional.
- La segunda es el carácter efímero de la danza y la falta de tradición oral, así como de medios audiovisuales (hasta recientemente), que hayan sido su “memoria”. Agnes de Mille, bailarina norteamericana, dijo metafóricamente que la danza “*está escrita en el aire*”.
- La tercera es la falta de reconocimiento de la danza como una disciplina académica *per se*, y siempre dependiente y supeditada a las otras artes (música o teatro). Según afirma Monés I Mestre (1999), *al no considerarse la danza tradicionalmente materia de estudio, nunca se ha avanzado lo necesario*.
- El hecho de que la danza haya sido históricamente un arte feminizado repercute en la información parcial que podemos obtener al respecto, ya que la historia de las mujeres ha sido invisible hasta hace muy pocos años. Además teorizar sobre el cuerpo ha sido subversivo y peligroso para la sociedad occidental, capitalista, dominada por hombres de raza blanca que han asociado cuerpo a mujer, reproducción o pecado (Martínez del Fresno, 1999).

Estas desventajas se hacen evidentes en el volumen de trabajos científicos y de investigación realizados y publicados, en la importancia social que a este tipo de investigaciones se le concede y en la formación de investigadores y de áreas científicas especializadas. Hay por tanto una débil teorización de la disciplina.

*Las dificultades se agudizan en España, donde además de no contar con una tradición significativa en el estudio científico de la danza, tampoco tenemos una licenciatura específica, ni un tercer ciclo centrado en la investigación sobre danza en la universidad, ni apenas asignaturas complementarias dentro de otras titulaciones (Martínez del Fresno, 1999).*

En España el hecho de que los estudios en danza no se consideren universitarios restringe la lógica evolución de la investigación, puesto que dicha vía ha estado siempre vinculada y ligada a los estudios de carácter universitario.

### **3.4.2. Situación de la investigación en torno a la danza**

A pesar de lo comentado anteriormente siempre se ha investigado dentro del mundo de la Danza, aunque apenas quedan documentos y escritos sobre ello. Y si interpretamos la palabra investigar en el amplio sentido de descubrir, de imaginar, de inventar y encontrar recursos o procedimientos que permitan avanzar y evolucionar, tanto en el aprendizaje, como en la práctica o la creación de danza, aún se ha investigado más.

Pero veamos ahora estudios que sí se han quedado patentes por escrito, algunos con cierta repercusión:

- Además del estudio de la historia de la danza, desde los años sesenta en América se ha tratado su estudio antropológico y el de los sistemas de movimiento humano, que han avanzado hacia la actual visión de la danza como producción cultural. Una de las figuras de mayor importancia en este campo, Kaeppler, Adrienne (1991), ha señalado que *la finalidad de los trabajos antropológicos no es solamente entender la danza en su contexto cultural, sino más bien entender la sociedad a través de los sistemas de movimiento.*

En la etnología de la danza o en la etnocoreología sí que las danzas son el principal objeto de estudio.

En cualquier caso, como anota Auckland, Theresa (1999), tanto los trabajos de antropología de la danza como los estudios etnológicos o etnocoreográficos, así como la más reciente sociología de la danza, han pasado desapercibidas en bibliografías generales, o se han visto relegados a citas subsidiarias en notas a pie de página.

Sí se han publicado importantes ensayos en revistas especializadas, tales como el *Journal for the anthropological Study of Human Movement*.

- También nos habla de la repercusión de la investigación en danza la existencia de revistas científicas sobre danza como *Dance Research* (Reino Unido) *Dance Chronicle* (EEUU) y *Corographie* (Italia).
- Así mismo los libros colectivos editados en los años noventa por Helen Thomas, Gay Morris, Susan Foster y Jane Desmond, así como algunos otros estudios monográficos, muestran líneas de investigación sobre danza que asumen teorías y procedimientos desarrollados en el siglo XX, en el seno de las ciencias sociales.

Uno de estos libros que presenta una útil visión panorámica, a nivel de teoría cultural, es "*Meaning in motion. New cultural Studies of Dance*" (1997). En este libro se trata de analizar la complejidad de una práctica estética que sin embargo es muy específica histórica y socialmente y que se basa en las experiencias corporales de los intérpretes y de los espectadores. Intenta alcanzar una teorización profunda sobre el modo en que se establecen los significados sociales y cómo son afirmados o contestados a través de la danza y las instituciones relacionadas con ella. En este libro Gottschild propone replantear los términos con que se construye la historia lineal, logrando un planteamiento que reconozca el proceso de creación de danzas y no sólo sus productos.

- También aparecen trabajos que analizan el cuerpo que danza, para profundizar teóricamente sobre su naturaleza y la relación de los aspectos materiales con la construcción de subjetividades y valores colectivos. Foster, Susan aprovecha su propia experiencia como bailarina, profesora y coreógrafa, para analizar los conceptos corporales que se construyen a través del aprendizaje y la práctica de diversas técnicas de danza, tanto es sus aspectos físicos (el cuerpo perceptible y tangible), como en un plano estéticamente ideal.
- Cohen Bull, Cynthia sostiene que el estudio de la danza puede proporcionar un conocimiento sobre las creencias y conceptos culturales más exacto que el de los estudios convencionales. Ella amplía los parámetros de análisis para incluir elementos de propiocepción, cinestesia, emoción y expresividad.
- También existen numerosos estudios sobre género y danza, con un objetivo revisionista del canon con que se ha construido la historia de la danza. Por ejemplo el libro colectivo coordinado por Thomas, Helen *"Dance, Gender and Culture"*(1993).

De forma anual se viene celebrando la 22 edición del **Congreso Mundial de Investigación de la Danza**, organizado conjuntamente por el Teatro Nacional de Danzas "Dora Stratou" y la Sección Grecia, con la colaboración del Consejo Internacional de la Danza CID. Este evento, que se celebra en Atenas, cuenta con una gran cantidad de especialistas de diferentes países (en el último año ha contado con 700 de 64 países). Está dedicado especialmente a profesionales. El programa incluye:

- Presentación de textos originales sobre investigaciones.
- Proyección de vídeos, diapositivas, exhibición de fotografías, vestuarios, instrumentos musicales, artesanías,...
- Enseñanza de danzas.

- Presentación de compañías danzarias pre-seleccionadas.
- Demostraciones, exhibiciones y proyecciones de vídeos y filmes.

Hablando de la situación en España, tenemos que hablar del **Aula de Danza de la Universidad de Alcalá**, que desde su creación en 1989, ha sido pionera en la introducción de los estudios de danza en la Universidad española. En estos años, el Aula ha desempeñado una importante labor en el ámbito de la extensión universitaria y de la investigación (a través de la revista **Cairón**) y también en el apoyo a la creación (mediante la realización de cursos de formación y residencias de artistas).

En el curso 2007-08 se inició una profunda renovación del Aula, que se marcaba de forma prioritaria las siguientes líneas de trabajo:

1. Apoyo a la creación coreográfica joven y programación de piezas, intervenciones, talleres y seminarios, en colaboración con asociaciones e instituciones nacionales e internacionales.
2. Cursos de formación especializada y diseño de un máster interuniversitario.
3. Desarrollo de proyectos de investigación propios, y publicación de libros y revistas sobre danza contemporánea en diversos soportes.
4. Programa de extensión universitaria, incluyendo la creación de un colectivo de creación, formación básica en técnicas de danza y otras acciones relacionadas con la promoción de la danza.

Las publicaciones con que cuenta el Aula de Danza son:

- CAIRON. Revista de ciencias de la danza, de periodicidad anual. Durante el año 2008 se publica el nº 11. Se trata de un número monográfico sobre el tema "Cuerpo y cinematografía".
- Asimismo, se inicia una Colección de libros sobre danza en coedición con El Mercat de les Flors/Centro para las artes del movimiento (Barcelona)

y el Centro Coreográfico Gallego (A Coruña), tres de los espacios más activos en el apoyo, visibilización y acompañamiento de la danza contemporánea en el territorio español

La colección de libros sobre danza surge de la necesidad de dotar de obras de referencia y propuestas críticas a un ámbito artístico que, como decíamos antes, en nuestro país cuenta con muy escaso acompañamiento teórico. A pesar del notable desarrollo de la danza contemporánea en España y de la paulatina incorporación de los estudios de danza al sistema de educación superior, son aún muy escasas las traducciones y publicaciones de textos especializados.

Así, esta colección quiere abrir puertas y potenciar un pensamiento analítico y crítico en torno a cuestiones relacionadas con el movimiento, el cuerpo y la composición coreográfica; sus vinculaciones y relaciones con otras materias artísticas, sociales y políticas.

La colección constará de diez libros a publicar en tres años, de los que se editarán versiones en castellano, catalán y gallego, así como una recopilación anual en inglés de los textos inéditos en esta lengua.

En 2008 estaba prevista la publicación de los siguientes títulos:

- André Lepecki, *Exhausting Dance*
- AAVV, *Arquitecturas de la mirada*.

La Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Danza ha promovido tres **Jornadas de Danza e Investigación** (en Murcia, 1999; Valencia, 2000 y Barcelona, 2002) cuyas ponencias quedan recogidas en las Revistas correspondientes, haciendo referencia a historia, pedagogía, medicina, investigación, y psicología relacionadas con la danza. En las III Jornadas colaboró la Universidad Autónoma de Barcelona.

En abril de 1998 se creó el **Centro Coreográfico** de Teatres de la Generalitat Valenciana, que asume las tareas de promoción y difusión de la danza. Desde la Comunidad Valenciana, pero con vocación nacional e internacional, el CCTGV es el único de sus características en todo el país. El Centro Coreográfico entre otras muchas funciones, ofrece becas de investigación.

Otro dato que apunta hacia los logros en este campo es que, **el Grado Superior** de danza que ya se está impartiendo en varias instituciones, en varias ciudades de España (Madrid, Valencia, A Coruña), incluye en algunos casos, una asignatura de Metodología de la Investigación.

La filosofía de dicho Grado Superior, según RD 1463/1999, es la de dar una formación dirigida al estudio, la reflexión y la investigación de la danza, aunque las materias que sugiere el propio Ministerio a penas hacen mención de este último aspecto (algo paradójico).

En nuestro caso nos hemos concentrado en investigar en relación a danza, psicología y pedagogía. Pretendemos continuar una trayectoria que iniciamos en el año 1999, gracias al interés que mi actual director tomó por lo que parecía ser un camino novedoso. Ello dio como fruto el trabajo de investigación que precede a esta tesis doctoral y que ha tenido cierta repercusión, ya que ha sido expuesto en dos Congresos y en las II Jornadas de Danza e Investigación, antes mencionadas. Dichas exposiciones supusieron su publicación en el libro de Joaquín Dosil "Psicología y Deporte de Iniciación", así como en la revista de las Jornadas.

### 3.5. LA DANZA ACADÉMICA

Tras haber sentado las bases acerca del concepto de danza, estilos y áreas de estudio, nos parece importante profundizar en la danza académica, es decir, la que se enseña hoy en día en centros educativos especializados, ya sean públicos o privados (Conservatorios y Centros de danza). Hemos de tener en cuenta que nuestro programa está pensado para ser aplicado en este contexto pedagógico, aunque ya veremos que también la danza puede y debe ser llevada a las escuelas, con el objetivo, no tanto de especializar profesionalmente, como de asegurar la educación integral de los individuos.

Dentro de este apartado abordaremos, por tanto, la metodología convencional de las clases de ballet tradicionales y conoceremos la situación actual de la danza en España, así como las novedades legislativas de las enseñanzas oficiales.

En este contexto, cuando hablamos de danza académica tenemos que hablar del objetivo de enseñar a bailar, con la mejor técnica y destreza posible. También tenemos que hablar de una educación para alumnos con unas aptitudes adecuadas para esta disciplina, en el caso de prepararse para la obtención de titulación, ya que en la danza reglada la finalidad es proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la danza.

Aunque la Administración tampoco olvida la danza no reglada, dirigida a aficionados de cualquier edad y cuyo objeto es el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas y cognitivas, además del conocimiento y disfrute de las diferentes manifestaciones de la Danza (según dictaba la LOGSE).

La LOE también establece que podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o

profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.

Antes de adentrarnos en la danza académica en España, para conocer un poco diferentes “estilos de enseñanza” y así entender mejor el nuestro, pasamos a describir brevemente diferentes escuelas de otros países, por ejemplo, **la escuela rusa** (una de las más importantes a nivel mundial). Recogemos aquí principalmente su filosofía y organización.

Se rige por la premisa de trabajar duro, acatar órdenes, ceñirse a la disciplina (como en cualquier escuela profesional); no obstante, el ambiente que prevalece en las escuelas es liviano, amable y en momentos alegre. Los docentes --ex bailarines y buenos maestros, de mediana edad y mayores-- son amables al impartir la clase; se siente cómo apoyan a los jóvenes y, sin mucha demostración, se percibe su entrega a la danza. Esta escuela busca la uniformidad de estilo dando poco margen a estilos personales e incluso a “físicos” muy diferentes a su prototipo de bailarín.

La enseñanza se mantiene actualizada por medio del Departamento de Metodología, que con base en sugerencias de algún cambio de maestros y directivos, se reúne para analizarlo y dictaminar su inclusión. Una vez al año se lleva a cabo la Conferencia Metodológica de la Unión Coreográfica, donde se reúnen directivos y especialistas de Rusia y de los Países Bálticos para conservar la enseñanza al día y unificada.

Por la gran importancia que siempre se le ha dado al ballet en Rusia, las instalaciones de las academias más importantes son un modelo a seguir. Cuentan con innumerables salones, todos con piso de madera, barras, espejos y pianos. El piso de algunos salones tiene un declive parecido al que luego usarán los futuros bailarines en el Teatro. Cuentan con gimnasio, sala de juegos, enfermería y cafetería. También son frecuentes los internados para los niños que vienen de pueblos más pequeños.

Los estudios de danza y escolaridad se llevan a cabo a lo largo de ocho años, divididos en tres niveles: elemental (I, II Y III año), intermedio (IV y V año), y avanzado (VI, VII y VIII año). Las asignaturas de danza y escolaridad se imparten alternadas. Los contenidos de cada año son estrictamente seriados. Los egresados salen con estudios secundarios y preparados para ingresar a alguna compañía de las treinta que existen en Rusia.

También se ofrece un curso para maestros, con duración de cuatro años, dirigido a bailarines activos interesados en la docencia.

Para lograr entrar en las más prestigiosas escuelas se deben pasar unas pruebas de admisión. A través de una serie de cuidadosas evaluaciones de figura y proporción, condiciones físicas innatas, coordinación y musicalidad, estado general de salud y escolaridad, el alumno es aceptado. El gobierno se hace cargo de los gastos de su educación hasta terminar la carrera (hace tiempo que las alumnas tienen que comprar sus zapatillas de punta; no obstante, los precios son muy razonables).

Sus planes de estudios cuentan con las siguientes materias prácticas: Danza Clásica, Danzas Históricas, Danzas de Carácter, Pas de Deux, Drama, Moderno y Literatura de la Danza, denominada ésta al aprendizaje del trabajo del cuerpo de baile; se selecciona una coreografía tradicional y se enseñan los requerimientos del trabajo en grupo. La música es obligatoria (por lo general, los niños aprenden a tocar el piano). Hay cursos adicionales de Historia del Teatro, del Ballet, de la Música y del Arte.

Los alumnos avanzados se presentan al fin del año escolar en el Teatro Marynsky y en el Teatro Hermitage en montajes de ballets tradicionales o de nueva creación, en los cuales los que se gradúan bailan los roles principales, y los otros, en el cuerpo de baile.

El método vigente, es el conocido por método Vaganova. Su premisa básica es "llevar al cuerpo humano a un estado de completa y armoniosa

coordinación de todas sus partes". La duración de las clases es de una hora con treinta minutos y se prolonga cuando hay período de "práctica". Logran un ambiente de clase de respeto (todos los grupos hacen una réverence al comenzar y acabar la clase) y absoluta motivación, por lo que no son necesarias las llamadas de atención y todos siguen siempre las indicaciones de los profesores.

Otro ejemplo de obligada mención es la **escuela cubana**, del que recogemos, además de su plan de estudios, su metodología para la enseñanza del ballet clásico:

El método Cubano se ha nutrido de diferentes técnicas y se ha ido desarrollando hasta lograr criterios pedagógicos y técnicos bien definidos sobre las metas a alcanzar.

La sistematización del método Cubano para la enseñanza de la danza clásica se consolidó a finales de la década del sesenta, cuando a raíz del triunfo de la revolución Cubana la Academia de Ballet "Alicia Alonso" dio paso a la creación de la Escuela Nacional de Ballet y a las Escuelas Provinciales y Vocacionales.

La Escuela Nacional de Danza Clásica ofrece dos carreras, la carrera de ejecutante y la carrera de profesor de danza clásica. Desde 1994, la carrera de docencia de la danza clásica se imparte a nivel licenciatura.

El Plan de estudios del Método Cubano, se aplica en la Escuela Nacional de Danza Clásica y consta de ocho años de estudio divididos en dos niveles, del 1º al 5º año, Nivel Elemental, y del 6º al 8º año, nivel medio. Los estudios de danza se llevan paralelamente con los de escolaridad.

La edad para comenzar es entre los 9 y 10 años. Hay una selección estricta para ingresar a la carrera, además de facultades físicas se requiere inteligencia y

estabilidad emocional. La selección continúa hasta llegar al final del 5º año, cuando se realiza la evaluación llamada "pase de nivel", en la cual se decide si el alumno posee la capacidad, los conocimientos y la figura para pasar al nivel medio de la carrera. Al finalizar los ocho años de estudio el alumno realiza su servicio social, son 480 hrs. que por lo general las prestan en la Compañía Nacional de Danza o en el Taller Coreográfico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La Metodología Cubana para la enseñanza de la técnica de la danza clásica tiene sus características generales bien definidas, a continuación veremos algunas de ellas:

- Cada una de las posiciones y pasos básicos se estudia como "elemento", una vez asimilado se procede a combinarlo.
- Todos los pasos básicos se estudian primero con dos manos frente a la barra, luego con una y después se pasan al centro, exceptuando aquellos movimientos hacia adelante que chocarían con la pared. No se utilizan las dos manos de espalda a la barra.
- El estudio de los pasos se realiza por etapas.
- La estructura de la clase y de cada ejercicio es de suma importancia, se estructura la clase con base en los objetivos generales del año y particulares de la Unidad.
- La Barra y el Centro se estructuran, dentro de lo posible, alternando un ejercicio que desarrolle control y fuerza con otro que desarrolle velocidad, con el fin de lograr una respuesta muscular óptima.
- Por lo general no se utilizan saltos en la sección de Centro y Adagio; se inicia la sección de Allegro con saltos pequeños de dos a dos pies y de ahí se va desarrollando hacia el allegro mediano y grande. La acentuación de los saltos es siempre arriba.
- Desde la barra la estructura de cada ejercicio es bastante combinada, a partir del 2º año se empiezan a trabajar pequeñas combinaciones con los pasos

aprendidos y para el 7º año se deberá manejar un lenguaje de danza amplio y fluido.

- En los ejercicios de barra es usual alternar la pierna que trabaja.
- Las extensiones altas son imprescindibles, a partir del 2º año se empieza a trabajar la altura.
- No existen port de bras fijos, se van elaborando según las necesidades.

En resumen, la meta es guiar al alumno de una manera gradual y lógica hacia el dominio de la técnica sin esfuerzos innecesarios.

El cuerpo de maestros de Técnica Clásica está organizado en un Colegio, el cual se reúne con regularidad para tratar los asuntos técnicos de la Escuela. Asimismo existen los jefes de materia tanto de las materias básicas como de las complementarias, quienes se encargan de supervisar el cumplimiento de los programas asistiendo a los maestros por medio de un informe escrito.

### **3.5.1. Danza académica en España**

Si nos remontamos a la Historia, la enseñanza del baile en España se había considerado en la Edad Media, como una profesión seria. Incluso los maestros de baile tenían su propio gremio, al cual se podía acceder siempre y cuando se demostrara, a través de una prueba, que tenían conocimiento sobre baile, además de la habilidad para enseñar.

De aquí puede deducirse, según Rubio Segado (1999), que existía algún método de enseñanza, aunque las referencias son bastante vagas. Lo que sí está claro es que en el siglo XV era indispensable la enseñanza metódica del baile.

Posteriormente hubo en Madrid, Barcelona, Toledo, Sevilla, Málaga y Cádiz, (y otras muchas poblaciones de España) Escuelas Públicas de danza donde maestros muy acreditados se ocupaban de la enseñanza de los bailes a la juventud de las clases altas de la sociedad.

Ya en el siglo XVII, en el que la tendencia era a aumentar la dificultad de los pasos (procedentes de los sencillos bailes de los campesinos), obligando a los bailarines a realizar con la mayor perfección técnica sus ejecuciones, la enseñanza se llevaba a cabo en las Academias de Baile, y también en las propias casas de los maestros (clases particulares).

En el siglo XVIII, Felipe V estableció tres Academias de Baile: en Cádiz, para su Real Compañía de Guardamarines; en Cartagena, para las de Pabellón de la Escuadra Real de Galeras; en Madrid, en el colegio de Nobles de nuestra corte. Como reproduce Rubio Segado (1999), *“produciendo en España tan perfeccionados sujetos en este arte, que no tenemos que envidiar los progresos de las demás naciones”*.

También en la Universidades españolas se practicó el estudio de la Danza. Donde tales prácticas tuvieron más arraigo fue en los Colegios de la Compañía de Jesús.

El hacer este pequeño recorrido histórico tiene por objeto poder contrastar la realidad actual con los logros que se hicieron en el pasado, y que nos enseñan que quizá hayamos andado para atrás en algunos aspectos de la enseñanza de la danza.

Desde que yo misma iniciara mis estudios de ballet clásico (allá por 1981), hasta el panorama más actual, puede hablarse de una gran evolución que, sin embargo, nos devolverá a una conclusión final en la que la situación de la danza en España sigue estando por detrás respecto a muchos otros países.

Todavía no se ha resuelto la homologación de títulos de danza, anteriores a la LOGSE, que se lleva negociando con el Ministerio de Educación y Cultura desde 1992. Hasta la publicación de esta ley, no se conoce plan de estudios de Danza que hubiera sido editado en el Boletín Oficial del Estado, por lo que los estudios de danza no estaban regulados por ninguna normativa, a pesar de que se impartían en los conservatorios. También las escuelas

privadas preparaban alumnos para presentarse a la modalidad de exámenes libres, y tras completar los planes de estudios, que por entonces constaban de 5 cursos, mas uno preparatorio, obtenías la “titulación” correspondiente. Pero estos estudios ahora no tienen validez y aún no se nos reconoce que la superación de aquellos cursos equivalga a algunos de los ciclos actuales.

Además, regulados o no, los planes de estudios impartidos en los conservatorios de danza dejaban de lado, e incluso obviaban materias y asignaturas más teóricas y reflexivas, circunstancia que fue corregida con la reforma educativa.

Con la publicación de la LOGSE se contó por primera vez con un marco jurídico que regularizara la danza en todo el estado español. Dicha ley se ha ido completando con Reales Decretos, Decretos y Órdenes que han permitido el establecimiento de una normativa tanto estatal como autonómica.

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo estableció en su artículo 39.1 la división del ciclo formativo de danza en tres grados:

- Grado elemental**, con cuatro años de duración.
- Grado medio**, con tres ciclos de dos años cada uno.
- Grado superior**, con un único ciclo de número de años según la especialidad.

Asimismo, en su artículo 39.4 estableció que el currículo sería fijado por el Gobierno en sus aspectos básicos (para garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes) y por las administraciones educativas específicas en la elaboración final de éste.

Así pues la LOGSE supuso un gran paso para la consolidación de esta disciplina en España y para su equiparación a otras enseñanzas artísticas, como la música.

Aunque también trajo algún inconveniente, de cara a las posibilidades de estudiar la danza oficial en España. A partir de esta ley, los estudios de grado medio sólo pueden impartirse en Conservatorios de grado medio, inexistentes en muchas comunidades de nuestro país. A ello se añade que esta ley eliminó los exámenes libres, pues se fundamentó en la educación presencial. Así los alumnos de danza de gran parte del país deberían desplazarse a otras comunidades al cumplir los doce años, dejando su entorno familiar para continuar sus estudios oficiales (hecho que ha supuesto el abandono de muchos de ellos o la renuncia a la obtención de la titulación oficial).

A pesar de establecerse en 1990 (con la LOGSE) el Grado Superior de danza, no fue hasta la aprobación del Real Decreto 1463/1999 (de 17 de septiembre de 1999, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de grado superior), cuando empezó a impartirse; y con ello comenzaron a producirse rápidos cambios dentro del ámbito de la enseñanza de la danza. Esos cambios dieron lugar a la aparición de diferentes propuestas académicas:

- Título propio que ofrece la Universidad Miguel Hernández de Alicante
- Curso de experto en expresión artística y danza (post-grado) de la Universidad de A Coruña.
- El grado Superior de Danza ofertado y puesto en marcha en el Instituto Superior de Danza (dependiente de la fundación Alicia Alonso), en la Comunidad de Madrid.
- El grado Superior de Danza ofertado y puesto en marcha en los conservatorios de Málaga, Barcelona, Madrid, Valencia y Alicante.

Pero aún así la danza continua ubicada en el marco de la LOE y no en la ley universitaria, por lo que estas enseñanzas no pueden ser consideradas como universitarias en el sentido estricto de la palabra, sino tan sólo equivalentes a las mismas. La danza no aparece, por tanto, dentro del catálogo de licenciaturas universitarias.

Su inclusión en la Universidad significaría la ampliación de su presencia en todos los niveles del sistema educativo, y también unas mayores posibilidades de reciclaje profesional para bailarines que terminan pronto su carrera.

Y por supuesto si el Grado Superior de Danza se impartiera en la Universidad, en vez de en los Conservatorios, el prestigio social de la danza aumentaría, como afirma Giménez Morte (1999), además de abrirse la posibilidad de mejorar la oferta de los diferentes diseños curriculares a través de la interdisciplinariedad posible en la Universidad y potenciarse la documentación e investigación en danza.

Otra cuestión, que desde las primeras promociones de titulados en Grado Superior, está mejorando, es la formación del profesorado de danza. Hasta ese momento los profesores en España han sido bailarines que han logrado superar unos planes de estudio (no homologados, los anteriores a 1990) centrados en el aprendizaje de la técnica y expresión artística, pero sin ningún contenido pedagógico. La experiencia y el ensayo y error han sido las herramientas con que han contado los pedagogos de la danza en España (además de sus cualidades personales y su posible actitud autodidacta). Resulta evidente que saber bailar no significa necesariamente saber enseñar, y hasta la aparición de la especialidad de Pedagogía de la Danza en el Grado Superior, ningún estudiante de las enseñanzas medias de danza en España es instruido en metodología, didáctica, desarrollo evolutivo, ...

### **3.5.2. La Danza según la actual normativa española**

Ya hemos hablado de que el gran salto que se realizó en la educación de la danza lo trajo la reforma educativa que supuso la LOGSE. Por ello la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), no modifica de forma sustancial los principios y la organización que ya se marcaron con la ley anterior.

Se mantiene la **organización** en tres ciclos, aunque cambia la nomenclatura sutilmente, ya que se habla de:

- ❖ Enseñanzas elementales de danza
- ❖ Enseñanzas profesionales de danza
- ❖ Estudios superiores de danza

Se mantienen los **6 cursos** que abarcan las enseñanzas profesionales, así como la obligatoriedad de pasar una prueba de acceso para acceder a ellas. También continúa la posibilidad de acceder a cursos superiores, siempre que se pase una prueba que demuestre que se tienen superados los cursos anteriores.

En cuanto a las **titulaciones** obtenidas, la superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza dará derecho a la obtención del título profesional de danza. Además, y persiguiendo uno de los objetivos de la LOE (facilitar la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria), el alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y danza, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza. Además se potenciarán la creación de centros integrados.

Los alumnos que hayan terminado los estudios superiores de danza obtendrán el título Superior de Danza en la especialidad de que se trate, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente.

### 3.5.2.1. Real Decreto del currículo

A partir de la ley general y para su desarrollo, se ha publicado el **Real Decreto 85/2007**, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza.

Este Real Decreto insiste en que estas enseñanzas están destinadas a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y, añade, “voluntad” para dedicarse a ellas.

En cuanto a los **contenidos**, se mantiene la necesidad de conjugar comprensión y expresión, conocimiento y realización, fomentando una formación que no se base sólo en lo práctico, sino también en lo teórico y reflexivo.

La **finalidad** de las enseñanzas profesionales se ordena en cuatro funciones básicas: formativa, orientadora, profesionalizadora y preparatoria para estudios posteriores.

Como **objetivos generales** establece que las enseñanzas profesionales de danza tienen como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y, además, las capacidades siguientes:

- a) Habituar a observar la danza asistiendo a manifestaciones escénicas con ella relacionadas y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
- b) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.
- c) Analizar y valorar la calidad de la danza.

- d) Conocer los valores de la danza y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal.
- e) Participar en actividades de animación dancística y cultural que les permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la danza.
- f) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la danza.
- g) Conocer y valorar el patrimonio dancístico como parte integrante del patrimonio histórico y cultural.

Y como **objetivos específicos** las enseñanzas profesionales de danza deberán contribuir a que los alumnos y alumnas adquieran las capacidades siguientes (en negrita destacamos aquellos que se relacionan más con nuestro programa):

- a) Demostrar el **dominio técnico y el desarrollo artístico necesarios** que permitan el acceso al mundo profesional.
- b) Habitarse a asistir a manifestaciones escénicas relacionadas con la danza para formar su cultura dancística y restablecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
- c) Valorar la **importancia del dominio del cuerpo y de la mente para utilizar con seguridad la técnica, con el fin de alcanzar la necesaria concentración** que permita una interpretación artística de calidad.
- d) Profundizar en el desarrollo de su personalidad a través de la necesaria sensibilidad musical, con el fin de alcanzar una interpretación expresiva.
- e) Analizar críticamente la calidad de la danza en relación con sus valores intrínsecos.

- f) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo, en las vivencias y en las experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad.
- g) Aplicar los conocimientos históricos, estilísticos y coreográficos para conseguir una interpretación artística de calidad.
- h) Tener la disposición necesaria para saber integrarse en un grupo como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.
- i) **Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa.**
- j) Adaptarse con la versatilidad necesaria a las diferentes formas expresivas características de la creación coreográfica contemporánea.
- k) **Improvisar** de acuerdo con el estilo, la forma y el carácter de la música, así como a partir de diferentes propuestas no necesariamente musicales, tanto auditivas como plásticas, poéticas, etc.
- l) Reaccionar con los reflejos necesarios que requiere la solución de los problemas que puedan surgir durante la interpretación.
- m) Formarse una **imagen ajustada de sí mismo**, de sus características y posibilidades, y desarrollar **hábitos** del estudio, valorando el rendimiento en relación con el tiempo empleado.
- n) **Profundizar en el conocimiento corporal y emocional para mantener el adecuado equilibrio y bienestar psicofísico.**

Una de las novedades importantes es la creación de una nueva **especialidad** (el flamenco), quedando las siguientes:

- ❖ Baile flamenco
- ❖ Danza clásica
- ❖ Danza contemporánea
- ❖ Danza española

Como **asignaturas**, la música es la única común a todas las especialidades.

Cada especialidad tiene sus asignaturas propias, en concreto las que nos competen, de la especialidad de danza clásica son: danza clásica, danza contemporánea y repertorio.

Las Administraciones podrán añadir otras asignaturas, tales como historia de la danza, anatomía aplicada a la danza y otras (según dice textualmente en el RD). Tampoco existe una delimitación, por parte de la Administración central, de asignaturas de índole teórico y que completarían la formación del profesional de la danza.

La **admisión** de alumnos estará sometida a los principios de igualdad, mérito y capacidad y supeditada a las calificaciones obtenidas por el alumno en las pruebas de acceso.

Respecto a la **evaluación** se establecen principios iguales a los de las enseñanzas de régimen general, resaltando su fundamentación en los criterios de evaluación establecidos en el currículo; apostando por una evaluación continua e integradora, aunque diferenciada por asignaturas; destacando el papel del tutor como coordinador del proceso evaluador; y matizando que el objeto de evaluación se centrará en el aprendizaje de los alumnos, pero también en el propio proceso de enseñanza.

Respecto a las **asignaturas** vamos a describir con detenimiento sólo la **asignatura de Danza Clásica** (de la especialidad de clásico), dado que es con la que mejor podremos comparar nuestro programa de intervención.

#### 3.5.2.1.1. Objetivos del Real Decreto del currículo.

La enseñanza de Danza Clásica de las enseñanzas profesionales de danza tendrá como objetivo, contribuir a desarrollar en el alumnado las capacidades siguientes:

- a) Controlar la **correcta colocación del cuerpo** que permita el dominio de la coordinación y el desarrollo de todos los movimientos.
- b) **Realizar con musicalidad la ejecución** de todos los movimientos que configuran la danza.
- c) Saber utilizar los conocimientos técnicos y estilísticos de la Danza Clásica, para conseguir la necesaria **calidad del movimiento** que permita alcanzar el máximo grado de interpretación artística.
- d) Valorar la **importancia del espacio** como elemento tanto estético como formal, y ser conscientes del papel que juega en la interpretación.

#### 3.5.2.1.2. Contenidos del Real Decreto del currículo.

- Conocimiento de todos los **pasos** que componen el vocabulario de la Danza Clásica, y ejecución correcta de los mismos de acuerdo con sus tiempos musicales, acentos y coordinación de movimientos.
- Entrenamiento permanente y progresivo de la **memoria**.
- Desarrollo del **control de todo el cuerpo**, la dinámica, el ataque del movimiento y la **respiración**.
- Ejecución precisa y definida de todos los pasos con sus **direcciones** y desplazamientos.
- Utilización correcta del **espacio**.

- Interiorización de la **música** para desarrollar la sensibilidad artística con la elegancia y energía que la danza requiere. Desarrollo de la sensibilidad musical como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de movimiento.
- Clase de puntas: estudio de todos los pasos sobre zapatillas de media punta, y sobre zapatillas de punta para las chicas.
- Clase para chicos: estudio de todos aquellos pasos que específicamente son denominados «pasos para varones».
- Desarrollo del perfeccionamiento técnico e interpretativo del giro y del salto.
- Desarrollo de las **capacidades creativas**.

#### 3.5.2.1.3. Criterios de Evaluación del Real Decreto del currículo..

1) Conocer y reconocer todos los pasos del vocabulario de la Danza Clásica entendiéndolo su aplicación técnica. Este criterio de evaluación pretende comprobar que el alumno o alumna ha aprendido el nombre de todos los pasos, su realización, sus características y su significado técnico en la Danza.

2) Realizar los ejercicios de la barra de ballet que el profesor o profesora marque en el momento, con el acompañamiento musical propio de este nivel. Con este criterio se trataría de comprobar el grado de madurez de las capacidades físicas del alumno o alumna, necesario para el dominio de la técnica de la Danza Clásica.

3) Realizar en el centro un ejercicio de adagio que el profesor o profesora marque en el momento. Con este criterio de evaluación se trata de comprobar el desarrollo de su capacidad técnica en cuanto al sentido del equilibrio, amplitud y elevación de las piernas, definición y concreción de las posiciones del cuerpo en el espacio, coordinación, colocación y movimiento de los brazos y de la cabeza. Además se comprobará el grado de madurez de su personalidad artística, musicalidad, expresividad y comunicación.

4) Realizar en el centro dos ejercicios de giros que el profesor o profesora marque en el momento. Con este criterio se trata de comprobar que el alumno o alumna ha adquirido el dominio de la técnica del giro, la coordinación y el sentido del movimiento en el espacio, además de la limpieza, definición y precisión de los pasos y los entrepasos.

5) Realizar en el centro dos ejercicios de saltos pequeños que el profesor o profesora marque en el momento. Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el nivel técnico adquirido por el alumno o alumna en la ejecución del salto, la fuerza y la elasticidad de los pies, el trabajo del «Plié» (elasticidad, sujeción de bajada y empuje para el impulso), además de la coordinación, acentos musicales y musculares, elevación de las caderas y sujeción del torso.

6) Realizar en el centro un ejercicio de batería que el profesor o profesora marque en el momento. Con este criterio de evaluación se trata de comprobar el grado de ejecución y dominio adquirido en la técnica de pequeña batería, comprobando el desarrollo físico y muscular del en dehors para la batería, limpieza, definición y concreción de los movimientos de piernas y pies, la coordinación y los acentos musicales y musculares de los saltos.

7) Realizar en el centro varios ejercicios de saltos grandes que el profesor o profesora marque en el momento. Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el desarrollo máximo de la capacidad de movimiento, la energía que produce el trabajo muscular para saltar utilizando el máximo de amplitud, la precisión y colocación del cuerpo en el aire, la coordinación de los brazos y piernas y la sincronización de impulsos, piernas, brazos, torso y música.

8) Realizar en el centro varios ejercicios específicos de varones que el profesor o profesora marque en el momento. Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el dominio adquirido por los alumnos varones de la técnica específica de chicos en la Danza Clásica.

9) Realizar en el centro diversos ejercicios específicos para las chicas en puntas que el profesor o profesora marque en el momento. Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el nivel técnico adquirido por las alumnas en la técnica de puntas.

10) Realizar un ejercicio de improvisación a partir de un fragmento musical que el o la pianista toque anteriormente. Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el grado de madurez del alumno o alumna para ser capaz de, escuchando una música, *saber plasmar con movimientos las imágenes y sensaciones que la música le produce*, además de comprobar su sentido creativo, sensibilidad y musicalidad.

En todos los criterios de evaluación se comprobará, además, la capacidad artística, la sensibilidad, la musicalidad y la comunicación expresiva.

### **3.5.2.2. Normativa respecto al currículo de las enseñanzas elementales de danza en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.**

La LOE establece que las enseñanzas elementales de danza son competencia de las Administraciones educativas, por lo que hemos seleccionado la normativa de Castilla La Mancha, que recientemente ha publicado un decreto que regula dichas enseñanzas.

Con el fin de poder contrastar nuestro programa con las enseñanzas oficiales, pero de un nivel elemental, como es el nuestro, pasamos a describir los aspectos que nos parecen más destacados del **Decreto 75/2007, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música y danza en Castilla La Mancha.**

La primera cuestión que nos llama la atención y que aparece en el decreto es que el Gobierno de esta comunidad valora la importancia de la dimensión artística en el desarrollo de la personalidad, y por ello aspira a facilitar su acceso a todos los ciudadanos.

Las enseñanzas elementales se organizan en **cuatro cursos**. Los dos primeros están orientados al desarrollo de las destrezas y habilidades generales relacionadas con la música y la danza, y los dos últimos a profundizar en las técnicas instrumentales y de expresión corporal y en el conocimiento del código específico de éstas. Para acceder a estas enseñanzas será obligatorio tener entre 8 y 12 años, además de pasar una prueba de aptitudes musicales.

Entre las especialidades con que cuenta se encuentra “Aproximación a la Danza” (el resto hacen referencia a especialidades musicales). Pasamos a describirla brevemente.

En cuanto a sus **objetivos**, la enseñanza de la danza contribuirá a desarrollar las capacidades siguientes:

1. Aplicar la sensibilidad corporal a la obtención de una calidad del movimiento y de una interpretación rica en expresividad.
2. Adoptar una postura corporal adecuada, guardar el equilibrio y coordinar armónicamente los movimientos y **utilizar la percepción visual para aprender a primera vista y memorizar un paso** o un conjunto de ellos.
3. Comprender la importancia de una **utilización adecuada del espacio**.
4. **Tomar conciencia de la respiración** en la ejecución de ejercicios y en la interpretación de la danza.
5. Realizar con **sentido rítmico y musicalidad** la ejecución de todos los movimientos que configuran una danza.
6. Adquirir la terminología propia del lenguaje de la danza y su aplicación descriptiva de pasos, combinaciones de ellos o bailes.
7. Participar en interpretaciones individuales y colectivas de cara al público.

Los **contenidos** los dividen en tres bloques:

- Habilidades básicas: conocimiento y uso del cuerpo; movimientos en suelo, barra, giro, puntas...; estructuras rítmicas; entrenamiento de la **memoria**.
- Expresión e interpretación: precisión en la danza; elementos de la calidad en el movimiento; improvisación; danzas folklóricas; pasos básicos de la escuela bolera; variaciones breves...
- Manifestaciones artísticas: conocimiento del vocabulario específico de este nivel y del patrimonio artístico de la danza, asistencia a representaciones.

Otro aspecto que nos parece un avance en los planteamientos pedagógicos de esta Administración, es la formulación exhaustiva que hace de **criterios de evaluación**. Los criterios van acompañados de una descripción muy detallada de las capacidades que se valoran con ellos. Por ejemplo, el primer criterio reza así:

1. Memorizar e interpretar un fragmento musical y realizar variaciones coreográficas.

Y añaden: *Este criterio valora la competencia de la memoria, los reflejos, la sensibilidad en la interpretación y la creatividad del alumnado al reproducir e introducir variaciones, en el caso de la danza clásica, en un ejercicio en tempo "adagio" con port de bras y diferentes posiciones a tierra.*

El resto de criterios son los siguientes (aunque no detallaremos aquí la explicación detallada de cada uno de ellos):

2. Realizar de forma coordinada los ejercicios específicos de cada una de las danzas.
3. Repetir y realizar los ejercicios estudiados en el espacio, realizando giros, cambios de dirección siguiendo un ritmo determinado.

4. Controlar y ajustar la respiración en los ejercicios y en la interpretación de la danza.
5. Realizar, siguiendo las indicaciones del profesor o de forma espontánea, los ejercicios que conformen la danza.
6. Conocer y reconocer los pasos básicos aprendidos, entendiendo su vocabulario básico.
7. Interpretar en público una danza, en grupo o en parejas, a libre elección del alumnado.

Tras analizar la anterior normativa (R.D. del Currículo y Decreto de Castilla La Mancha), nos complace encontrar ciertos objetivos y contenidos, que dejan ver que se tienen más en cuenta procesos psicológicos, y que la concepción de la danza que se pretende transmitir y enseñar, es más amplia. Especialmente nos llama la atención que:

- Se da importancia al dominio de la mente, y no sólo del cuerpo.
- Se consideran entre los objetivos procesos cognitivos como la memoria.
- Se vela por enseñar una danza concebida como fenómeno artístico y medio de expresión y comunicación, no sólo movimiento y técnica.
- Se plantea la importancia de potenciar la creatividad y, por tanto, la improvisación.
- Se pretenden objetivos que mejoren la autoestima y el bienestar psicofísico de los alumnos.
- Se da una gran importancia a la evaluación de todo el proceso Enseñanza-Aprendizaje, por lo que se está considerando la influencia de todos los componentes en ese proceso, no sólo del alumno.
- En la danza clásica en concreto se busca enseñar: danzar con musicalidad, calidad del movimiento, uso adecuado del espacio y las

direcciones, de la respiración (todos ellos objetivos incluidos en nuestro programa).

Cabría preguntarse si a la hora de realizar las programaciones, partiendo de esta normativa, se tendrán en cuenta de forma sistemática y seria estas cuestiones, ya que muchos aspectos requieren a nuestro entender, una determinada metodología, un estilo comunicativo específico, una organización de las clases que incluya contenidos de esta índole... Nuestro programa sí procura incluir todo ello, por lo que creemos que se ajusta a la filosofía educativa actual (que tampoco era así hace pocos años) y podría perfectamente integrarse a las programaciones de Conservatorios y Academias de danza de nuestro país.

Otra conclusión a la que llegamos es que para acceder a las enseñanzas oficiales en centros públicos (Conservatorios) hay que pasar una prueba de acceso, incluso en el nivel elemental. Así, el estado asume el coste de estos estudios para aquellas personas con más aptitudes naturales para bailar, de forma que no se está facilitando su práctica a todo el mundo. Y esto, teniendo en cuenta nuestra postura hacia la práctica de la danza como muy beneficiosa, nos parece al menos, digno de reconsiderar. Quizá el nivel elemental debería estar abierto a todos los niños que lo desearan, dándoseles la oportunidad de entrenar las habilidades necesarias para bailar y de decidir después si pueden acceder a unas enseñanzas profesionales.

### 3.5.2.3. Estudios Superiores de Danza

Las enseñanzas de danza de **grado superior** tienen como finalidad el estudio e investigación de la danza como creación artística, así como proporcionar las herramientas necesarias para ejercer la enseñanza en este ámbito. Las dos especialidades, Pedagogía de la Danza y Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza, tienen cuatro años de duración y con ellas se obtiene el Título Superior de Danza, correspondiente al título de Licenciado Universitario.

Dentro de la especialidad de PEDAGOGÍA DE LA DANZA, los **objetivos** marcados por el anteriormente mencionado **Real Decreto 1463/1999** serían:

- ❖ Conocer, comprender y valorar el desarrollo histórico de la danza en las distintas culturas y los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.
- ❖ **Conocer el cuerpo humano, su proceso de desarrollo y sus capacidades y limitaciones como vehículo artístico y de expresión a través de la danza.**
- ❖ **Capacitar para la enseñanza de la danza** mediante la adquisición y aplicación de conocimientos pedagógicos y didácticos básicos, así como la **profundización en métodos pedagógicos especializados.**
- ❖ Conocer los aspectos generales del sistema educativo, los procedimientos para la elaboración de planes y programas educativos, sus diferentes formas de aplicación y desarrollo y los criterios y técnicas de evaluación educativa.
- ❖ Conocer el marco jurídico y administrativo en el que se desarrolla la actividad docente y la producción de los espectáculos de danza.
- ❖ Conocer los fundamentos de la creación coreográfica y de los factores espaciales, temporales e interpretativos que acompañan a la escenificación.

- ❖ Conocer y analizar el repertorio y las escuelas, estilos y técnicas de la Danza y capacitar al maestro de danza para su transmisión a los alumnos.
- ❖ Profundizar en las técnicas interpretativas y en los nuevos lenguajes escénicos. Conocer el proceso creativo de los bailarines.
- ❖ Conocer y utilizar la música como parte del proceso de aprendizaje de la danza.

Entre las **asignaturas** de esta especialidad se encuentran:

Psicología Evolutiva y de la Educación, cuyos contenidos son :

- Introducción a la Psicología. Procesos psicológicos básicos. Percepción. Modalidades. Análisis funcional del sistema perceptivo. **Percepción y representación**. Emoción y motivación. Activación, refuerzo e incentivo. Respuestas corporales y emoción. Expresión emocional y adaptación. **Emoción y cognición**.
- Ciencias de la conducta. Técnicas de autocontrol.
- Teorías y modelos explicativos del desarrollo.
- **Desarrollo psicológico y procesos educativos**.
- Características psicológicas y psicosociológicas del alumnado.
- Desarrollo cognitivo, emocional y social. Técnicas de relación.
- **Los procesos de aprendizaje**: aprendizaje significativo. Organización del conocimiento en contextos educativos. Autoconcepto, expectativas, patrones atribucionales.
- Interacción profesor-alumnos, alumno-alumno.
- Clima institucional. Clima del aula y aprendizaje.

Pedagogía, cuyos contenidos son:

- Diseño y organización del currículo. Organización escolar: la organización curricular en la enseñanza obligatoria y post-obligatoria y en las enseñanzas artísticas. El desarrollo del currículo en los centros

docentes: proyecto educativo, proyecto curricular y programaciones. La evaluación del currículo. Los currículos integrados (enseñanzas obligatorias y enseñanzas artísticas).

- Organización y funcionamiento de los centros: enseñanzas obligatorias y enseñanzas artísticas. Reglamentos, órganos de gobierno y de coordinación docente. La evaluación de los centros educativos.
- Evaluación de los aprendizajes de los alumnos y evaluación de la enseñanza. Funciones de la evaluación.
- Sociología de la educación: teoría e instituciones contemporáneas de educación. Análisis sociológico del sistema educativo, de la educación obligatoria y de la educación artística. Acción educativa, procesos pedagógicos. Diferentes concepciones de la educación artística en Europa. Naturaleza, finalidades y funciones de las enseñanzas artísticas en el sistema educativo español. Su relación con las enseñanzas obligatorias. Análisis sociológico de las organizaciones educativas y específicamente de los centros de enseñanzas artísticas.
- La danza como parte de la formación cultural del niño.
- Tutoría y orientación educativa: orientación e intervención educativa. Las adaptaciones curriculares.

Metodología y Didáctica de la Danza, cuyos contenidos son:

- Didácticas específicas de las enseñanzas de danza: aspectos básicos de la didáctica de las materias. Principales líneas de innovación e investigación didáctica.
- El proceso de elaboración, aplicación, seguimiento, evaluación y revisión de proyectos curriculares y de programaciones en las materias propias de cada especialidad, grado y ciclo. Análisis de proyectos curriculares y de programaciones.
- Recursos para la enseñanza de las materias propias de cada especialidad, grado y ciclo. Materiales didácticos y curriculares. Equipamientos, instalaciones.

- Otros recursos didácticos.
- Evaluación de las materias propias de cada especialidad, grado y ciclo.
- Tipos e instrumentos de evaluación. Evaluación del proceso de enseñanza/ aprendizaje y del rendimiento de los alumnos. Criterios de promoción.

Dentro de la especialidad de COREOGRAFÍA Y TÉCNICAS DE INTERPRETACIÓN DE LA DANZA, los **objetivos** marcados serían:

- ❖ Conocer, comprender y valorar el desarrollo histórico de la danza en las distintas culturas y los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.
- ❖ Conocer el cuerpo humano, su proceso de desarrollo y sus capacidades y limitaciones como vehículo artístico de expresión a través de la danza.
- ❖ **Comprender los procesos psicológicos y los sistemas de percepción que afectan al hecho artístico de la danza.**
- ❖ Conocer el marco jurídico, administrativo y de gestión en el que se desarrolla la producción de los espectáculos de danza.
- ❖ Dominar los elementos que rigen la composición coreográfica clásica y contemporánea y los factores interpretativos espaciales y temporales que afectan a la escenificación y la percepción de los espectáculos de danza.
- ❖ Conocer y analizar el repertorio y las escuelas, estilos y técnicas de danza como base para la creación artística y la investigación en las técnicas interpretativas.
- ❖ Profundizar en las técnicas de interpretación de la danza. Conocer el proceso creativo de los bailarines.
- ❖ Conocer y utilizar la música como parte del proceso creativo.

Entre las **asignaturas** de esta especialidad se encuentra la Psicología, cuyos contenidos son:

- Introducción a la Psicología. Procesos psicológicos básicos. Percepción. Modalidades. Análisis funcional del sistema perceptivo. **Percepción y representación**. Emoción y motivación. Activación, refuerzo e incentivo. Respuestas corporales y emoción. Expresión emocional y adaptación. **Emoción y cognición**.
- Ciencias de la conducta. Técnicas de relación y autocontrol.
- Teorías y modelos explicativos del desarrollo

A modo de conclusión, el solo hecho de incluir la psicología y pedagogía en los planes de estudio de la danza en su nivel superior, está diciendo mucho del avance que se ha hecho en la relación danza-educación. Además da cuenta del vínculo tan importante que hay entre danza y psicología (y que apoya también el hecho mismo de esta tesis).

Pero aún así tenemos que insistir en que sigue siendo insuficiente la formación del profesorado de danza respecto a Psicopedagogía y Psicología. Si se aumentaran los objetivos formativos referentes a estas disciplinas, buscando además que fueran adaptadas al proceso concreto de enseñanza de la danza, el profesor tendría una mayor preparación para comprender al alumnado y para intervenir con ellos de una manera más adecuada.

### 3.5.3. Una clase convencional de danza

Tras haber analizado con profundidad la normativa vigente en España, nos queda detallar cómo se lleva a la práctica, en el día a día, la práctica de la enseñanza de la danza clásica.

La **estructura** de una clase de ballet completa (**contenidos**) consta de:

- Trabajo en la **barra** (apoyado), donde se realizan ejercicios preparatorios para la mejor realización de pasos al centro. Abarcan movimientos de flexión, extensión, elevación de piernas, articulación de pies, equilibrios, estiramientos de piernas y espalda,... (Viene a ser como un calentamiento, aunque antes de iniciar una clase se enseña a los alumnos a que calienten su cuerpo con estiramientos).
- Ejercicios preparatorios, más estáticos, al **centro**: port de bras, series de pasos hechos ya en la barra y piruetas.
- Encadenamiento en tempo “**adagio**”, que suele incluir pasos de elevación de piernas, equilibrios, piruetas lentas, port de bras, ...
- Encadenamientos de “pequeños saltos” (**petit allegro y allegro**) incluyendo saltos de “batería” (durante el momento de elevación se cruzan las piernas).
- Encadenamientos de “grandes saltos” (**grand allegro**).
- “**Coda**” o recorridos en círculo y en diagonal con giros continuados.
- Como muestra de respeto se suele realizar un pequeño encadenamiento tipo “port de bras” que representa una **reverencia** hacia el profesor (y pianista si lo hay).

Por supuesto, no siempre se pueden desarrollar todas las fases, por falta de tiempo (por haber profundizado en alguna de ellas más tiempo). Además, en niveles más elementales, la práctica al centro puede limitarse a pasos sueltos de cada una de las partes, sin llegar al encadenamiento.

Hay profesores que prefieren centrarse en trabajar pocos pasos en profundidad y otros que optan por clases más variadas y dinámicas, realizando más actividades, aunque no se pare a perfeccionar la técnica.

Respecto a la **metodología** suele basarse en el modelado de pasos por parte de la profesora, que luego los alumnos repiten, según su recuerdo y a veces copiando a algún compañero.

Durante las ejecuciones de los alumnos la profesora va observando a los alumnos y corrigiendo aspectos de la técnica, bien individualmente, a través de una indicación verbal o de la manipulación manual de su cuerpo, bien de forma colectiva, al acabar la ejecución y extendiendo sus indicaciones para todos. En estos casos se utiliza mucho la corrección pública de un alumno o la muestra de uno de ellos que realice correctamente lo que se pretende enseñar. Tras las correcciones, a veces se vuelve a dar la oportunidad de reintentar el paso y otras veces se deja estar en ese día.

Cuando se realizan los ejercicios de barra, todos los alumnos lo hacen al mismo tiempo. Pero en los ejercicios del centro se suelen hacer grupos para que la profesora pueda observar a todos con mayor facilidad y para que dispongan de más espacio para bailar. El resto de alumnos observa y así puede afianzar en su memoria el encadenamiento, puede practicar el paso y puede aprender de lo que se le está enseñando a sus compañeros. Evidentemente en muchos casos estos “parones” no son bien aprovechados por algunos alumnos, que tienden a hablar o distraerse (el hecho de que haya música de fondo oculta mucho las voces).

Los ejercicios que se enseñan a los alumnos suelen haber sido preparados previamente por los profesores, aunque a veces se improvisan, siguiendo la estructura típica de la barra y el centro.

La **evaluación** suele ser a final de curso, aunque en el día a día a los alumnos se les va dando feedback, de la forma que acabamos de describir. En

general las críticas no suelen incluir el reconocimiento de lo que se ha hecho correctamente, sólo de lo que está mal, para mejorarlo. De hecho, dada la dificultad del ballet clásico, se corrige en exceso, porque la exigencia es mucha y el avance se percibe muy poco (sobre todo en niveles más altos). Cuando se ha logrado una base y se han aprendido la mayoría de pasos y combinaciones, las clases se centran en perfeccionar una técnica que cuesta conseguir, por tanto, la sensación tras cada clase es de muchas correcciones y de estancamiento o de imposibilidad para llegar a ciertos objetivos. Además el vocabulario utilizado por los profesores suele ser más en negativo que en positivo (no saques barriga, en vez de alarga tronco).

Como se ve, casi toda la clase parece centrarse en el movimiento y su técnica, dejando poco lugar a la creatividad y a la vivencia emocional y su transmisión. Tampoco se programan contenidos que preparen para el aprendizaje de bailes posterior (orientación en el espacio, conocimiento del cuerpo, ritmo,...). Todo ello se asimila, más o menos, a través del propio aprendizaje del ballet.

El trabajo se suele organizar muy individualmente, ya que los grupos son sólo para bailar a la vez, pero no para trabajar en grupo. El hecho de que unos compañeros ayuden a otros, a veces se estimula, pero no es lo más habitual, a no ser que ellos mismos lo hagan por iniciativa propia.

Casi como visión personal en los niveles más elementales la profesora suele utilizar un talante más positivo, pero conforme se avanza en edad y cursos, la imagen que dan muchos profesores es más seria, exigente y negativa. Por supuesto todo esto depende mucho de cada profesor. Pero mi experiencia propia me ha mostrado este hecho, tal vez por lograr mayor respeto (más bien miedo) de los alumnos o tal vez porque hay asimilado cierta imagen social en torno a las clases de ballet de que han de ser “duras”, porque parece que así los alumnos trabajan y se esfuerzan más (llegando a humillar o gritar en los casos más extremos, para conseguir que reaccionen por su enfado).

### 3.6. LA DANZA PARA LAS ESCUELAS

La danza es un fenómeno muy complejo, porque como afirma García Ruso (1997), *“conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y colectiva.”*.

Nosotros nos referimos a la complejidad de la danza en el sentido de que no sólo se limita a una forma de expresión artística, sino que también ha llegado a demostrarse su efectividad como terapia y como medio para la educación integral de los individuos.

Además García Ruso (1997) la considera polivalente porque tiene diferentes dimensiones.

Siguiendo a Batalha (1983) y Xarez et. al. (1992) cuatro son las dimensiones de la danza:

- ❖ La dimensión de ocio, donde se enfoca como una actividad para ocupar el tiempo libre.
- ❖ La dimensión artística, que requiere un alto nivel profesional y técnico.
- ❖ La dimensión terapéutica orientada hacia fines formativos y terapéuticos, con niños con necesidades educativas especiales y con adultos con alteraciones en sus comportamientos sociales.
- ❖ La dimensión educativa, que se centra en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito escolar. Para que contribuya al desarrollo integral del niño debe cumplir las funciones:
  - De conocimiento, tanto de sí como del entorno circundante.
  - Anatómico-funcional, mejorando la propia capacidad motriz y la salud.
  - Lúdico-creativa.

- Afectiva, comunicativa y de relación.
- Estética y expresiva.
- Catártica, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
- Cultural.

Según García Ruso (1997) para que la danza tenga un valor pedagógico debe cumplir las anteriores funciones y debe ser impartida por el profesor en el ámbito escolar a todos los alumnos.

Al hilo de la cuestión Fux M. (1981) afirma sobre la danza que *“realizándola en integración en las escuelas de enseñanza común, como una materia formativa más, reencontraríamos a un nuevo hombre con menos miedos y con la percepción de su cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma”*.

Por todo ello ahora hablaremos de la danza en las escuelas en dos sentidos; la primera respecto al tratamiento actual de la danza en los colegios; y la otra como propuesta que hacemos para aumentar aún más su presencia en la educación general.

### **3.6.1. La presencia de la danza en el currículo de las enseñanzas de Régimen General.**

En nuestro país, la danza continúa siendo una pequeña parte de otras áreas en el currículo oficial de las escuelas, sin llegar a figurar como una disciplina específica, tal y como ocurre en otros países, como Canadá, por ejemplo.

Con la reforma educativa que supuso la LOGSE, en la etapa de **PRIMARIA** la danza formaba parte:

- ❖ Del área de Educación Artística, dentro del bloque “Movimiento Rítmico y Danza”.

- ❖ Del área de Educación Física, dentro del bloque “El cuerpo: expresión y comunicación”.

Desde la reciente publicación de la LOE ha habido un cambio en la concepción del currículo, dándosele una gran importancia a las competencias básicas, de forma que todas las áreas deben trabajar dichas competencias. Ello ha supuesto una reformulación de los bloques de contenidos, así como de objetivos y contenidos, que indudablemente ha repercutido en el tratamiento del tema que nos ocupa.

Para nuestro descontento, no se ha reconsiderado esta disciplina para llegar a incluirse como objeto específico de enseñanza. Así, vuelve a ser parte de las mismas dos áreas (educación artística y física), aunque en bloques distintos.

En concreto, en la **EDUCACIÓN PRIMARIA**, en el área de **Educación Artística** uno de sus **objetivos** reza así: “Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás”.

Cuando detallan los **contenidos**, que se dividen en varios bloques, el bloque tres, denominado “Escucha”, incluye para el Primer Ciclo:

“Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social”.

El bloque 4, “ Interpretación y creación musical”, plantea entre sus contenidos, los siguientes:

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.

- Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas.
- Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, e interpretación de danzas sencillas.
- Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.
- Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.

En el 2º ciclo, por ejemplo, añade además:

- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves.

Las danza propiamente dicha, se plantean como fórmula para trabajar la improvisación y la creatividad del niño, o dentro del estudio del ritmo. Pero es curioso que a penas se mencione la palabra danza. En este sentido aún parece más olvidada con la nueva ley, de hecho el bloque de contenidos en el que se incluía antes se denominaba, como ya hemos dicho, “Movimiento rítmico y danza”, y ahora tampoco la nombra en ningún bloque, ni la trata explícitamente entre sus objetivos.

En el área de **Educación Física**, como parte de su introducción se dice: *Esta área, que tiene en el cuerpo y en la motricidad humana los elementos esenciales de su acción educativa se orienta, en primer lugar, al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida.*

Y añade:

*“Las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal”.*

Entre sus **objetivos**, sólo se relaciona con la danza (aunque tampoco se menciona), “Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas”.

Entre los **contenidos** más próximos a la danza, tenemos, dentro del primer ciclo:

#### Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción

- Posibilidades sensoriales. Exploración y discriminación de las sensaciones.
- Toma de conciencia del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.
- Experimentación de posturas corporales diferentes.
- Afirmación de la lateralidad.
- Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio.
- Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales. Percepción espacio-temporal.
- Aceptación de la propia realidad corporal.

#### Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas

- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.
- Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.
- Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.
- Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal.

Este mismo bloque, pero en el tercer ciclo, incluye algunos más:

- El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.
- Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.
- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.

En el área de educación física parecen haber más contenidos relacionados con la danza, debido a que el cuerpo y el movimiento son la esencia de la educación física, aunque de nuevo, a penas se plantea como contenido explícito.

En consecuencia la danza no está muy presente en el currículo de las enseñanzas de régimen general, pero además, las áreas de las que es una pequeña parte, no tienen asignadas muchas horas en el transcurso del año (105 horas en cada uno de los tres ciclos de Primaria, en contraposición a las matemáticas que según el ciclo se le adjudican entre 175 y 210 horas; o la lengua que varía entre 280 y 315 horas anuales).

Por tanto no podemos decir que se dedique un tiempo significativo de la educación de los niños, a la danza. Indudablemente el planteamiento educativo actual aún tiene que dar un giro radical para que la danza no se considere secundaria, sino necesaria (en eso estamos), como objeto de estudio y como medio para adquirir otros muchos aprendizajes.

Si nos centramos en la Educación **SECUNDARIA** tenemos un panorama parecido. En este caso las áreas en las que se introducen contenidos relacionados con la danza son Música y Educación Física. La segunda es una asignatura obligatoria en toda la Educación Secundaria Obligatoria, pero música es una de las asignaturas de los cursos de 1º a 3º, que no se da en cada uno de ellos y en 4º es optativa. Por tanto volvemos a reducir la presencia de la danza en la educación secundaria.

En el área de **Música** vemos dos **objetivos** conectados con la danza: “Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión” y “Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo”.

Los **contenidos**, que también se dividen en bloques, plasman:

Bloque 2: Interpretación (1º-3º curso)

- Experimentación y práctica de las distintas técnicas del movimiento y la danza, expresión de los contenidos musicales a través del cuerpo y el movimiento e interpretación de un repertorio variado de danzas.

En cuanto a los contenidos para el cuarto curso, en el que la Música es una materia opcional, aparecen en el segundo bloque, “La práctica musical”, aquellos relacionados con la interpretación vocal e instrumental, el movimiento y la danza, la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición, así como la participación en proyectos musicales de diversa índole.

Dentro del área de **Educación Física** la danza aparece de forma similar a Primaria. Entre los **objetivos** destacamos “Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa”.

Y entre los **contenidos** es el bloque referido a Expresión Corporal el que recoge los más relacionados con la danza, directa o indirectamente. Vamos a incluir los contenidos de tres de los cursos para que se pueda apreciar la progresión de su abordaje:

#### Bloque 3. Expresión corporal. (2º curso)

- El lenguaje corporal y la comunicación no verbal.
- Los gestos y las posturas. Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás.
- Control de la respiración y la relajación en las actividades expresivas.
- Realización de movimientos corporales globales y segmentarios con una base rítmica, combinando las variables de espacio, tiempo e intensidad, destacando su valor expresivo.
- Realización de improvisaciones colectivas e individuales como medio de comunicación espontánea.
- Aceptación de las diferencias individuales y respeto ante la ejecución de los demás.

#### Bloque 3. Expresión corporal. (3º curso)

- Bailes y danzas: aspectos culturales en relación a la expresión corporal.
- Ejecución de bailes de práctica individual, por parejas o colectiva.
- Predisposición a realizar los bailes y danzas con cualquier compañero y compañera.

### Bloque 3. Expresión corporal. (4º curso)

- Adquisición de directrices para el diseño de composiciones coreográficas.
- Creación de composiciones coreográficas colectivas con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad.
- Participación y aportación al trabajo en grupo en las actividades rítmicas.

Añadir que la realidad de los centros y, tras conversar con varios profesores de ambas disciplinas (yo misma trabajo en centros escolares públicos), es que depende mucho del profesor el que se trabaje la danza en sus clases. En muchos casos, a partir del tercer ciclo, como los alumnos (especialmente del género masculino) no quieren bailar, se avergüenzan de hacerlo ante sus compañeros, no se baila, ni en música ni en educación física, o se deja sólo para las chicas.

Habría también que plantearse porqué la danza, o la expresión corporal en general, está tan inhibida en los varones y valorar qué consecuencias en el desarrollo y evolución de la persona tiene eso y a partir de ahí, potenciar de verdad su presencia en las escuelas, probablemente con otras fórmulas más efectivas (como la presencia en las escuelas de profesores de danza especializados).

### **3.6.2. Los beneficios de la danza**

Una vez analizada la inclusión de la danza en el sistema educativo español y habiendo quedado patente la escasa presencia de ésta en la educación general de los niños y adolescentes, nos parece oportuno analizar brevemente los beneficios que supone a nivel físico, psicológico, socio-afectivo y creativo.

#### **3.6.2.1. Beneficios físicos**

La danza, mejora el estado físico general, como cualquier otra actividad física, aunque con la ventaja de ser más motivante que otros ejercicios físicos, a la hora de realizarla, mantenerla y trabajarla con más intensidad.

Estos beneficios son:

- Aumento de la fuerza muscular.
- Aumento de la flexibilidad.
- Incremento de la resistencia física.
- Mejora del funcionamiento cardiovascular.

Estas consecuencias físicas llevan consigo importantes beneficios psicológicos, como la mejora del autoconcepto y de la autoestima, tan importantes en el desarrollo saludable de un sujeto.

#### **3.6.2.2. Beneficios psicológicos.**

La práctica de la danza favorece también el desarrollo de las facultades cognoscitivas, según afirma Robinson J. en su libro "El niño y la danza", (1992). Según esta autora se despertarán facultades como : la observación, la memorización, asociación, análisis, disociación, síntesis, previsión, conceptualización, combinación, etc...

Por ejemplo, aprendiendo un encadenamiento de pasos por imitación, el sujeto tiene que observar cuidadosamente; asociar series de pasos para conseguir memorizarlos; analizar el todo para obtener información sobre las direcciones a seguir, las piernas que usar; disociar piernas de brazos para aprender movimientos diferentes ejecutados al tiempo, combinando todos esos elementos...

Es un proceso complejo que depende de todas esas facultades, que al ejercitarlas mediante la danza, obviamente se ven favorecidas.

No solo las facultades cognitivas se ven incrementadas, también ciertos factores afectivos pueden beneficiarse positivamente si se trabaja una danza en la que se despierte la confianza del sujeto, se solicita su imaginación y se suscita la inventiva y la creatividad,(según Robinson, J., 1992)

Por último decir que la danza también optimiza las facultades sensoriales, ya que agudiza el sentido de la vista y el oído en un programa de danza convencional y además el sentido del tacto y el cinestésico en una propuesta educativa más amplia, (que siga a Laban, 1978).

El sentido cinestésico que nos informa de las sensaciones de nuestro cuerpo, quieto o en movimiento, (su extensión, contracción, velocidad, posición, movimiento...) suele ser un sentido poco trabajado. La danza es la disciplina idónea para ello, ya que requiere que la persona sienta cómo se mueve para rectificar, continuar, parar, poner más energía, etc. y usa este sentido, quizá inconscientemente, aprendiendo a observar-escuchar el cuerpo y desarrollando, por tanto, este sentido,(según Hamilton, Iris, 1989).

### 3.6.2.3. Beneficios socio-afectivos

Si hablamos de una danza, planteada como trabajo colectivo, también despierta las aptitudes de relación con los demás. Según Robinson J. (1992):

*Los juegos grupales favorecen la escucha y el intercambio, la atención y el respeto del otro, la comunicación y la colaboración con vistas a un proyecto común.*

### 3.6.2.4. Desarrollo de la creatividad

Es cierto que la danza puede llegar a ser la reproducción de pasos que otros han creado y puede generar brillantes técnicos de la danza que emocionan a nivel estético, pero que no llegan a desarrollar su creatividad.

Sin embargo sí se logra en un planteamiento en el que se incita a “descubrir” la capacidad de producir arte, de ser “artista” y desarrollar a través del movimiento, pero muy en consonancia con nuestra mente, cualidades de sensibilidad, percepción, afectividad, espiritualidad, creatividad y comunicación.

Ello ayuda al sujeto no solo a ser bailarín y creativo en la danza, sino a ser creativo en cualquier área de su vida, incluso científica, según Stokoe, Patricia (1996).

Según Cañal Santos y Cañal Ruiz (2001), puede decirse que *“el valor educativo de la danza es doble. Primero, en razón de la práctica del movimiento, y segundo, al facilitar el perfeccionamiento de la armonía personal y social que fomenta la observación exacta del esfuerzo”*.

Ellos sostienen que con la práctica sistemática de la danza en la educación, el alumnado:

a) Perfecciona el sentido cinestésico (por el cual percibe el esfuerzo muscular, el movimiento y la posición de su cuerpo en el espacio).

1. Incrementa con garantía la conciencia del propio cuerpo, en cuanto que las sensaciones de los movimientos se hacen más diferenciadas, y se desarrolla más la capacidad de adaptación rítmica.
  2. Logra seguridad en los movimientos y, tras experimentar muchas y variadas gradaciones y combinaciones de los mismos, obtiene la plenitud del rendimiento y de la creatividad.
  3. Acreecencia la capacidad de respuesta inmediata y automática en los movimientos, debido a la adecuación a los variados y diferenciados cambios de velocidad, de ritmo y de ubicación en el espacio.
- b) Consigue movimientos armoniosos al lograr, con el mínimo esfuerzo, el mayor rendimiento. El movimiento armonioso se basa en el control de la energía y en el buen sentido rítmico.
- c) Establece una relación corporal con la totalidad de la existencia, modela su personalidad, se ejercita en la expresión artística de acuerdo con su estadio de desarrollo y su talento.
- d) Vive la interacción social.

### 3.6.2.5. Conclusiones.

En conclusión, como se ve la danza atañe a la persona en su totalidad.

Hay quien ve en ella los mismos beneficios que puede aportar el deporte, pero a parte de la resistencia, valentía, dominio físico, sentido de la superación, etc., la danza es algo más, es una disciplina artística, como afirma Robinson, J.(1992).

El lenguaje simbólico que utiliza requiere todas las facultades, tanto cognoscitivas, como físicas, como afectivas, y a todas beneficia; por tanto su importancia en la educación queda más que justificada. En el congreso de DaCi (La Danza y el niño. Unesco, 1982) se dijo:

*“El objeto de la enseñanza de la danza es hacer mejores a los seres humanos”.*

Según esta afirmación podría decirse que el niño tiene derecho a la danza.

### 3.6.3. Propuestas para la danza en las escuelas.

Ya hemos argumentado suficientemente la necesidad de introducir la danza en las escuelas. Aún así, algunos autores siguen insistiendo:

*La educación en la danza puede contribuir al desarrollo del ser humano, siempre y cuando haya una reflexión sobre sus contenidos y objetivos (Padrón, Martín, 2000).*

Y añade:

*El niño que no hará de la Danza su profesión, aprovechará esta educación para despertar su desarrollo físico, relacional, filosófico y el equilibrio mental necesario para hacer frente a la sociedad actual (Padrón, Martín, 2000).*

Encontramos dos ideas en estas afirmaciones, primero el hecho de que para lograr los beneficios de los que hablábamos no sirve cualquier planteamiento de danza; segundo, que educar en la danza no tiene porqué tener como único fin preparar a profesionales, pues es beneficiosa para cualquiera. Eso nos traslada a la opción de introducirla en las escuelas, en la educación de base, como una materia más, pero cuyo enfoque tenga unas características determinadas.

Según Willen (1985) existen varias formas de danza:

- **La danza de base**, cuyas formas son relativamente simples, siendo sus elementos más importantes el ritmo y la expresión de sensaciones y sentimientos.
- **La danza académica**, caracterizada por la idealización del cuerpo humano, elitismo profesional y el perfeccionamiento técnico.
- **La danza moderna**, que intenta explorar los contenidos expresivos de los diferentes componentes del movimiento: el espacio, el tiempo, la dinámica y las formas corporales.

Centrándonos en las formas de danza para niños, Bucek (1992) afirma que existen dos:

- **La forma espontánea** de la danza infantil, que él define como *“experiencias estéticas que tienen sus orígenes en la capacidad de los niños para modelar sentimientos e ideas, para darle sentido a la realidad”*. Según este autor favorece la capacidad de decisión y ayuda a la comunicación de la emoción y a la representación del pensamiento humano.
- **La forma formal** caracterizada básicamente como patrones de movimiento y estructuras que son aprendidas a través de la imitación.

A la hora de plantear una danza para la escuela, una danza para todo el mundo, podríamos quedarnos con una combinación de la danza de base y la danza moderna de Willen. Sin embargo, tanto la danza espontánea como la formal serían necesarias para el desarrollo del niño, según afirma García Ruso (1997). Por tanto estamos hablando de una danza que parta del movimiento instintivo del niño, del ritmo, una danza que ayude a expresar la vida afectiva; una danza que sirva también para explorar la esencia del movimiento y a desarrollar los procesos cognitivos; y también una danza que consista en reproducir patrones de movimientos (lo que popularmente se entiende por aprender a bailar). Una danza que, como decía Laban R.(1978), *“estimule el dominio del movimiento en todos sus aspectos corporales y mentales”*.

Buscando en la literatura existente encontramos concepciones de la danza educativa diversas, aunque con muchas coincidencias, ya que todos esos autores han bebido de fuentes parecidas (entre ellas, Laban, padre de la denominada “danza educativa moderna”). Este autor consideraba como factores del movimiento: el peso, el espacio, el tiempo y el flujo.

Así, como elementos a considerar en el análisis de la danza, Batalha (1983) habla de: el cuerpo con movimientos básicos, el cuerpo moviéndose en el

espacio, la energía del movimiento, el tiempo y la estructura rítmica y otros elementos adicionales que afectan al movimiento como pensamientos, sentimientos, escenario, ... Y Hamilton (1989) describe elementos similares, añadiendo conceptos como alineamiento y estiramientos.

Guerber-Walsh, Leray y Maucouvert (1991) consideran para elaborar un movimiento significativo: el cuerpo, el peso, el contacto, el espacio, el tiempo, la intensidad y la interacción.

Cualquier propuesta basada en la danza educativa moderna de Laban, y por tanto en autores posteriores que se inspiraron en él, podrían dar lugar a una asignatura de danza que integrara muchos aspectos deseables y buscados en la educación convencional.

Según Laban R. (1978) las tareas de la educación son:

1. Alentar el impulso innato de los niños al realizar movimientos similares a los de la danza, pues robustece sus facultades espontáneas de expresión.
2. Preservar la espontaneidad del movimiento.
3. Fomentar la expresión artística, ayudando a la expresión creativa y alentando la capacidad de tomar parte en la unidad superior de las danzas colectivas.

Veamos ahora como estructuró los contenidos que debían tratarse en las clases de danza moderna.

Los "Temas de movimientos elementales" incluyen:

1. **Temas relacionados con la conciencia del cuerpo:** al niño en crecimiento puede hacerse tomar conciencia de la posibilidad de usar jugando los hombros, codos, muñecas, dedos, caderas, rodillas, talones... o cualquier otra parte del cuerpo para moverse y bailar.
2. **Temas relacionados con la conciencia del peso y del tiempo:** que el sujeto tenga conciencia de que cualquier movimiento puede ser sostenido o súbito y vigoroso o leve.

3. **Temas relacionados con la conciencia del espacio:** que tome conciencia de la habitación donde el cuerpo se mueve, su piso, paredes, techo..., direcciones fundamentales.
4. **Temas relacionados con la conciencia del flujo del peso corporal en el espacio y en el tiempo:** que aprecie la continuidad del movimiento en línea recta o en trayectos tortuosos, con diferentes velocidades y en varios ritmos.
5. **Temas relacionados con la adaptación a compañeros:** la repetición de respuestas breves de un compañero ejercita la memoria del movimiento, la capacidad de observación y la rapidez de respuesta, además de la sensación de pertenencia a un grupo
6. **Temas relacionados con el uso instrumental de los miembros del cuerpo:** las funciones normales de los miembros pueden alternarse con otras, como usar manos y brazos para andar.
7. **Temas relacionados con la conciencia de las acciones aisladas:** realizar acciones básicas (como presionar) en diferentes direcciones espaciales, repetir acciones aisladas (como descargas súbitas o prolongadas).
8. **Temas relacionados con los ritmos ocupacionales:** percibir los movimientos de transición entre acción y acción principal. Tener muy en cuenta la participación de todo el cuerpo y en especial la transferencia de peso.

Laban aclara que estos temas elementales son adecuados para niños de hasta once años y que están interconectados aunque luego se haga un tratamiento dividido: *“En todos ellos pueden utilizarse todas las partes del cuerpo y todos los contrastes de peso, espacio y tiempo”*.

Reflexionando un poco podemos apreciar que trabajar estos contenidos puede ser un enorme facilitador de otros aprendizajes. Conocer y explorar el cuerpo y el espacio, puede ayudar a tener más claras nociones de lateralidad y direccionalidad que se consideran prerequisites para el aprendizaje de la lectura, por ejemplo.

Y para enseñar a convivir (principio básico de la LOE), será más significativo realizar actividades dinámicas y lúdicas (y qué hay más dinámico y lúdico que bailar) en grupos o en parejas, que realizar fichas sobre ello.

Leese, S. y Packer, M. (1991) plantean como objetivos de la danza obtener placer a través de ella, alcanzar un mejor control sobre el propio cuerpo y una consciencia del cuerpo que nos permita dominar el movimiento.

Después se plantean desarrollarla en la escuela, intentando crear un sentido de agrado hacia la danza en los alumnos y luego la adquisición del vocabulario de movimientos. Según ellas se debe fomentar la oportunidad de observar y ser observador y de que expresen con movimiento experiencias sencillas.

Joyce, M. (1987) en su libro “Técnica de danza para niños”, también nos hace una propuesta muy interesante. Su planteamiento adjudica a la técnica (habilidad de utilizar los movimientos físicos con eficacia) un papel primordial, junto a la creatividad. Para ella enseñar al niño a bailar, supone aprovechar su instinto, sus propuestas creativas, pero dotándole de una técnica que permita al cuerpo responder con el movimiento que la mente ha dispuesto.

Ella misma afirma que *“Una experiencia de danza creativa o de danza educativa puede abrir el mundo de la expresión y de la comunicación, pero si no se da al mismo tiempo un desarrollo de la fuerza, la flexibilidad y el dominio del cuerpo, el sentimiento de plenitud durará poco y será incompleto”*.

Para ella, al bailar participa el ser en su totalidad y a la hora de plantearse los objetivos para las clases de danza diferencia objetivos corporales, mentales y espirituales:

- **Corporales:**
  - Estiramiento de espalda
  - Movimiento a partir del centro
  - Utilización de la energía

- Alineación de caderas, rodillas y tobillos
- Percepción del movimiento
- Percepción del ritmo
- Elevación y colocación
- Articulación
- Oposición
- Pasos locomotores básicos.
- **Mentales:**
  - Percibir los intervalos de tiempo, contar
  - Percibir los intervalos espaciales, dirección, trazado y relaciones corporales
  - Comprender las leyes físicas del movimiento (impulso, inercia, gravedad, acción y reacción)
  - Concentrar, recordar, verbalizar e imaginar
  - Solución de problemas.
- **Espirituales:**
  - Participación, autoinspiración
  - Goce, plenitud
  - Relajación de la tensión
  - Sensibilidad y expresividad
  - Socialización: aceptar los desafíos, el riesgo, la autodisciplina, el trabajo en común, el respeto de los demás y de sí mismo.

Como puede apreciarse enumera elementos a trabajar, también incluidos en las propuestas anteriores, aunque ella amplía mucho los temas, al tener más presente la técnica corporal, como ya hemos referido.

Lo que nos parece sumamente interesante es su abordaje de aspectos psicológicos, cognitivos y motivacionales, a modo de objetivos de trabajo. Hace un análisis detallado de los procesos que posibilitan y optimizan el aprendizaje de la danza y plasma cada aspecto en su programa. Y especialmente resaltamos

que da un gran valor a verbalizar e imaginar lo que se danza, lo que podríamos decir que es la base de nuestro programa.

Para desarrollar sus clases sugiere que el niño explore, tome conciencia y controle el cuerpo, para después ampliar haciendo intervenir la mente y el espíritu (formulándole preguntas, por ejemplo, para que verbalice su actuación).

García Ruso (1997), en su libro "La danza en la escuela", realiza un planteamiento didáctico muy exhaustivo de como llevarla a las escuelas. En primer lugar, el trabajo con el cuerpo es fundamental para esta autora. Ella trabaja el esquema corporal, el sentido cinestésico, el ajuste postural y la regulación tónica, la relajación, la alineación corporal y los estiramientos. Considera que *"de las posibles combinaciones de las acciones motoras básicas, conjugadas con otros elementos como el tiempo, el espacio, el peso, el contacto y la energía, surgen los diferentes pasos de la danza"*.

Después pasa a describir su trabajo con el espacio que se centra en la percepción espacial (desde los sentidos, incluido el cinestésico) la organización espacial y la orientación espacial (donde es necesario haber adquirido la conciencia del eje de simetría corporal, diferenciando izquierda y derecha).

García Ruso hace tomar conciencia a los alumnos a través de la danza, de los diferentes niveles del espacio (superior, medio, alto), sus planos, direcciones, trayectorias y formaciones posibles en él.

El tiempo es otra de las variables que requiere un trabajo expreso respecto a la danza. Se tratan la percepción del tiempo (duración, orden de cambios sonoros) y el ritmo con un detallado trabajo de exploración de sonidos que podemos hacer con el cuerpo, de juegos con ritmo y movimiento, etc.

Por supuesto, las relaciones son exploradas respecto al espacio, a los objetos, al otro y a un grupo.

Todos las propuestas vistas pueden ser incluidas perfectamente en un contexto escolar, aunque algunas no estén pensadas para ello. Quizá la fórmula sería introducir de una vez por todas esta asignatura en los planes de estudio, sobre todo teniendo en cuenta que sus contenidos pueden estar en estrecha relación con los de las materias tradicionales y puede incluso ser una facilitadora de la adquisición de aquellas.

En capítulos posteriores argumentaremos más esta última afirmación.

En esta línea es interesante la propuesta de danza para la escuela que hacen Padilla C. y Hermoso Y. (2003), basada en el planteamiento del Ministerio de Educación de Québec, donde ya hemos dicho que la danza figura como una disciplina específica dentro de los estudios de arte. Ellas sugieren diferentes modalidades de danza adaptadas a nuestro sistema educativo y a los intereses de los alumnos españoles del siglo XXI. Se trata de un intento de trabajar contenidos transversales, a través de diferentes tipos de danza.

Sugieren, por ejemplo, fomentar la educación en valores como el respeto a las diferencias y la tolerancia, a través de danzas étnicas que permitan la valoración de toda manifestación cultural (danzas africanas, hindúes, orientales,...).

Y la danza contemporánea puede transmitir el valor de la libertad de expresión y de igualdad (de clases, sexos, etc .., ya que en este tipo de danza no hay papeles diferenciados para hombre o mujer, o para solistas y cuerpo de baile).

Además es una modalidad idónea para fomentar la creatividad, las producciones propias, más que las reproducciones. También permite, en mayor medida que cualquier otro estilo de danza, la investigación del espacio y sus niveles, las relaciones con compañeros y las enormes posibilidades de movimiento del cuerpo.

Para conocer el patrimonio cultural, nada más propio que las danzas folclóricas, que bien explicadas llevan implícitas muchos matices que nos hablan de la situación social y cultural de las épocas en las que surgieron.

Utilizar los bailes de salón como forma de enseñar, a través de la práctica por parejas, los matices de la comunicación no verbal, el lenguaje de los ojos, la escucha y adaptación al compañero...

Como se ve no es difícil encontrar implícitos en la danza, contenidos que van más allá del mero movimiento. Y además la oportunidad de hacer un abordaje vivencial de ellos, no la tienen otras fórmulas metodológicas, por lo que estamos convencidos de que a través de la danza, los aprendizajes serían significativos.

### 3.7. LA DANZA COMO TERAPIA.

Para ofrecer un panorama completo de la danza no podíamos dejar de investigar en torno a la que se está utilizando con fines terapéuticos. En este campo hemos encontrado diferentes técnicas que se basan en el movimiento y que pretenden mejorar la salud psico-física de quienes las practican o que preparan para una mejor actuación en diferentes profesiones, o en la vida cotidiana. Ahora describiremos algunas de ellas de forma concisa.

#### 3.7.1. La eutonía

El sistema eutónico creado por Gerda Alexander (1976) *“propone la cabal recuperación del cuerpo para que, en una perfecta simbiosis con el espíritu, el hombre alcance la plenitud de sus posibilidades”*.

Eutonía del griego eu (bien, armonioso) y tonos (tensión) aspira a un equilibrio de las distintas tensiones que coexisten en el cuerpo; es un método para experimentar la unidad psicofísica del hombre y para facilitar el intercambio dinámico con los demás. Esta unidad se consigue con la observación intensa y una actuación consciente sobre nuestras tensiones muscular y nerviosa, para que lleguen a un estado armonioso. Se actuaría sobre el tono de los músculos estriados y lisos, sobre el sistema neurovegetativo y sobre el sistema neuromotor.

La eutonía no es un método extraño que tenga que incorporarse a la vida; por el contrario, se aplica en todos los momentos y actividades de la misma. Interesa por igual a sanos y enfermos, a deportistas, a bailarines, a los que realizan un trabajo físico o un trabajo intelectual, ya que su objetivo es lograr que el hombre llegue a su propia esencia y actúe de forma creativa.

Su procedimiento no es desvelado en ningún libro, es algo que requiere la enseñanza y guía de un profesor especializado, que a su vez se ha formado un mínimo de 3 a 4 años. La lógica de este hecho es que cada intervención es

individualizada para cada persona, aunque el ejercicio practicado sea el mismo, los resultados no lo son, por tanto no existe un método general.

Pero veamos algunos principios básicos, que convierten este sistema en especialmente interesante para nosotros:

- La motricidad tiene un papel preponderante en la eutonía, pero no cualquier movimiento, sino el denominado “movimiento eutónico”. Se trata de un movimiento con autoconocimiento, en el que se ha indagado en lo inconsciente que lo determina.
- Se trabaja mucho con la imaginación, observando el interior y el exterior y somatizando esa experiencia (observar y sentir).
- Los sentidos y en especial el tacto son foco de trabajo eutónico.

Los pasos que se van siguiendo en este proceso serían:

1. Descubrir la sorprendente sensibilidad de la piel, para llegar a una conciencia plena del espacio corporal.
2. Regulación del tono muscular. Se busca la postura natural encontrando las tensiones crónicas que desvelan las posiciones de control eutónicas.
3. Normalización de la respiración a través de la evitación de tensiones.
4. Influencia consciente en las tensiones vegetativas a través de las técnicas de contacto (con el suelo, con otras personas) y acercamiento.

El movimiento eutónico se caracteriza por la facilidad de ejecución y la poca energía que necesita. Requiere suprimir las fijaciones tónicas.

Para conseguir mejoras en la movilidad de todas las articulaciones se utiliza la técnica de prolongamiento (contacto con el suelo y el espacio que nos rodea).

Los efectos psicósomáticos de la eutonía serían:

- Regulación de la imagen del cuerpo.
- Al solucionar las fijaciones tónicas se acaba con las psíquicas propias de estados depresivos o eufóricos.
- La regulación del sistema vegetativo elimina alteraciones psicósomáticas, neurosis, depresiones hormonales, frigidez, esterilidad, ...

De las muchas aplicaciones que ha tenido la eutonía, una ha sido el campo de la música, en el que la propia Gerda Alexander se adentró para ayudar a los músicos de orquestas. La eutonía puede hacer que una pieza musical pase de sonar bien a secas a escucharse maravillosamente o puede hacer que la pieza adquiera la identidad que el compositor quiso darle. La forma en que el pianista apoya los dedos sobre el piano o cómo se sienta en la silla se transmiten en la música que toca. Pero sobre todo lo que le da la eutonía al músico es la posibilidad de explorar de manera consciente, propia, íntima, su modo de ser músico.

La educadora musical Violeta Hemsy de Gainza y la eutonista Susana Kesselman ofrecen en su libro “Música y Eutonía” (2003) recursos técnicos y conceptuales relacionados con una pedagogía de la sensibilidad y el movimiento, y proponen herramientas e intervenciones operativas variadas para la producción de lo que las autoras llaman cuerpo en estado de arte; es decir, de una disposición que libere al cuerpo de estereotipos y le permita inventar otros cuerpos, otros tonos posibles.

### 3.7.2. Otras técnicas basadas en el trabajo corporal

El **Método Feldenkrais** es un proceso educativo, un sistema de enseñanza somática, desarrollado por el científico ruso asentado en Israel, Moshé Feldenkrais (1904-1984):

*"El propósito de mi método es que el cuerpo esté organizado para moverse con un mínimo esfuerzo y máxima eficacia, no a través de la fuerza muscular, sino de un mayor conocimiento de su funcionamiento".*

Rywerant (1994) añadiría a la definición del proceso que nos intenta definir Feldenkrais, el concepto de optimización de los recursos y las fuerzas.

Es un proceso educativo que, a través de movimientos fáciles y suaves y una adecuada orientación de la atención hacia los efectos que los mismos producen en los distintos aspectos de la persona, brinda a ésta la posibilidad de mejorar su accionar cotidiano. Cuenta con dos técnicas, la Autoconciencia por el Movimiento y la Integración Funcional.

En la "Autoconciencia por el Movimiento" un grupo de alumnos realiza lecciones estructuradas, bajo la conducción de un maestro capacitado para ello, en las que exploran movimientos a partir de configuraciones diversas, reconociendo cómo organizan su acción, procurando eliminar tensiones innecesarias y aumentando la calidad de movimiento.

En la "Integración Funcional" el alumno, con la ayuda del maestro, busca tomar conciencia de sus hábitos motores de forma personalizada, entre otras cosas para prevenir dolores asociados a posiciones inadecuadas, o para recuperar habilidades corporales tras un accidente neurológico.

El método se basa en la premisa que el cuerpo es el principal vehículo de aprendizaje de los seres humanos. Más precisamente se basa en que el movimiento y la conciencia que tomamos de él, es la cualidad que nos permite modificar nuestra acción, mejorando su calidad.

Feldenkrais tomó conocimientos de la neurología, la psicología, las artes marciales, y muchos otros campos y los conjuntó en su sistema de trabajo, teniendo en la actualidad aplicaciones en diversos campos: fisioterapia, deportes, danza, psicología y otros.

Entre los beneficios principales del Feldenkrais tendríamos:

- Contribuye a mejorar el movimiento, la postura, la flexibilidad, la coordinación y la relación espacial.
- Ayuda a resolver las dolencias de la espalda, de la columna, de las articulaciones, de los músculos, etcétera.
- Ayuda a tratar diversos padecimientos como: la artrosis, la lumbalgia, la osteoporosis, las contracturas, el dolor cervical y lumbar, etcétera.

**El método Pilates** es un sistema de acondicionamiento físico muy completo donde se trabaja el cuerpo como un todo, desde la musculatura más profunda hasta la más periférica, y en la que intervienen tanto la mente como el cuerpo. Está siendo cada vez más utilizada por bailarines para complementar su preparación psicofísica.

Esta técnica debe su nombre a su creador, el alemán Joseph Hubertus Pilates (1880-1967), quien defendía la idea de que fortaleciendo el centro de energía de cada individuo se podía conseguir el movimiento libre del resto del cuerpo.

El método trabaja especialmente lo que se denomina "centro de fuerza" o "mansión del poder", constituido por los abdominales, la base de la espalda y los glúteos. Fortaleciendo estas partes del cuerpo se trabaja la energía "desde dentro hacia fuera", permitiendo realizar libremente el resto de los movimientos.

Pilates es mucho más que un método. Se trata de toda una filosofía. Entrena mente y cuerpo. Su objetivo es lograr un control preciso del cuerpo de la forma más saludable y eficiente posible. En definitiva, conseguir un equilibrio muscular, reforzando los músculos débiles y alargando los músculos acortados. Esto lleva a aumentar el control, la fuerza y la flexibilidad del cuerpo, respetando las articulaciones y la espalda. De este modo, el método permite al practicante conseguir la armonía de cuerpo y mente y desarrollar sus movimientos con gracia y equilibrio. Por ello los bailarines fueron los primeros en interesarse por el método. Esta disciplina no consiste en levantar pesas ni en realizar ejercicios repetitivos, no se trata de movimientos de fuerza ni de resistencia, sino de actividades de tensión y estiramiento de las extremidades, donde juegan un papel importante el abdomen y el torso. Se busca la precisión de los movimientos en pocas repeticiones así como la precisión, la respiración, la concentración, el control, la alineación, la centralización y la fluidez. Este método se practica con máquinas muy específicas o en el suelo en colchonetas (MAT), siempre bajo la supervisión de un profesional, en clases individuales o en grupos pequeños. A fin de conseguir resultados óptimos y evitar posibles daños derivados de una mala ejecución de los ejercicios, es necesaria la supervisión de un experto durante la realización de todos los ejercicios.

Con Pilates se consigue una notable tonificación muscular, se mejora el sistema sanguíneo y el linfático, se corrige la postura corporal y se estiliza la figura. El método Pilates también desarrolla aptitudes como la atención y la disciplina en quienes lo practican. Además, se logra un dominio total de la

motricidad y un mayor conocimiento del propio cuerpo, lo que aumenta la autoestima y refuerza nuestra capacidad de concentración y control.

La **técnica Alexander**, creada por el australiano Frederik Matthias Alexander (1869-1955), está basada en el principio de que cada uno de nosotros funcionamos como un todo.

El profesor enseña cómo aprender conscientemente a prevenir los hábitos que nos perjudican (como por ejemplo: excesiva tensión muscular y esfuerzo a la hora de realizar nuestra actividad diaria). El trabajo se basa en detectar exactamente qué es lo que estamos "haciendo de más" para empezar el proceso de "dejar de hacerlo". Se hace descubrir al alumno cómo él interviene en la disfunción (se le hace consciente de ello) para después corregirlo.

Así, es un programa de entrenamiento que enseña patrones de movimiento y posturas con el ánimo de mejorar la coordinación y el equilibrio, reducir la tensión, aliviar el dolor, eliminar la fatiga, mejorar diferentes afecciones médicas y promover el bienestar. Los actores, bailarines y atletas usan la técnica Alexander con el objetivo de mejorar su desempeño.

Se imparte regularmente en Escuelas de teatro y Conservatorios de música en todo el mundo y se considera esencial en el aprendizaje de las artes escénicas y a la hora de hacer presentaciones en público. En deporte se utiliza para aprender a tener mayor consciencia de lo que se denomina "reposo en actividad" y las mujeres embarazadas la usan como ayuda para asimilar los cambios que se producen durante el embarazo.

El éxito de la técnica Alexander está perfectamente documentado y ha sido motivo de diversos estudios científicos que avalan su efectividad.

Esta técnica fue incluida como tratamiento en la seguridad social Inglesa (NHS) en 1996 y numerosas compañías de seguros del Reino Unido la han aceptado como tratamiento contra el dolor.

La **danza de la vida** fue desarrollada por Petra Klein, psicóloga y danzaterapeuta. Según ella, por medio de las experiencias en la danza y movimiento no solamente se dirige la atención a las vivencias corporales de la persona, sino también a las espirituales y emocionales. Está técnica está dirigida a desarrollar la armonía interior y a aumentar el conocimiento de nosotros mismos.

Es una danza sin reglas preestablecidas. Cada uno puede encontrar su propia expresión individual. El individuo siempre puede dosificar la intensidad de su danza según sus propias posibilidades interiores. La persona vive un encuentro profundo con su poder creativo, puede liberar sus potenciales interiores para sentir la plenitud existencial además de mayor ligereza, alegría de vivir, libertad de ánimo y vivacidad, y el despertar de fuerzas autocurativas. Contiene además de una libre fase creativa, danzas de "temas de la vida bailados". Trata de lograr un sentimiento para el propio ritmo, descubriendo el propio espacio personal. Después se pasa a un intercambio, jugando con los demás. Para facilitar este proceso a veces se incorporan instrumentos sencillos, máscaras o cualquier otro objeto.

En un abordaje pedagógico se plantean dos partes (propuesta de Loreto San Juan, bailarina profesional y pedagoga):

1. Conocer el propio cuerpo a través de la sensopercepción, aprendiendo a tomar más conciencia de él, a utilizar los sentidos, a conocer y leer el lenguaje simbólico del cuerpo.
2. Trabajo creativo, explorando el cuerpo como instrumento para ello, conociendo nuevos lenguajes y utilizando estímulos sensoriales, imaginativos y lúdicos.

La **danza creativa** es una técnica corporal que ayuda a descubrir y desarrollar las capacidades creativas y expresivas. Se trata de bailar a la propia forma, libremente y disfrutando. Sirve para conocer nuestro cuerpo físico-sensible, mejorar la capacidad de expresión, comunicación y creatividad.

Con esta práctica se consigue una mejor agilidad, estar menos bloqueados, más relajados. También sirve para mejorar la relación con el propio cuerpo y con los demás.

Los aspectos básicos que este sistema muestra son, las formas de contacto, el espacio, los tres ejes corporales, los contrastes, la relación entre movimiento continuo y entrecortado, el volumen, la forma, el punto, la línea, la curva, los límites, los apoyos, el ritmo....

Un planteamiento pedagógico constaría de las siguientes fases (propuesta de Isabel Lavella, bailarina profesional):

1. Equilibrar y armonizar los sistemas corporales. Se trata de trabajar el cuerpo físico y emocional de una manera orgánica y constructiva, con un acercamiento profundo hacia las energías más sutiles, para despertar el organismo y así abrir en él la apetencia del movimiento.
2. La mecánica del movimiento. Esta es la fase de toma de contacto con el espacio exterior desde el interior. Parte del uso de la cabeza (y con ella, cuello y espalda) como inicio del movimiento y guía en el movimiento.
3. Composición y desarrollo del propio vocabulario de movimiento. Improvisaciones. A partir de claves o estructuras de juego se invita a investigar sobre el ritmo, el espacio y frases de movimiento que surjan. Además se proponen improvisaciones en dúos y grupos.

El **Método Release** sería otra disciplina corporal, que además surgió a partir de la necesidad de humanizar las exigencias y el rigor extremo al que se sometían los propios bailarines. Así se empezaron a explorar técnicas de expresión más libres, como yoga, bailes orientales y danza terapia. El resultado fue el nacimiento de metodologías como el Release y la Improvisación de Contacto, que rompieron con los academicismos de la danza tradicional al incorporar conceptos anatómicos y desarrollar una noción orgánica del movimiento.

Sus antecedentes están en planteamientos como la Idiokinesis, que utiliza la imaginación para estimular la conciencia kinésica; la técnica Clein, que postula la alineación de la pelvis con la columna en el movimiento; y la técnica Alexander, que permite detectar y eliminar tensiones o malos hábitos con el desarrollo de la conciencia corporal. Quienes lo utilizan coinciden en definirlo como un enfoque, más que una técnica, donde confluyen diversas prácticas corporales, artes marciales, técnicas de meditación, terapia y corrientes de pensamiento, que cada intérprete desarrolla de acuerdo a su propio estilo.

Release significa soltar, liberar, relajar. Su fundamento básico es la conciencia profunda del cuerpo, a través del conocimiento de las estructuras ósea y muscular, para optimizar el uso de la energía. Se trata de ser más efectivo con menos esfuerzo, saber cuándo tensar y cuándo relajar, contraer o soltar, y dejarse ir aprovechando la inercia del movimiento, permitiendo que éste simplemente aparezca. Para ello es imprescindible conocer cada articulación y relevar el trabajo de huesos y músculos internos, corrientemente ignorados.

Otra de las claves de este enfoque es potenciar las alineaciones de la estructura ósea, desde la clavícula hasta la punta del pie, entendiendo que cada postura tiene una posición correcta que hace más fácil el trabajo. Y aunque parezca que en el Release los movimientos son laxos, en realidad son muy estructurados y utilizan puntos de dirección específicos. Para lograrlo, es

esencial manejar la noción de peso corporal, potenciando el flujo en vez de la contracción o fuerza muscular.

En definitiva, el Release es un planteamiento orgánico que permite hacer más eficiente y amable el trabajo con el cuerpo. Hoy se utiliza ampliamente, tanto en danza como en prácticas deportivas, pues propone un crecimiento integral de la persona, eliminando la noción del cuerpo como adversario para trabajar con él armónicamente.

### **3.7.3. La danza terapéutica o motora.**

La danza terapéutica o motora, es una forma de terapia que se utiliza desde hace años con excelentes resultados y aunque en su inicio se utilizó solamente con pacientes mentales, ahora se han comprobado sus beneficios en personas con diferentes tipos de discapacidad motora o sensorial y como forma de canalizar el estrés, las tensiones y las depresiones.

Es una disciplina poco abordada en nuestro país, aunque en países como Estados Unidos se trabaja desde la década de los cuarenta con excelentes resultados. En 1966 se forma la Asociación Americana de Danza terapéutica, cuya meta fue la de sistematizar el trabajo de terapeutas, utilizando la danza aunada con la música como instrumento de rehabilitación. En México con la creación del Centro Universitario de la Danza se propone la carrera de Técnico en Danza terapéutica y actualmente tiene valor de licenciatura.

En España, la profesión como tal, comienza a tener existencia oficial a partir de la creación del master en la Universidad de Barcelona, en Octubre de 2002. En febrero 2006, se realiza el I Simposio en Terapia a través del Movimiento y la Danza , en el marco del I Congreso Nacional de Musicoterapia, en Montserrat, (España).

La Terapia de la Danza y el Movimiento es una modalidad terapéutica interdisciplinaria que sintetiza el arte del movimiento con la ciencia de la psicología. Parte de la confluencia del saber construido por la psicología del

siglo xx en las áreas de las teorías y psicoterapias psicodinámicas (aunque no se limita a ellas) con la psicología del arte y del proceso creativo. Además, se nutre del nuevo conocimiento adquirido sobre el uso social, espiritual y curativo de la danza.

Los nombres de Marian Chace, Trudy Schoop y Mary S. Whitehouse, son los que marcan los comienzos de la conexión entre la danza como arte y su aplicación en el área de salud mental, con psicóticos las dos primeras, con neuróticos la última de ellas.

Su aplicación se basa en la idea de que el cuerpo y la mente son inseparables, por lo que el movimiento refleja estados emocionales internos que pueden, por medio de movimientos, ser tratados para lograr una salud integral.

Así la danza terapéutica tiene dos premisas básicas:

1. El movimiento refleja estados emocionales internos.
2. Cambios en la conducta o patrones de movimiento pueden conducir a cambios en la psique, promoviendo la salud física y emocional.

En base a estas dos premisas el terapeuta en danza no es el que enseña movimientos, rutinas coreográficas o "pasos", sino quien motiva al individuo a expresarse a través del movimiento y con ello descubrir juntos procesos de comunicación, patrones de conducta, mecanismos de defensa, procesos emocionales. Una vez descubiertos estos procesos, se abre un mundo de posibilidades para el individuo hacia un crecimiento integral. Ya que a través de su propio cuerpo y movimiento se descubre a sí mismo y tiene una oportunidad de alterar o cambiar o descubrir, abriendo un canal de comunicación interno y también hacia los demás.

Al terapeuta en danza le importan los aspectos cualitativos, psicológicos y expresivos del movimiento sin dejar aspectos del movimiento que van dirigidos

a dotar al cuerpo de flexibilidad, tonicidad, fuerza y percepción del ritmo entre otros aspectos más físicos.

La danza terapéutica atiende a personas que tienen problemas físicos, sociales, emocionales o cognoscitivos y busca estimular a los enfermos a vencer la tensión muscular y a estar conscientes de la forma en que sus sentimientos pueden afectar a sus músculos. Al desarrollar esto, se vuelven cada vez más capaces de expresar sin palabras y por medio del movimiento sus sentimientos íntimos.

Se está utilizando con personas con:

- Desordenes de conducta.
- Problemas físico- emocionales, neurológicos o de integración social.
- Discapacidades motoras, sensoriales, síndrome de Down.
- Lesión cerebral motora, discapacidad intelectual, discapacidad motora-gruesa y sensorial.
- Problemas de aprendizaje
- Tercera Edad. Discapacitados y capacitados.

La danza terapéutica se aplica por personas capacitadas en algunas instituciones y por psicólogos, psiquiatras, fisioterapeutas y otros profesionales de la rehabilitación física o mental; y el trabajo puede desarrollarse en hospitales psiquiátricos, guarderías, centros de salud mental, centros de la tercera edad, reformatorios, clínicas de rehabilitación, etc.

Las técnicas básicas en la danza terapéutica son: técnicas de conscientización corporal y desbloqueo muscular; técnicas de desarrollo de expresividad emotiva a través del movimiento corporal; técnicas de trabajo corporal en grupo; y técnicas de trabajo corporal individual.

Un estudio realizado en 2006 en la Universidad de Karlstad y la Universidad de Danza de Estocolmo, (ambas de Suecia) han demostrado que la estimulación a través de la danza, de chicos hiperactivos de entre 5 y 7 años, mejora notablemente su comportamiento y rendimiento en clase.

El estudio también incluyó datos sobre los adolescentes, entre los cuales (según sus conclusiones) bailar ayuda sobre todo a los que sufren de depresión, ya que eleva su autoestima y mejora su imagen ante los demás.

#### **3.7.4. El trabajo emocional a través de la danza**

Los muchos planteamientos descritos hasta ahora, son disciplinas muy específicas, basadas en el movimiento y la danza, pero que surgen en su mayoría con fines terapéuticos o de optimización de cuerpo y mente, etc... Podríamos entonces decir que es una danza muy particular.

Pero nosotros pensamos que la danza educativa, aquella que podemos transmitir en escuelas y academias de danza, también puede suponer un trabajo emocional, que directa o indirectamente repercuta en la salud psicológica de los alumnos.

Laban, Rudolf (1978) predica una danza en la que se pueden experimentar relaciones con los demás y con uno mismo, y en la que se nos puede brindar un sentido de goce que nos ayuda a hallar la armonía.

Por lo tanto, es una danza beneficiosa psicológicamente, casi terapéutica.

- *“La danza surge de los impulsos emocionales y la improvisación”.*  
(Max V. Boehm -1925-, *Der Tanz, Berlín*).
- *“La danza se utiliza para revelar estados de ánimos interiores y surge como consecuencia de un impulso”.*(1934 *Der Grosse Brockhaus, Leipzig*)
- *“La danza es la expresión de la alegría”* ( B.H. Schuntz ( 1900) *Ungeschichte der Kultur, Leipzig* ).

En 1985 Palacios, P. en su libro “Cuerpo, sonido, música y otros lenguajes” nos habla del cuerpo como canalizador de lenguajes y emociones, por medio de la expresión. El cuerpo recibe multitud de estímulos que asimila y a partir de ellos convierte su expresión en una totalidad corporal. El plantea que a través de la educación podemos enseñar a expresar ese mundo interior en relación con lo exterior, de manera que llegue a beneficiar al sujeto (antes de que necesite la expresión de forma terapéutica).

No habla explícitamente de danza, pero si del movimiento en estrecha relación con los motivos psicológicos y los estímulos exteriores (como Laban). Plantea una didáctica en la que el sujeto utiliza la imaginación y un análisis de su mundo emocional como motor de movimiento.

Hace un análisis del uso del espacio, sintiendo en él nuestro peso, la sensación de gravedad, utilizando puntos de referencia de ese espacio para jugar moviéndonos y estando muy conscientes de él, pues es el lugar de proyección de nuestra emoción.

En la década de los noventa Fux, María con su libro “Danza, experiencia de vida”(1981), expone su concepción de una clase de danza para niños, adolescentes y adultos. Plantea que se vivencien los estímulos que inspiran el movimiento, y para ello ha de proponerse un trabajo interiorizado a través de la imaginación y que conduzca a una danza personalizada. Fux utiliza mucho las palabras para transmitir imágenes que inspiren movimiento, ella las llama “palabras madre”.

Afirma que *“Nuestro estado emocional es la base del ritmo interior que inspira el movimiento”* (y que se puede encauzar hacia el equilibrio, según ella).

### **3.7.5. La danza como terapia ocupacional.**

Cada vez son más los profesionales que apuestan por utilizar el teatro y la danza con las personas discapacitadas. Una de las posibilidades es convertir la danza en una actividad alternativa para ocupar el tiempo libre. Podríamos hablar de terapia ocupacional, con la que se logran objetivos como vivenciar el arte o la integración, tan fundamental en estas personas.

En concreto vamos a exponer brevemente la experiencia que lleva a cabo Santos Meredero, terapeuta ocupacional, que trabaja con discapacitados psíquicos, especialmente con Síndrome de Down.

Ella llama a la actividad que realiza, “psicoballet”, y lo plantea de la siguiente forma:

- El esquema de una clase sería: un calentamiento, desplazamientos, despertar de los sentidos, movimientos en grupo, improvisación y coreografía.
- Danzan a partir de un argumento.
- Realizan ejercicios sencillos, pero de mucho movimiento corporal.
- Se hace mucho hincapié en desarrollar el lenguaje corporal, que se comuniquen a través de su cuerpo.
- Trabajan la técnica base de la danza, a un nivel muy elemental.
- Aprenden a disociar las partes de su cuerpo, moviéndose por segmentos.
- Trabajan el moverse en diferentes planos del espacio (superior, medio e inferior).
- Se intenta que interioricen trayectorias de movimiento, asociando cambios de música a cambios de movimiento.
- Se les insta a que sientan el ritmo dentro y que lo exterioricen con movimiento.
- Se trabajan relajaciones y respiración.
- Se les enseña a que realicen poses estáticas, para que no todo sea movimiento por movimiento.

- Se enfatiza el compartir movimientos con los compañeros, ayudándose del grupo para que hagan cosas que solos no harían.
- Se busca la relativa coordinación entre todos, aunque el objetivo no es que bailen sincronizados.
- Se plantea siempre el objetivo de ensayar para realizar actuaciones con público, para las que se les viste y maquilla de forma compleja y se preparan decorados. Aunque se les dan pautas, la improvisación forma parte de estas actuaciones.
- Se les refuerza mucho la actividad, dejándoles que saluden de forma muy recreada tras la actuación.
- Bailan con todo tipo de músicas, desde clásica, a rock, new age, ...
- Se abre la posibilidad de introducir mímica, que canten a la vez y que escenifiquen e interpreten, no dejando de lado el humor.
- Se potencia la creatividad dejando que ideen sus propios bailes, a partir de alguna sugerencia.



## **4. PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE LA DANZA. CÓMO OPTIMIZARLOS.**

### **4.1. BASES NEUROPSICOLÓGICAS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS.**

En un estudio profundo sobre el aprendizaje de la danza es obligado conocer los determinantes de dicho proceso. La primera cuestión a tener en cuenta para hablar de un proceso psicológico tan complejo, es el sustrato físico y su funcionamiento. Por ello vamos a seleccionar aquellos contenidos de la neuropsicología que nos parecen relevantes para entender mejor el aprendizaje, pero específicamente, del aprendizaje del movimiento.

El término neuropsicología surge en 1949, cuando Hebb, Donald lo introduce como una ciencia especializada en el estudio de las relaciones cerebro-conducta. Nace a partir de las aportaciones realizadas por la neurología, la psicología y la ciencia cognitiva.

De entre sus funciones nos interesa el estudio específico que hace de las funciones mentales superiores en relación con las bases neuroanatómicas subyacentes.

#### **4.1.1. La importancia de la plasticidad del sistema nervioso en la infancia.**

Una de las cuestiones que nos parecen esenciales del estudio neuropsicológico hace referencia a la plasticidad neuronal, que posibilita la rehabilitación a través de la estimulación oportuna. Podemos hablar de rehabilitación, pero también podemos hablar de estimulación para facilitar o acelerar aprendizajes. Y este es uno de nuestros empeños con el programa y con el fomento de la danza, en general. Por eso vamos a hablar de las posibilidades en este sentido que, a nivel físico, nuestro cerebro permite.

El **metabolismo cerebral** en la infancia es mucho más activo que en la edad adulta. El cerebro de un recién nacido utiliza el 60% del aporte total de oxígeno para atender sus necesidades metabólicas, mientras que un adulto sólo utiliza el 20% de la energía total.

Mediante pruebas de neuroimagen funcional como la Tomografía por Emisión de Positrones (TEP), se ha demostrado que en el recién nacido el metabolismo cerebral es más activo en la corteza primaria, el tálamo, el tronco cerebral y el vermis cerebeloso (Chugani, 1992). Por el contrario, durante los dos primeros meses de vida, el metabolismo frontal es muy bajo y sólo se incrementa a partir de los 8-12 meses. Sin embargo iguala al del adulto en el segundo año de vida y lo supera entre los 3 y los 9 años. A partir de esta edad, tanto el metabolismo frontal como el del cerebro en su conjunto, se estabilizan hasta la adolescencia, momento en el que definitivamente se mantiene en niveles similares a los de un adulto.

Todas estas consideraciones guardan estrecha relación con la **plasticidad cerebral**, que puede ser definida como el *“conjunto de modificaciones producidas en el sistema nervioso como resultado de la experiencia (aprendizaje)”*, (Mora, 1994). Los niños, por tener un metabolismo cerebral más activo, disponen de una mayor plasticidad cerebral que les facilita la recuperación funcional tras haber sufrido lesiones.

La plasticidad cerebral se desarrolla en paralelo a la modificación de las sinapsis, aunque otros procesos neurobiológicos como la proliferación dendrítica, la modificación de los canales iónicos o el desarrollo de la mielinización también contribuyen a su facilitación. En todos los casos la plasticidad del sistema nervioso es inversamente proporcional a la edad del sujeto, por lo que la recuperación de funciones cerebrales tiene mejor pronóstico cuanto menor sea la edad; y por lo que, el desarrollo cognitivo, a partir de estimulación específica, también será más significativo a edades más tempranas. De ahí el sentido que han cobrado los programas de estimulación temprana.

#### **4.1.2. Desarrollo del sistema nervioso en la infancia.**

Para poder apreciar la complejidad de las estructuras fisiológicas que sustentan el funcionamiento de los procesos cognitivos, vamos a describir brevemente el desarrollo del sistema nervioso, incluyendo su origen prenatal.

##### **4.1.2.1. Desarrollo prenatal.**

El proceso de formación del sistema nervioso es un largo y complejo proceso que se inicia desde el mismo instante en el que un espermatozoide atraviesa las paredes de un óvulo. A partir de la segunda semana de gestación se empieza a desarrollar el ectodermo, que se convertirá en el tubo neural, que tras sucesivos pliegues y engrosamientos se dividirá en tres vesículas: el prosencéfalo, el mesencéfalo y el rombencéfalo. Estas tres divisiones constituyen el origen de todas las estructuras del sistema nervioso central.

El crecimiento del cerebro durante la fase prenatal es sorprendente en relación con el tamaño total del embrión, y la velocidad con la que se duplican las células nerviosas durante este mismo período aún lo es más (la tasa de crecimiento llega a ser 500.000 células por minuto). Se estima que el número total de neuronas del sistema nervioso supera los 100.000 millones, de las que más del 50% forman la corteza cerebral.

En este proceso es preciso que se establezcan unas adecuadas conexiones neurales que faciliten el desarrollo adecuado de las funciones perceptivas, motoras y cognitivas. Para lograr estos objetivos (adecuada división mitótica y adecuadas conexiones neurales) se producen cuatro acontecimientos capitales:

1. Proliferación celular: los neuroblastos (células precursoras de las células del sistema nervioso, neuronas y glías), se trasladan a la corteza cerebral entre las 15 y 25 semanas de gestación.
2. Migración celular: los neuroblastos se dirigen, según una programación genética, a zonas en las que se puedan establecer las conexiones adecuadas.

3. Diferenciación celular: última fase del desarrollo de las células nerviosas; los axones se dirigen hacia áreas prefijadas, formando las redes neurales que constituirán la base de todos los procesos cognitivos.
4. Muerte celular programada: elimina las conexiones incorrectas dentro del cerebro, producidas por el rápido proceso de proliferación celular.

#### **4.1.2.2. Desarrollo a partir del nacimiento.**

El crecimiento cerebral infantil es un proceso muy rápido. La maduración del cerebro durante la infancia se produce como consecuencia de 6 procesos que de manera conjunta interactúan sobre el tejido nervioso:

1. Proceso de mielinización: la formación de la vaina de mielina en torno a los axones neuronales es un proceso que se inicia a partir del 6º mes de gestación y continúa después del nacimiento. Los nervios sensitivos se mielinizan antes que los nervios motores.  
Hasta fechas recientes se creía que este proceso finalizaba en la infancia; sin embargo hoy sabemos que los procesos de mielinización pueden verse estimulados mediante el entrenamiento y el aprendizaje, siendo posible que continúe produciéndose durante toda la vida, especialmente en los lóbulos frontales del córtex cerebral, (Portellano, Mateos y Martínez, 2000).
2. Crecimiento dendrítico: el desarrollo de las dendritas es paralelo al de los axones.
3. Crecimiento axonal: los axones crecen según un patrón genéticamente definido a partir del cono axónico, identificado por primera vez por Ramón y Cajal en 1890.
4. Incremento del número de sinapsis: por término medio cada neurona establece 10.000 sinapsis con otras neuronas del sistema nervioso. La mayoría de las sinapsis se forman a partir del nacimiento, por lo que una adecuada estimulación favorece la plasticidad cerebral, incrementando el número de conexiones sinápticas dentro de nuestro cerebro.

5. Aumento del volumen del citoplasma neuronal: para proporcionar suficiente apoyo a las necesidades metabólicas del expandido y creciente árbol dendrítico, el citoplasma celular de las neuronas aumenta considerablemente su volumen durante los primeros años de vida.
6. Incremento del número de glías: este aumento es uno de los factores que explica el rápido aumento del peso cerebral a partir del nacimiento. Las células gliales pueden continuar su proliferación a lo largo de toda la vida, a diferencia de las neuronas. Sin embargo se tiene un conocimiento menos preciso sobre el papel que las glías tienen en los procesos cognitivos, aunque no debe conducirnos a ignorar la importancia de su función auxiliar dentro del sistema nervioso.

Según afirman Portellano, Mateos y Martínez, (2000) estos seis factores se pueden ver modificados por la acción del ambiente, ya que las condiciones de privación pueden provocar un retraso severo en el desarrollo del cerebro, mientras que un ambiente enriquecido aumenta la densidad y eficacia de las conexiones nerviosas.

#### **4.1.3. Sobre el procesamiento de la información.**

Desde la década de 1950, la psicología cognitiva ha adoptado un enfoque de procesamiento de información para el estudio de la función encefálica. No existe ninguna razón para aceptar que todos los sistemas funcionales del encéfalo residen en áreas anatómicas distintas y existe mucha evidencia a favor del holismo, particularmente en las funciones cognitivas superiores.

En la psicología cognitiva se acepta que a medida que fluye la información a través del encéfalo, es procesada en etapas. Cada etapa puede considerarse como algunas neuronas que descargan juntas pero pueden estar localizadas o no en un área encefálica particular.

Las etapas del procesamiento siguen una secuencia general:

1. Procesamiento de entrada de la información que ingresa al encéfalo proveniente de los sentidos. Esto puede denominarse análisis perceptivo.
2. Procesamiento para :
  - a. Representaciones o “imágenes” de la información para el reconocimiento (análisis semántico o procesamiento para el significado).
  - b. Almacenamiento de información que puede evocarse con posterioridad.
3. Procesamiento de salida para transferirlo a una acción, pensamiento o conducta.

Las etapas del procesamiento también ocurren en forma paralela. Por ejemplo, al utilizar un objeto también existe un procesamiento paralelo de la entrada de información visual, táctil y auditiva que más adelante se combina con el reconocimiento y el análisis semántico.

#### **4.1.4. Sobre organización cerebral.**

Existe gran evidencia de las diferencias globales en la capacidad de procesamiento de información particular en amplias áreas de la corteza cerebral. Cada hemisferio cerebral derecho e izquierdo se asocia con el procesamiento de ciertos tipos de información.

Sin embargo, en algunas investigaciones se ha puesto de manifiesto que, más que el contenido de la información, lo fundamental es la estrategia utilizada en la percepción, el procesamiento y la expresión de ésta. Así, el Hemisferio Izquierdo lleva a cabo un análisis lógico, secuencial, detallado y parcial de la información, mientras que el Hemisferio Derecho utiliza estrategias de tipo global y sintético (Thomas, B. 1993).

A pesar de todas las investigaciones que apoyan la especialización hemisférica, existen algunas en las que ésta no se ha encontrado en sujetos

normales (Efron, 1990; Springer y Deutsch, 1998), debido a que la información fluye entre los hemisferios en unos cuantos milisegundos.

#### 4.1.4.1. Especialización hemisférica

El hemisferio “dominante”, habitualmente el izquierdo, suele ser más grande y más pesado que el no dominante.

Una vez se constata la asimetría anatómica (como la del resto del cuerpo), ha habido una evolución del término dominancia cerebral. Deja de utilizarse para referirse a la superioridad absoluta de un hemisferio, pasando a reflejar, en cada caso, el mayor predominio de un hemisferio frente al otro en el control de una determinada función.

Veamos la intervención de cada hemisferio en algunas funciones superiores que nos interesan para nuestra investigación:

- Es casi axiomático considerar que el Hemisferio Izquierdo (HI) es el máximamente responsable del **lenguaje**. Aún así, varios autores proponen la existencia de ciertas capacidades lingüísticas en el derecho (Zaidel, E. 1978; Searleman, A, 1977).

Algunas investigaciones apoyan la teoría de que el Hemisferio Derecho (HD) tiene capacidades para el procesamiento léxico de, al menos, nombres concretos, a través de un código léxico diferente al usado por el Hemisferio Izquierdo (de Vega y Carreiras, 1989)

- Hughlings Jackson, J. (1835-1911) adscribió un papel dominante a las zonas posteriores del Hemisferio Derecho en la **percepción espacial**.
- La **música y las emociones** han sido también relacionadas con el Hemisferio Derecho. Se ha visto que hay una mayor especialización del derecho cuando se utilizan estímulos o melodías que favorecen una percepción holística. Esta superioridad es menos probable que se manifieste con elementos musicales más simples (Junqué y Barroso, 1995). El HD está más relacionado con el sentido del tiempo y la habilidad para percibir, reconocer o recordar tonos, volumen, timbre y melodía, así como con el cantar y el sentir placer al escuchar la música. La habilidad para detectar cambios en el tono depende

de la región anterior del HD, mientras que para reconocer errores de ritmo y fraseo en piezas musicales familiares se requiere la actividad de los dos hemisferios. La porción central del HI media aspectos secuenciales del estímulo auditivo en general.

Estudios en personas normales han demostrado que el HD predomina en la percepción y expresión del timbre, los tonos, los acordes, la intensidad y la melodía musical, así como de sonidos ambientales no verbales (Ramos Loyo, 2006).

Un factor determinante es el hecho de tener un entrenamiento musical. A menor entrenamiento, mayor lateralización del HD y a mayor preparación, se da una superioridad del HI (probablemente por lo que explicábamos al principio respecto al tipo de análisis de la información que realiza cada hemisferio). Las estrategias de procesamiento del músico experto tratan la música de forma más analítica, pudiendo aplicar un etiquetado verbal al material musical (Junqué y Barroso, 1995).

Los mecanismos neuropsicológicos involucrados en la experiencia emocional están íntimamente ligados a los relacionados con el procesamiento de la información musical. Existen evidencias de que el HD también está especializado en la comprensión del estímulo emocional y en la expresión de la emoción experimentada, así como su participación en la comprensión necesaria para interpretar las expresiones faciales, las escenas emocionales y la entonación de la voz. En cambio, cuando se trata de identificar el contenido semántico del habla, el HI tiene un papel importante.

- También se han encontrado diferencias hemisféricas en algunos procesos o componentes de la **atención**. La asimetría se basaría en que cada hemisferio controlaría la atención respecto al hemisferio contrario, pero además el HD podría ejercer ese control bilateralmente. Según Mesulam (1990) el HD contiene los mecanismos neurales para atender a ambos hemisferios.

Otra aportación de Mesulam (1990), se refiere a la función de estado de la atención (hace referencia a la capacidad general del Procesamiento de Información, a la eficiencia en la detección de estímulos, el nivel de vigilancia, el poder de focalizar y la resistencia a la interferencia; en contraposición al “canal atencional” relacionado con la atención selectiva) que depende de la corteza cerebral, de la formación reticular mesencefálica y de la actividad talámica. Según él habría una especialización del HD en esta función, por la mayor influencia que ejerce dicho hemisferio sobre el sistema reticular activador.

Este mismo autor también propone una especialización del HD para los procesos de atención dirigida (selectiva), al igual que estas regiones participan en estas otras funciones relacionadas:

- El componente parietal suministra una representación sensorial del espacio.
- El componente frontal suministra un mapa para la distribución de los movimientos de orientación y exploración (representación motora).
- El componente cingulado aporta un mapa para la asignación de valor a las coordenadas espaciales (representación motivacional).

Por tanto para Mesulam, para toda tarea atencional se dedica más actividad neural en el HD que en el HI.

A modo de conclusión, y aún a riesgo de resultar simplistas, podríamos decir que el HI es el que piensa de forma lógica, el que analiza y el que nos hace capaces de comunicarnos con las palabras. Sin embargo el HD genera imágenes y se expresa a través de medios no verbales tales como la música, la pintura o la danza.

#### **4.1.4.2. Organización anterior-posterior**

Algunas diferencias en la función global del cerebro también pueden adjudicarse a las divisiones posterior y anterior de la corteza cerebral, separadas por el surco central en cada hemisferio.

La división posterior, que estaría formada por los lóbulos parietales, occipitales y temporales, recibe las vías ascendentes desde la médula espinal y se proyectan en ellas los haces de fibras provenientes de los sentidos. El procesamiento perceptivo de estas aferencias ocurre en la corteza posterior, así como los aspectos receptivos del lenguaje.

La división anterior, formada por los lóbulos frontales, recibe aferencias de la corteza posterior y también de los centros encefálicos inferiores. El procesamiento de las aferencias para la producción del movimiento del habla y la conducta ocurre en la corteza anterior. También desempeña un papel importante en las funciones cognitivas superiores como planeamiento, resolución de problemas, monitoreo y juicio, relacionadas a su vez con la conducta en el nivel superior (Luria, 1979).

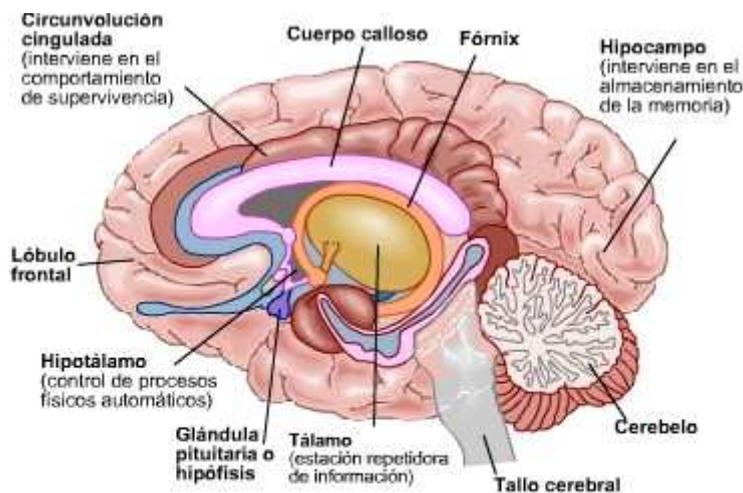
#### **4.1.5. Bases neurofisiológicas de los procesos cognitivos.**

Queremos exponer a rasgos generales cuáles son las bases neurofisiológicas de los procesos cognitivos mayormente implicados en nuestra investigación. Aunque en el punto sobre especialización hemisférica ya hemos tratado la atención, vamos a volver sobre este proceso, por una cuestión de organización en la exposición del tema.

#### 4.1.5.1. Atención.

Según Luria (1979) el lóbulo frontal tiene un papel fundamental en el control voluntario de la atención. Este lóbulo tendría el papel de controlar la respuesta a estímulos autogenerados procedentes del sistema límbico (cuyas funciones principales son: la motivación por la preservación del organismo y la especie, la integración de la información genética y ambiental a través del aprendizaje, y la tarea de integrar nuestro medio interno con el externo antes de realizar una conducta), a estímulos visualmente guiados procedentes del lóbulo parietal, o a estímulos acústicamente orientados, procedentes de los lóbulos temporales.

Posner y Petersen (1990) propusieron un sistema de atención en el encéfalo separado anatómicamente de otros sistemas pero que interactúa con ellos para el control del procesamiento mental. Actualmente es controvertido si actúa como un sistema unificado en el control de todo el procesamiento de la atención. Las áreas corticales implicadas se encuentran en la corteza prefrontal y la circunvolución del cíngulo (cuerpo caloso) de los lóbulos frontales, los lóbulos parietales inferiores y la circunvolución temporal superior. Estas áreas forman parte de un circuito que conecta la formación reticular del tronco encefálico y el tálamo de la corteza cerebral.



De acuerdo con los circuitos propuestos por Mesulam (1990), la atención tiene, tal y como hemos descrito en el apartado de especialización hemisférica, un componente perceptivo, uno motor y otro límbico. De esta forma plantea otra hipótesis, fundamentada en las estructuras fisiológicas, en la que la atención depende de varios sistemas que se integran para lograr tanto la función de estado, como la atención selectiva.

El córtex cingulado anterior tiene probablemente un papel básico en la atención selectiva implicada en tareas atencionales guiadas por la motivación.

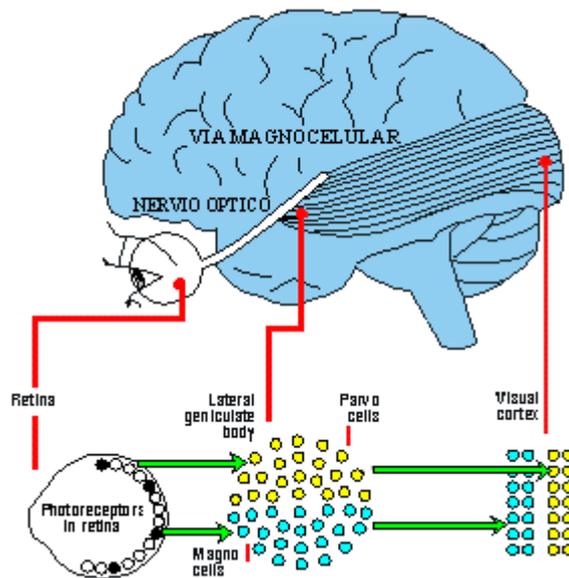
#### **4.1.5.2. Percepción.**

Dentro de este amplio campo vamos a desarrollar con mayor profundidad la **percepción visual**, que se ha investigado ampliamente, teniendo en cuenta también, que gran parte de la información que se transmite en una clase de danza, se hace a través de la vista.

Respecto a aspectos celulares básicos, decir que en el procesamiento visual existe una gran especificidad neuronal; hay neuronas que responden selectivamente a patrones faciales; algunas áreas del córtex estriado están especializadas en la percepción del color, otras en la orientación y la forma.

Las células del córtex estriado se pueden clasificar en simples y complejas; las simples actúan como detectores de líneas y de ejes de orientación particular y de localización; las complejas generalizan la detección de líneas y ejes para la percepción del objeto.

En cuanto a los componentes de la percepción visual, ésta puede ser subdividida en varios subprocesos: forma, color, profundidad, movimiento y textura. Estos distintos aspectos pueden ser procesados en paralelo. El sistema magnocelular es el responsable de aportar la información sobre el movimiento y la profundidad. Puede tener también una función global de interpretación espacial.



La selectividad del color del sistema parvocelular permite ver los contornos de los objetos, usando la información del color. Permite además analizar las escenas con mayor detalle.

Centrándonos en el sistema visoespacial y visoperceptivo los estudios neurofisiológicos han revelado que existen al menos 20 áreas cerebrales relacionadas con la visión en los monos; probablemente en los humanos sean más.

Ungerleider y Mishkin (1982) propusieron un modelo que postulaba la existencia de dos sistemas corticales complejos de análisis visual. Ambos se originan y parten del córtex estriado occipital:

1. Una de las vías se dirige centralmente al lóbulo temporal y es esencial para el reconocimiento de los objetos. Por ello se denomina "Vía del QUE".
2. La otra se dirige dorsolateralmente al lóbulo parietal y es crucial para la percepción espacial y la ejecución visomotora. Por ello se denomina "Vía del DÓNDE".

En resumen, el córtex temporal inferior es parte de un sistema que se origina en el córtex estriado occipital y es necesario para el reconocimiento de objetos,

mientras que el córtex parietal posterior es parte de un sistema que se origina también en el estriado occipital, y es necesario para apreciar la relación espacial entre los objetos (Desimone y Ungerleider, 1989).

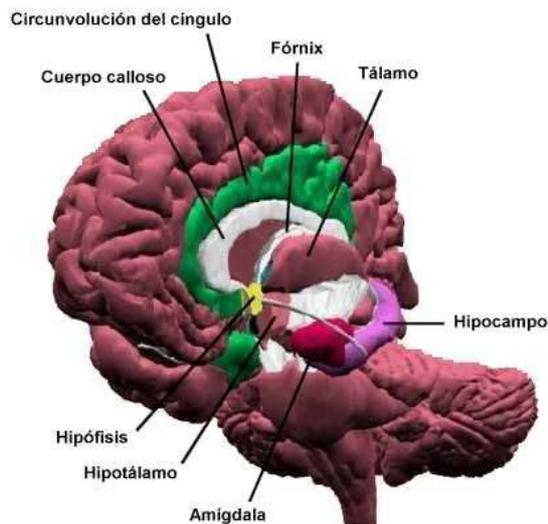
Los estudios fisiológicos y conductuales indican que gran parte del procesamiento visual es secuencial y jerárquico. Las jerarquías suponen una progresiva transformación o elaboración de la información visual.

Respecto a la percepción espacial, (incluye espacio personal y espacio de alcance) De Renzi, (1982) sostiene que para este proceso interviene una amplia gama de capacidades. El sistema perceptivo visual procesa las características de forma, profundidad y figura/fondo, y también el detalle de las texturas de superficies y la orientación de líneas que forman parte de la percepción espacial. Otras aferencias de la percepción auditiva y táctil proporcionan claves sobre la posición de muchos elementos del ambiente.

La percepción de la posición relativa de las partes del cuerpo en el espacio se conoce como esquema corporal. En todo movimiento, la relación espacial entre las diferentes partes corporales está cambiando constantemente. Las aferencias sensoriales provenientes de los propioceptores en los músculos y las articulaciones, brindan información sobre la posición de las partes del cuerpo en cualquier movimiento. Esta aferencia propioceptiva en cada parte es integrada en la percepción espacial de todas las partes en el esquema corporal.

#### **4.1.5.3. Memoria.**

Del estudio del conjunto de lesiones capaces de producir amnesias en el hombre, se deduce que las estructuras más implicadas en la memoria son la formación hipocámpica (situada en el lóbulo temporal, en medio de cada hemisferio) y el diencéfalo (tálamo e hipotálamo). El hipocampo es la estructura relacionada de forma más directa.



El lóbulo frontal está también involucrado de forma más o menos directa en todo tipo de memoria: declarativa, procedimental, episódica o semántica. La evocación de información es también dependiente de la actividad de este lóbulo.

El córtex frontal ventromedial, junto con el córtex temporal medial y el tálamo medial, constituyen un componente esencial en la Memoria a Largo Plazo (MLP). Otra posibilidad es que el lóbulo temporal medial y el tálamo trabajen conjuntamente para establecer la MLP y que las proyecciones al lóbulo frontal proporcionen la vía por la que las recolecciones de información se transformen en acción.

Además el córtex frontal ventromedial constituye un componente límbico talámico que puede estar muy ligado a la memoria (Petrides, 1989). El lóbulo frontal se ha relacionado también con la memoria de trabajo.

Veamos ahora un enfoque neuropsicológico sobre el funcionamiento de la memoria. Según exponen Junqué y Barroso (1995), las estructuras temporales son necesarias para archivar información declarativa y durante un tiempo para evocarla, pero la información declarativa consolidada acaba siendo independiente del hipocampo. Debemos tener presente que el destino final de toda la memoria consolidada es la corteza cerebral.

Cuando identificamos un simple objeto implicamos la participación de áreas corticales muy diversas. Así, en la percepción de un objeto participan el lóbulo occipital, para el procesamiento de características visuales elementales, el lóbulo temporal inferior, para el procesamiento de información relativa a su identidad física, la parte posterior del lóbulo temporal superior respecto a sus características conceptuales y, a la vez, el lóbulo parietal para el procesamiento de las características relativas a su situación espacial.

La memoria está pues localizada en el sentido de que diferentes partes del cerebro almacenan diferentes aspectos de la información, pero la memoria está también distribuida, en el sentido de que diferentes áreas de la corteza cerebral participan conjuntamente en la representación de los recuerdos.

Parece ser que durante el período de tiempo en que la información se transforma en memoria declarativa, los elementos que conforman los diferentes aspectos del recuerdo, convergen en el lóbulo temporal medial.

Existen mecanismos asociativos que utilizan uniones neuronales que responden únicamente a señales que se producen simultáneamente, e inducen la llamada potenciación a largo plazo. Mediante estos mecanismos la información puede ser almacenada en los respectivos lugares del neocórtex. Durante el tiempo en que el almacenaje persiste en el hipocampo, éste retiene la capacidad de reproducir, incluso a partir de pistas parciales, los componentes separados que en conjunto constituyen el recuerdo completo de la memoria. Cuando ha pasado un tiempo suficiente, el neocórtex puede recuperar la información sin que sea necesaria la participación del sistema de memorización límbico.

De esta manera la memoria y el aprendizaje en el hombre dependen de extensos almacenes de información asociativa contenidos en diferentes áreas neocorticales del cerebro. Asimismo hacen falta varias estructuras subcorticales y límbicas para operar con esta información.

Los ganglios basales (núcleos grises situados en la base del cerebro) juegan un papel importante en la codificación de información procedimental, así como en la automatización de los actos motores. Y es el lóbulo frontal el que contiene la información sobre esquemas complejos de acción.

#### **4.1.6. Sobre la rehabilitación neuropsicológica.**

Nos parece importante incluir pequeñas pinceladas sobre la rehabilitación neuropsicológica, que según nuestro criterio, guarda paralelismo con los programas de estimulación cognitiva cuyos fines son optimizar el propio desarrollo cognitivo y cualquier aprendizaje (nuestro programa de intervención sería uno de ellos).

La rehabilitación neuropsicológica se realiza con personas que por diferentes lesiones o trastornos que afectan al cerebro, pierden alguna función cognitiva o parte de ella. Con este tratamiento se intenta intervenir sobre dichas funciones, realizando un reaprendizaje en el que se utilicen los sistemas que permanecen funcionales.

Zangwill (1951) diferenciaba entre “entrenamiento directo”, con posibilidades muy limitadas, “compensación” y “sustitución”. La compensación consistiría en una reorganización de las funciones psicológicas para minimizar o salvar una determinada discapacidad. La intervención ayudaría mediante instrucciones directas y guías.

Un factor favorecedor de la intervención es el comienzo temprano tras la lesión, especialmente si la función dañada es el lenguaje.

Para la rehabilitación de los trastornos de memoria se utilizan:

- Ejercicios repetitivos.
- Aprendizaje de estrategias memorísticas.

- Uso de ayudas externas.
- Aprendizaje de conocimientos específicos.

Dentro de las estrategias memorísticas, la más usada es la imaginación visual. La formación de imágenes para recordar palabras ha demostrado ser útil en pacientes con lesiones corticales en el HI. La organización verbal y la elaboración semántica también se utilizan como estrategias útiles.

Partiendo de estas estrategias, nuestro programa utiliza para facilitar el recuerdo de los pasos aprendidos, tanto imágenes visuales, como la elaboración semántica referente a pasos y técnica a memorizar.

#### **4.2. DESARROLLO COGNITIVO.**

Si queremos considerar en este trabajo todos los condicionantes del aprendizaje de la danza, no podemos dejar de hablar de un factor determinante de cualquier tipo de aprendizaje, el desarrollo evolutivo, y principalmente el desarrollo cognitivo, del aprendiz.

Nuestro enfoque es trabajar según la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky, es decir, plantear los aprendizajes a un nivel que no esté demasiado alejado de las posibilidades del aprendiz, pero anticipándolos un mínimo, potenciando así con la estimulación dada, un desarrollo previo. Así el propio proceso de Enseñanza-Aprendizaje se convierte en un optimizador del desarrollo cognitivo. No se trata sólo de adaptar dicho proceso a las posibilidades del sujeto para asegurar el éxito en su resultado.

Aún así hay que conocer cuál es la progresión evolutiva de adquisiciones en los procesos cognitivos estudiados, para poder partir del desarrollo del alumno, que nos va a permitir definir cuál es el grado de estimulación, deseable y factible.

#### **4.2.1. Bases neurológicas del desarrollo cognitivo**

Las capacidades cognitivas, comparándonos con primates, no son el resultado de nuevas regiones cerebrales, surgen del notable incremento de las áreas corticales y de la prolongación del periodo de desarrollo cerebral después del nacimiento (Johnson, M., 2002).

La clave para mantener la plasticidad cerebral, de la que ya hablamos (rasgo del cerebro humano, que permite establecer nuevas conexiones neuronales y así determinadas áreas podrían encargarse de nuevas funciones), está en el mantenimiento de la actividad intelectual (García Madruga, 2002). Esta afirmación podría plantearnos la pregunta de si existen períodos críticos, que faciliten el logro de ciertas adquisiciones cognitivas, o si el ser humano está siempre preparado para aprender lo que se proponga. Estudios realizados nos responden que no, aunque sí parece que determinados aprendizajes puedan ser realizados de forma más sencilla en ciertos períodos llamados “sensibles”. Estamos hablando principalmente de las habilidades lingüísticas.

De esta forma llegamos a la conclusión de que la relación entre conducta y cerebro actúa en ambas direcciones. Las bases biológicas determinan las posibilidades de aprendizaje, pero la conducta también contribuye al desarrollo del cerebro.

Gopnik, Meltzoff y Kuhl (1999) proponen 3 factores explicativos del desarrollo cognitivo:

1. Conocimientos básicos de tipo innato (Chomsky).
2. Poderosos mecanismos de aprendizaje (Piaget; asimilación y acomodación).
3. Eficaz instrucción y apoyo por parte de los adultos (Vygotsky).

#### **4.3.2. Desarrollo cognitivo y emoción**

Además de los factores explicativos de desarrollo cognitivo que acabamos de citar y que parecen estar más unidos a adquisiciones de índole intelectual, a aprendizajes de tipo “racional”, pensamos que es necesario matizar que también la vida afectiva y emocional está muy ligada a la conducta cognitiva. Por supuesto que existen conocimientos emocionales de tipo innato; que asimilamos y acomodamos nuestra experiencia emocional para crecer en ella; y que los adultos instruyen, quizá en este caso, no siempre, sobre educación emocional; pero nos parece importante darle un tratamiento a parte a la emoción, porque precisamente la danza es un medio excepcional de expresión de emociones, y también su ejercicio estimula enormemente la vida emocional del que la ejerce, y del que la visiona.

Por tanto danza y emoción van indisolublemente unidas y nos gustaría con ello dejar patente la relación entre desarrollo cognitivo y emoción, para así justificar, una vez más, la ventaja que la estimulación cognitiva a través de la danza, supone.

Una de las principales vías de influencia de los aspectos emocionales sobre los cognitivos es la atención. Así la influencia negativa que la ansiedad tiene en la realización de diversas tareas cognitivas es explicada por la competencia con la información relevante que introduce en la atención del sujeto (ideaciones y pensamientos motivados por la propia ansiedad). En la danza a un nivel más especializado (estudiantes de conservatorio, profesionales), la ansiedad generada por los pensamientos negativos en torno al propio autoconcepto puede llegar a ser un enemigo para el buen progreso del estudiante y para la ejecución de calidad en un escenario. Ello demuestra que las emociones incluyen siempre un componente cognitivo, ya que surgen de una valoración o apreciación cognitiva de las situaciones en las que el organismo se encuentra.

Podemos plantearnos el problema de ¿quién precede a quién? Case y cols. (1988) apoyan la idea de que las emociones promueven el desarrollo cognitivo, al tiempo que el desarrollo de emociones complejas viene determinado por la existencia previa de las capacidades cognitivas necesarias para manejar tal complejidad.

Otro componente importante en la explicación del desarrollo cognitivo es el llamado “impulso explicativo”, que es un deseo intelectual que busca aclarar y explicar los problemas y los enigmas que rodean al ser humano, y que es típico de la conducta infantil.

Los retos que supone para un alumno una clase de danza son, por tanto, una fuente de desarrollo y crecimiento, tanto a nivel cognitivo, como emocional: explicar porqué no se logra un equilibrio, equilibrar los pensamientos de fracaso y de posibilidades de éxito, para lograr una difícil pirueta, superar la ansiedad que supone bailar ante otros, encontrar la manera de transmitir emociones a través del movimiento,... Todo ello demuestra la delgada línea existente entre cognición y emoción.

### **4.3. LA ATENCIÓN**

Una vez analizados diversos mecanismos que justifican parte del desarrollo cognitivo, vamos a tratar cada uno de los procesos que intervienen en cualquier aprendizaje (atención, percepción, memoria), abordando su desarrollo evolutivo, así como su funcionamiento. El objetivo es llegar a conocer cómo optimizar desde la educación, cualquiera de ellos, analizando las repercusiones que esto tendría concretamente en una clase de danza.

Queremos también volver a insistir en que la atención interviene en los funcionamientos cognitivos que tienen lugar en la percepción, la memorización o el aprendizaje, podríamos decir que todos los procesos cognitivos son parte de un mismo proceso, valga la redundancia, y que la atención es el inicio de cualquier procesamiento cognitivo, es decir, la base o el origen de los demás.

#### **4.3.1. Concepto de atención.**

Como en el estudio de todo proceso psicológico y según la posición epistemológica de los autores, aparecen diversas definiciones sobre la atención:

- Luria (1979) dice que la atención es un proceso selectivo en el procesamiento de información humano, que implica un aumento de eficiencia sobre una tarea determinada y la inhibición de actividades concurrentes; considera que depende de unas características neurofisiológicas que determinan las cualidades básicas de los procesos involuntarios de la atención y le atribuye a las formas de organización social la base de la atención voluntaria.
- Ruiz, (1994) define la atención como la disposición para recibir y procesar información en una situación dada.
- García Sevilla (1997) la define como un mecanismo que pone en marcha una serie de procesos u operaciones gracias a los cuales somos receptivos a los sucesos del ambiente y llevamos a cabo una gran cantidad de tareas de forma más eficaz.

- García Ogueta (2001) dice que la atención es un estado cognitivo dinámico que favorece el comportamiento selectivo en una situación específica de la tarea; es la selección de la información relevante a la situación o la selección del proceso cognitivo o respuesta motriz adecuada para la acción. Así mismo posibilita la adecuada orientación del comportamiento a los requisitos de la tarea.

Como se aprecia en las diferentes definiciones no puede hablarse de la atención como un concepto unitario, más bien hay que referirse a la atención como un concepto amplio que engloba varios procesos en los que se reclutan distintos circuitos cerebrales y por tanto implican diversas áreas y estructuras.

Según afirma García Sevilla, J. (2006): *“La atención es un concepto multidimensional, es decir, que incluye una serie de fenómenos diversos y relativamente independientes”*. Vamos a detallar aquellos que son especialmente útiles para el estudio de la atención como una capacidad que puede ser estimulada y entrenada:

1. Orientación de la atención: dirección de la atención hacia un determinado estímulo. Puede ser involuntaria y reactiva hacia estímulos que atraen la atención (como la respuesta de orientación que se produce ante estímulos novedosos e inesperados); o puede ser controlada por la propia voluntad, en base a las propias metas y objetivos.
2. Amplitud del foco: cantidad máxima de información que el organismo puede atender al mismo tiempo. Esta limitación puede ser mejorada a través del ejercicio y la práctica.
3. Amplitud de información atendida: la atención se puede ensanchar o contraer, según las demandas del ambiente. Así se ha establecido la distinción entre “atención amplia”, que tiene por finalidad atender a la mayor cantidad de información posible, aunque no se procese en profundidad; y “atención analítica”, que se centra en el análisis de los detalles que componen una información o tarea.

4. Flexibilidad atencional: capacidad para cambiar rápidamente, y de forma apropiada, de un procesamiento o acción a otro, de acuerdo con las demandas de la situación.
5. Esfuerzo mental/concentración: capacidad para realizar tareas que exigen un esfuerzo mental, es decir que exigen mantener la atención activa de forma continua.
6. Resistencia a la interferencia: capacidad para no dejarse influir fácilmente por la presencia de estímulos distractores, es decir, capacidad de controlar la atención para que no se distraiga ni se disperse.
7. Atención dividida: capacidad para distribuir la mente en dos o más actividades a un mismo tiempo.
8. Alerta: en condiciones en las que la atención está pendiente de que aparezca un determinado estímulo para actuar en consecuencia, nuestra capacidad para percibir y procesar estímulos aumenta.
9. Atención sostenida: capacidad para que la atención permanezca activa ante determinados estímulos, durante periodos de tiempo relativamente largos, sin interrupción alguna.
10. Control atencional/metaatención: capacidad para conocer y regular qué componentes de la atención han de ser utilizados en cada momento de la forma más óptima posible. Se pone de manifiesto, según García Sevilla, J. (2006) cuando somos capaces de:
  - Diferenciar claramente qué estímulos deben ser atendidos y cuáles no.
  - Mantener el foco de atención en las señales relevantes de la tarea.
  - Cambiar el foco de la atención cuando sea necesario.
  - Darnos cuenta de en qué momento nos distraemos y por qué.
  - Controlar los pensamientos irrelevantes y ajenos a la tarea.
  - Inhibir los estímulos distractores de todo tipo.
  - Volver a orientar la atención y reconcentrarse cuando ocurre algún tipo de distracción.

Así pues la atención nos permite seleccionar los estímulos que percibimos y centrarnos es aquellos que consideramos más útiles o interesantes. Y tiene una importancia primordial en el aprendizaje, puesto que concreta todas las habilidades del individuo en recoger la información que necesita para realizar la tarea que le ocupa.

#### 4.3.2. Modelos psicológicos de la atención.

Podríamos hablar de tres perspectivas desde las que se ha revisado el proceso de atención: la psicología cognitiva, la neurociencia cognitiva y el modelo neoconexionista:

Desde la **Psicología Cognitiva** se considera que gracias a las capacidades atencionales podemos adaptarnos a un entorno complejo entendiéndolo y manipulándolo adecuadamente, ya que éstas dirigen nuestros recursos mentales sobre algunos aspectos del entorno para prescindir de otros; o bien reparten dichos recursos de un modo óptimo entre dos o más tareas (De Vega, 1984).

En este paradigma se define la atención en torno a tres mecanismos:

- Atención como mecanismo de alerta: disposición general del organismo para procesar información. Los estados de alerta fluctúan considerablemente presentando oscilaciones rápidas (alerta fásica; transitoria, específica según la situación) o lentas (alerta tónica; cambios más paulatinos en la disposición del organismo a atender, como por ejemplo los ritmos diurnos).
- Atención como mecanismo de selección de estímulos: permitiría un procesamiento más intenso de lo seleccionado, mientras que el resto de información recibiría un procesamiento nulo o mínimo. Por tanto la atención es un mecanismo de control activo, pues

selecciona y decide al instante qué aspectos son relevantes y requieren una elaboración cognitiva.

- Atención como mecanismo de capacidad limitada: cuando realizamos dos tareas complejas al mismo tiempo nuestros recursos atencionales limitados deben distribuirse, produciendo interferencias entre ellas y bajo rendimiento. Esto no ocurre cuando una de las tareas se realiza automáticamente, ya que no utiliza recursos atencionales.

Desde la **Neurociencia Cognitiva** se propone la existencia de una extensa red de conexiones corticales y subcorticales cuya interacción podría explicar diferentes componentes de la atención (Posner y Petersen, 1994). Puesto que ya hemos hablado las bases neurofisiológicas del proceso de atención, no vamos a detallar de nuevo las áreas que explicarían el funcionamiento de este proceso.

Estos autores han descrito tres tipos de sistemas cerebrales que controlan todas las funciones de la atención y que llaman redes funcionales:

- Sistema de “arousal”. Integra la atención más básica o primaria, regulando lo que denominaríamos “conciencia”.
- Sistema de “atención posterior”. Nos permite orientarnos hacia los estímulos y localizarlos.
- Sistema “atencional anterior”. Nos proporciona la capacidad de atención deliberada o atención ejecutiva, más que meramente perceptiva. Es la que probablemente causa la sensación subjetiva del esfuerzo mental de atención.

Desde el **Modelo Neo-Conexionista** se hablan de cuatro formas atencionales:

- la límbica, que asigna valor motivacional a los estímulos.
- la reticular, encargada de la activación.
- la motora o frontal, que guía la conducta exploratoria para escudriñar el ambiente.

- la parietal o de asociación sensorial, que posee una representación sensorial sumamente procesada del espacio extracorporal, condición necesaria para la distribución de la atención.

Dentro de este modelo, los componentes de la atención son:

- Atención selectiva o focalizada: capacidad del sujeto para dirigir la atención a un estímulo e inhibir otros.
- Arousal: estado de preparación mínimo para responder.
- Distractibilidad: incapacidad para inhibir estímulos irrelevantes.
- Atención sostenida: duración de la atención sobre estímulos relevantes.
- Atención dividida: capacidad de atender a dos estímulos relevantes.

#### **4.3.3. La atención selectiva.**

La atención es un proceso indispensable para el procesamiento de la información y la adaptación del individuo al entorno. Uno de los mecanismos que facilitan dicha adaptación hace referencia a la llamada “**atención selectiva**”, que permite al individuo seleccionar información de entre la gran cantidad de estímulos que le rodean. ¿Cómo se ha explicado el fenómeno de la atención selectiva? Hay varias teorías al respecto:

- La teoría del filtro de Broadbent (1.958). Parte de la idea de bloqueo informativo y de una capacidad limitada para procesar. Por ello es necesaria la existencia de un filtro que acepte, o rechace informaciones de una situación dada.
- La teoría de la atenuación de Triesman (1.969). El filtro actúa no como bloqueo informativo, sino como atenuador o reductor de la información.
- La teoría de la pertinencia de Norman (1.968). La atención selectiva viene dada por la extracción de la información relevante. Hay un analizador que extrae los parámetros importantes de una situación.

Los estímulos externos deben reunir determinadas características para llegar a ser seleccionados. Entre las características que propician su selección estarían:

- Estímulos intensos.
- Lo novedoso.
- Se presta más atención a lo que tiene sentido para nosotros.
- Objetos móviles, llaman más la atención que los estáticos.
- Contraste entre estímulos.
- Posición, ya que culturalmente estamos predispuestos a atender a la parte superior izquierda.

También las variables internas determinan esas selecciones, por ejemplo las necesidades fisiológicas y los intereses y motivaciones propias.

#### **4.3.4. Capacidad atencional.**

Hemos hablado de la limitación del foco de atención, pero no hemos especificado nada al respecto. Adquirir mayor control de una situación exige una mayor cantidad de recursos atencionales y menor amplitud de tiempos para poder responder. Aunque no cuantifiquemos cuál es la capacidad de la atención, sabemos que ante tareas más complejas, todos necesitamos más tiempo para su procesamiento y tendremos que realizar un mayor esfuerzo mental.

Boujon y Quaireau, (1999), han concluido que a mayor número de información estimulante para el sujeto, menor procesamiento de cada uno de esos estímulos. Y si ante una tarea, aparece un estímulo distractor, cuanto más atractivo sea para el sujeto, menor será su eficacia en dicha tarea.

Debe pues tenerse en cuenta que:

- La utilización de estos recursos atencionales está modulada por los ritmos del individuo.
- La utilización de estrategias diferentes puede conducir al mismo resultado.
- La cantidad de recursos destinada a una operación cognitiva está notablemente limitada y varía según el momento en el que se ejerce.

La atención es un proceso básico que está interrelacionado estrechamente con otros procesos (entre ellos, memoria y habilidades de procesamiento lingüístico), por tanto los condicionantes para un proceso son los condicionantes del otro. Así, la demanda de recursos atencionales es especialmente fuerte cuando se traspa la información desde la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo.

Balaguer I (1.994) habla de dos conceptos relacionados con la capacidad atencional, pero a nivel situacional. Según la activación, motivación, aumento del arousal, etc. se puede tener una menor o mayor claridad atencional (desde la alerta máxima, al estado de coma profundo); y una mayor o menor amplitud atencional (el campo al que se atiende es más amplio o más estrecho).

#### **4.3.5. Desarrollo evolutivo de la atención.**

La primera cuestión que habría que plantearse es si el desarrollo de la atención sigue su propio camino, o si se produce un desarrollo cognitivo general, que mejora el rendimiento en atención, percepción y memoria. En este sentido hay diferentes corrientes (Martín López, 2006):

- Hay teorías que afirman que realmente existe un desarrollo progresivo de los distintos mecanismos atencionales, que es independiente del desarrollo de los restantes procesos psicológicos.
- Otras explicaciones parten de que el desarrollo de la atención no se debe tanto a que exista una auténtica evolución de los mecanismos atencionales como a un nivel de desarrollo de los otros procesos cognitivos.
- Un tercer grupo de modelos sostiene que el desarrollo de la atención no se produce de forma independiente a la de otros procesos psicológicos, sino que va unido al desarrollo cognitivo general.

Según nuestro propio punto de vista, los procesos cognitivos funcionan de forma totalmente conectada, por tanto su desarrollo, que está sujeto en gran medida a las experiencias de aprendizaje vividas, también irá unido. Podríamos decir que un progreso en la capacidad de memoria estará muy determinado por la capacidad atencional previa necesaria.

En cualquier caso, para una exposición más organizada, describiremos el desarrollo de cada uno de estos procesos de forma independiente.

Evidentemente hay una ganancia evolutiva con la edad en la capacidad atencional. A través de numerosas investigaciones se han ido concretando los mecanismos que justifican esa mayor capacidad.

En nuestro desarrollo la atención es inicialmente refleja (respuesta refleja ante estímulos) y por medio de la interacción de los reflejos de atención con el ambiente ésta va evolucionando hacia una atención voluntaria y selectiva.

Progresivamente la **capacidad selectiva** aumenta con la edad. La selectividad atencional implica dos componentes de activación de aquello a seleccionar, (estímulos o procesos); junto con la inhibición de lo que es distractor (estímulos o procesos).

Antes de los 5 años los rasgos más destacados de un nuevo estímulo son los que captan la atención de los niños, además éstos tienen más dificultad para ignorar las dimensiones irrelevantes. Se ha sugerido que son más lentos a la hora de desenganchar su atención de una señal previa que haya captado su interés.

Entre los 5 y los 7 años, ocurre un cambio hacia el control cognitivo de la atención, de modo que los niños actúan más reflexivamente.

Niños de seis a ocho años lograban focalizar su atención, pero manifestaban más problema a la hora de asignarla voluntariamente, de forma que no complementaban la orientación automática (generada por el estímulo periférico), con la endógena (decisión estratégica de asignar atención), (Enns, 1990).

Otra faceta importante que implica un desarrollo atencional es la reorientación rápida de la atención cuando es necesario. Tanto niños a partir de once años, como adultos eran capaces de reorientar la atención más rápido que niños de siete años, ante estímulos sonoros (Pearson y Lane, 1991). El estudio de la evolución de esta habilidad sugiere que puede haber un cambio cualitativo en procesamiento atencional que ocurre para la mayoría de los niños en torno a los ocho años.

A través de los recuerdos de estímulos también se realizan estudios sobre atención selectiva. Se ha asociado mayor recuerdo de información central a mayor edad, aunque el recuerdo de los aspectos incidentales también demuestra un ligero incremento hasta los once o doce años. Este dato ha generado múltiples discusiones, aunque la mayoría de autores parecen estar de acuerdo en que ello no refleja un debilitamiento de la selectividad atencional, sino una mayor capacidad de procesamiento de información (se procesa más información, por tanto se recuerda más, de la central y de la innecesaria). Y a partir de esta edad se desarrollan estrategias que permiten desechar voluntariamente la información incidental.

Otro dato de interés es que los niños pequeños son más proclives a la distracción, tienen menor resistencia a ella. Son menos integrativos en situaciones en las que han de considerar la interacción del elemento central y el contexto. Es una diferencia evolutiva en flexibilidad atencional. Por tanto, o no son lo suficientemente selectivos, o parecen serlo demasiado dependiendo de la situación. Esta aparente contradicción puede que esté relacionada con la capacidad limitada de la atención y con el esfuerzo que conlleva el procesamiento. Podría ser que ante aspectos irrelevantes se distraigan a causa de una dificultad para centrarse en los relevantes, porque los segundos les “cuesta” más.

De los tres a los once años cada vez son mejores los **patrones de exploración visual**, más rápida y exhaustiva, de forma que se centran en información relevante y cometen menos errores en tareas de reconocer o comparar estímulos. Lane y Pearson (1982) han demostrado que niños de cuatro años apenas verificaban estímulos antes de llegar a una solución relacionada con estimulación visual, equivocándose más, mientras que niños de seis a nueve años eran sistemáticos en su comparación. Los niños más pequeños sólo eran sistemáticos si se les entrenaba.

En cuanto a las preferencias visuales se ha comprobado que la complejidad se prefiere solo a mayor edad (Mcworth, 1957).

En resumen, según Martín López (2006), los niños a medida que se hacen mayores:

- Tienen mayor capacidad para concentrar y mantener la atención en algo y evitar distracciones (control).
- Aprenden a prestar más atención a lo esencial de una tarea y a pasar por alto lo irrelevante. Son más hábiles para concentrarse de forma voluntaria en estímulos concretos, aspectos determinados del estímulo y también para cambiar la atención de un estímulo a otro (adaptación).
- Son más sistemáticos al explorar y comparar (planificación).

- Mejoran en el ajuste de las estrategias utilizadas para atender al estímulo.

Por tanto cuando los niños maduran se vuelven más sistemáticos, flexibles, y menos egocéntricos. En lo esencial los niños mayores saben cuándo y cómo atender. Los más pequeños carecen de estrategias cognitivas para el análisis que la tarea requiere.

Pero lo que sí se ha comprobado es que desde bien pequeños tienen una comprensión intuitiva del funcionamiento de la atención. Estamos hablando ahora del desarrollo de la metaatención:

- Un niño de cuatro años ya se da cuenta de que unos niños atienden más que otros, y por tanto que hay diferencias individuales al respecto.
- También se dan cuenta de que determinadas características de los objetos (forma, color,..) dificultan o facilitan su búsqueda, aunque no sepan verbalizarlo.
- A los cinco años ya entienden el papel de ciertas variables en la atención selectiva: es más fácil atender si les interesa lo que hacen.
- A los siete se dan cuenta de la importancia de no pensar en objetos o ruidos del entorno, para poder atender.

En cuanto al conocimiento de estrategias:

- A los cinco años saben que nombrar los objetos y mirarlos “por orden” sirve para atender a los estímulos relevantes.
- A los siete años ya saben que se atiende mejor si miran al profesor y si no hablan.
- A partir de los nueve o diez años estas estrategias comienzan a automatizarse.

Otro aspecto que madura con la edad es la cantidad necesaria de recursos atencionales para resolver diferentes tareas de dificultad creciente. Boujon y Quaireau (1999) afirman, basándose en los estudios del americano Kail, que la cantidad de recursos atencionales disponibles es limitada en todas las

actividades cognitivas, pero existe una demanda menor de recursos cuando el niño se va haciendo mayor. Así la velocidad resolviendo tareas aumenta con la edad, hasta los doce-quince años, donde se estabiliza.

A modo de conclusión, podemos decir que madurar respecto al proceso de atención supone:

1. Somos más eficaces a la hora de seleccionar la información oportuna.
2. Aumenta la atención que podemos mantener con buena calidad. El volumen de atención depende en gran medida de la experiencia. Para llegar a realizar simultáneamente una actividad se requiere del conocimiento de la misma por repetición logrando un dominio de una tarea para la realización de otra tarea en forma simultánea.
3. Se reduce la ciclicidad de la atención referida a los ciclos de actividad y descanso necesitado para recuperar una atención óptima.
4. La estabilidad de la atención aumenta. Así, por ejemplo, a los 2 años se estima en 7 minutos y a los 3 años estaría en 9 minutos. La estabilidad de la atención es el tiempo promedio de atención en la ejecución de una actividad.

#### **4.3.6. Teoría del estilo atencional.**

Esta teoría, perteneciente a Nideffer (1.976), ha sido y es muy utilizada en el ámbito de la psicología del deporte y pensamos que quizá pueda aportar también algo al estudio de la psicología en relación a la danza.

Nideffer distingue dos dimensiones de la atención: amplitud (estrecha-ancha) y dirección (externa-interna). Se trata de centrar la atención en un campo más

amplio o más pequeño, y de hacerlo sobre el ámbito exterior, o sobre uno mismo. La combinación de estas dimensiones resulta en cuatro estilos atencionales, que pueden ser más o menos adecuados según la actividad que se esté realizando:

- Atención *ancha-externa*: para un análisis de las condiciones ambientales; en el caso de un bailarín esta atención es necesaria, por ejemplo, cuando analiza la situación y características del escenario, los espacios que hay entre sus compañeros, la posición que debe ocupar para mantener las distancias oportunas en la coreografía, la amplitud que puede darle a los movimientos adaptándose al espacio ...
  
- Atención *ancha-interna*: requerida para analizar y planear.  
Se trata de advertir cuál es, por ejemplo el estado corporal (si se han calentado los músculos), la energía, incluso el estado de ánimo, que influirá poderosamente en la ejecución del bailarín.
  
- Atención *estrecha-externa*: para centrarse en una situación externa, pero en algo muy concreto. Para un bailarín puede ser importante, a la hora de ejecutar sus movimientos, coordinado con su "partner".
  
- Atención *estrecha-interna*: se desarrolla cuando se pretende ensayar mentalmente y de forma sistemática la ejecución planeada. El bailarín, antes de salir al escenario puede reproducir la variación y también planear cómo resolverá técnicamente los pasos, etc...

Como se ve, puede ser muy importante ejercitar diferentes estilos de atención en los diferentes procesos por los que pasa un bailarín, para rendir al máximo en cada demanda.

Por otro lado también se habla de un estilo atencional rasgo, que supondría una tendencia a utilizar el mismo estilo. Sin embargo se pueden trabajar todos para poder adaptar a las actividades a realizar la capacidad atencional. Estamos hablando de entrenar la atención, como posible intervención para bailarines, igual que se hace en el deporte.

Esto nos conduce al siguiente apartado, en el que pretendemos recoger cómo optimizar la atención.

#### **4.3.7. Optimización de la atención**

La atención es un proceso básico para cualquier proceso Enseñanza/Aprendizaje, puesto que la información que llega a aprenderse, previamente ha debido ser seleccionada y atendida, para hacerse consciente, procesarla y finalmente memorizarla.

Muchas de los problemas que tienen los aprendices, en cualquier ámbito, tienen relación con la atención, que en edades cortas, cómo hemos visto, no es autocontrolada lo suficiente y dificulta el proceso descrito. Por ello, muchos autores han estudiado la forma de lograr una mejora en la atención, a modo de entrenamiento específico.

Para conseguir este objetivo podríamos enseñar a los alumnos en qué consiste la atención, qué problemas surgen y cómo controlarla.

Beltrán (1993) propone un **entrenamiento meta-atencional**. Existen dos enfoques en este entrenamiento:

- El enfoque mecánico: Se le pide al entrenado que repita una secuencia predeterminada de auto-instrucciones y respuestas. En nuestra intervención

hemos utilizado esta estrategia para optimizar el proceso de atención de los alumnos de danza, entre otras cosas, y con ello su aprendizaje.

- El enfoque elaborativo: Se le pide al entrenado el empleo de una secuencia abierto de autoinstrucciones y respuestas. El objetivo final de nuestra propuesta educativa hubiera sido conseguir que los alumnos de danza aprendieran a generar sus propias autoinstrucciones asociadas al aprendizaje determinado, de forma que fueran personalizadas y más significativas (y por tanto eficaces) para ellos.

Sin embargo en esta investigación no se ha llegado a esa fase.

Balaguer, I. (1994) también nos propone un interesante programa de **entrenamiento atencional** en el que introduce:

1. Aprendizaje teórico.
  2. Adquisición de técnicas.
  3. Práctica.
- 
1. Aprendizaje teórico. En él, el niño conocerá sus propias habilidades atencionales, su estilo atencional, el estilo que requieren las diferentes actividades (en un ensayo de danza; en una actuación, dependiendo si es un solo, o va en grupo; en una clase de danza, si está practicando, o si está aprendiendo algo nuevo...), los factores que le pueden ocasionar problemas en el mantenimiento de la atención y técnicas que puede utilizar para solucionarlos.

Se pueden identificar también los factores que pueden desviar la atención en cada actividad, según sus características:

- En la clase de danza, al reproducir ejercicios similares la mente puede irse, simplemente a pensamientos personales.
  
- Al ejecutar en grupo algún ejercicio, la atención puede desviarse hacia el movimiento erróneo que realiza el compañero, e incluso el bailarín puede imitarlo.
  
- Al bailar ante el espejo puede llegar a centrarse en su cuerpo (mis piernas son gordas, o qué línea más bonita de arabesque, ...) y perder el hilo de lo que baila.
  
- En el escenario, pensar en alguien del público que te ve, puede producir el mismo efecto...

El analizar estas situaciones puede conseguir que la propia toma de conciencia prevenga la distracción, o que enseguida que se produce, se tomen medidas.

2. Adquisición de técnicas. Se pueden entrenar la capacidad de visualización y las de manejo de la ansiedad, pues mejoran la capacidad atencional y la efectividad de las técnicas atencionales propiamente dichas.

Para practicar los diferentes estilos atencionales hay una técnica llamada "Expansión de la conciencia", en la que se le va induciendo al sujeto a prestar atención a su alrededor, después a sus propias sensaciones, luego a sus pensamientos y sentimientos, luego dejar la mente en blanco y por último a un objeto exterior, ampliando o estrechando el foco de atención a partir de este objeto (como si fuera un prismático).

A partir de esta práctica se pueden dar cuenta de qué estilo desarrollan con más frecuencia, y después se pueden analizar las necesidades atencionales específicas de cada actividad que realiza (en este caso, como bailarín).

También hay técnicas que entrenan la concentración, y que veremos después, cuyo resultado es positivo también para la atención.

3. Práctica. Una vez que el bailarín conozca las técnicas, se trata de practicarlas, primero tranquilamente en una sala, dedicado a ello, y después en situaciones reales.

Además de estrategias que persiguen el autoconocimiento y el autocontrol de la atención, podemos hablar de técnicas que ejercitan cada uno de los elementos que la componen (descritos anteriormente). Se trata de un entrenamiento mental cuyo fin es desarrollar esta “habilidad”, para que su funcionamiento sea óptimo en cualquier tarea o aprendizaje.

Así podemos hablar de:

1. Actividades para estimular y entrenar la amplitud del foco atencional: consisten en presentar una cierta cantidad de estímulos relativamente amplia, que el niño ha de repetir de forma inmediata.
2. Actividades para estimular y entrenar la capacidad de observación/atención a detalles: incluirían actividades de discriminación perceptiva (percepción de iguales, de diferencias, de asociación perceptiva, ...); de reconocimiento perceptivo, y de memoria inmediata.
3. Actividades para estimular y entrenar la flexibilidad atencional: incluirían actividades de exploración y búsqueda, de rastreo, de atención alternante (que implica tener en cuenta dos dimensiones al mismo tiempo).

4. Actividades para estimular y entrenar la preparación y/o alerta: incluiría actividades de pistas o indicios.
5. Actividades para estimular y entrenar la concentración: cualquiera de las actividades anteriores la reforzarían, además de las típicas taras de identificación de errores, ordenar material desordenado, hacer cosas en orden inverso, actividades de escucha atenta, ...

Todas estas técnicas se centran en información visual, y en la mayoría de los casos a nivel gráfico. Para nuestro objeto de aprendizaje, no serían el tipo de actividades más idóneas, aunque estamos convencidos de que ese entrenamiento mejoraría la atención para cualquier aprendizaje. En la danza la mayor parte de estímulos que se ofrecen, son visuales, por lo que ampliar el foco atencional, la observación de detalles, la alerta, etc.. beneficiaría la mejor captación de movimientos. Aún así, nos parecen más interesantes las estrategias de autocontrol de la atención, puesto que se aplican en la situación real de aprendizaje. Por ello, ahora desde ese enfoque vamos a analizar de nuevo la concentración y cómo optimizarla.

Como ya hemos visto, la **concentración** se considera uno de los elementos de la atención, que además en el caso de la danza, es primordial conseguir. Puede sonar a un mismo concepto, pero la concentración es la habilidad para dirigir y mantener la atención hacia el aspecto requerido de la tarea que se esté realizando. Podría decirse que la concentración es la atención sostenida.

Los factores distractores de la concentración son los mismos que para la atención, pero Nideffer (1.989) ofrece una clasificación de estos:

- Factores distractores *externos*: ya hemos nombrado algunos de ellos para un bailarín. Proviene del exterior (compañeros, público, imagen del espejo).
- Factores distractores *internos*: Tienen su origen en los pensamientos del bailarín (falta de confianza, análisis excesivos sobre cómo ejecutar algo o sobre errores que se cometieron, o simplemente pensar en cosas ajenas al baile).
- *Incapacidad de cambiar en la forma de atender*: Es la dificultad en el manejo de los estilos atencionales, y en el cambio de un estilo a otro cuando sea necesario.

Para el entrenamiento de la concentración se ejercita la capacidad de mantener más tiempo la atención y tener claves que indican cuando se ha perdido, para recobrarla de nuevo. Hay técnicas como:

- Concentración en la ejecución: se atiende a un único pensamiento u objeto, experimentando su capacidad de centrarse en un único evento. Si desaparece ese objeto se debe intentar recuperarlo inmediatamente.
- Ensayo de actuaciones ante el público, simuladas: Intenta familiarizar al bailarín con situaciones o estímulos que en la realidad podrían afectar a su concentración. Se puede llevar al sujeto a situaciones límite, posibilitando el ensayo mental de cómo salir de dichas situaciones (doblar un pie, se suelta una zapatilla, se cae al suelo, el público silva o habla mucho...).

- El uso de señales atencionales: Uso de palabras, sensaciones o ideas que resultan apropiadas para mantener un buen nivel de activación y una buena concentración. Se utilizan para controlar los distractores “internos” y por ello deben ser individuales para cada sujeto. Son idóneas para evitar la aparición de pensamientos negativos ante un error y para mantener un buen nivel de motivación durante la ejecución (¡vamos!, ¡puedes hacerlo!, ¡la siguiente pirueta me saldrá!...).
- La conversión de errores en posibles futuros aciertos: consiste en ensayar mentalmente la ejecución correcta de la acción, después del error. Durante la actuación real puede ser difícil hacerlo, pero quizá en alguna pausa, o tras las cortinas, se pueda. Y en los ensayos y clase se puede hacer perfectamente, probando también físicamente (tras haberlo ensayado mentalmente).

Por último queremos puntualizar que la concentración en la práctica de danza es una estrategia que el bailarín debe aprender progresivamente, primero en situaciones artificiales y de clases o ensayos, y luego introducirla en momentos difíciles de la actuación real (adaptado de Gil J., 1991).

#### **4.3.8. Consideraciones para la clase de danza.**

Hasta ahora hemos hablado de cómo enseñar, tanto a alumnos de danza, como a profesionales, a controlar su atención y concentración dotándoles de autonomía para que guíen su propio proceso de aprendizaje o de práctica y perfeccionamiento profesional.

Pero para conseguir una mayor atención en los alumnos (especialmente niños, que tienen menos control sobre su atención), el profesor también puede

utilizar recursos metodológicos que capten la atención del niño sin que toda la responsabilidad recaiga en el aprendiz.

Es importante procurar que en las clases se ofrezca:

- Novedad: evitar caer en la monotonía de ejercicios o músicas siempre iguales; hacer algún trabajo jugando, o utilizar algún material diferente (pañuelos, cuerdas, cestitas...).
- Sorpresa: presentar las informaciones de forma no usual, inesperada para los niños.
- Complejidad: hacer propuestas, incitantes, que supongan un reto pero hacerlo de forma que no desmotive si es demasiado complejo. Para ello será necesario reducir las demandas de información y ayudarles a enfocar la atención sobre lo realmente importante.
- Anticipación: enseñarles a anticipar les dará dominio sobre las situaciones y producirá una mayor atención para poder saber de antemano qué paso viene después de este otro, o cuando la música hace tales notas o tal ritmo.
- Estados fisiológicos y psicológicos: Se debe tener en cuenta la fatiga del aprendiz (el tiempo que lleva practicando, o si ha hecho un esfuerzo físico alto) porque su atención descenderá. Por ello es importante proporcionar descansos y distribuir la práctica de forma que se disipe la fatiga y el cansancio. Por ejemplo, tras ejercicios de saltos, hacer algo estático con movimientos de brazos, o hacer los ejercicios de uno en uno para que puedan descansar mientras no les toca. O tras una tarea de más concentración introducir un juego que les permita descansar la mente y divertirse, evitando que se paren o no quieran seguir la clase.

Evitar que se aburran, pues eso desciende la atención. Para ello, si se detecta que una actividad está aburriendo, es mejor cambiar a otra o practicar una habilidad de forma diferente a la habitual.

En conclusión, el profesor debe conocer las limitaciones de los alumnos en captar la información. El fenómeno del período refractario psicológico (Schmidt, 1.991), supone que los sujetos necesitan procesar, primero, unas informaciones, para posteriormente, atender a otras. Querer que los debutantes atiendan a todo de una vez, constituye un error pedagógico, que en ballet suele ser frecuente.

Cuando se domina una habilidad, se automatiza y la atención puede desplazarse en otra dirección y se pueden ya controlar diferentes cualidades: técnica y expresión, por ejemplo. Por ello hay que darles tiempo a los aprendices para que automaticen paso a paso.

#### 4.4. LA PERCEPCIÓN

Tras haber analizado el mecanismo de la atención, y siguiendo un planteamiento de procesamiento de información para el aprendizaje, el siguiente paso sería percibir los estímulos que han sido atendidos. De cara a la optimización de este proceso, es interesante analizar los hallazgos sobre su funcionamiento.

##### 4.4.1. Concepto de percepción.

De nuevo este proceso ha sido definido de diversas maneras, teniendo en cuenta que su concepción es muy variada, ya que hay autores que la consideran como parte del proceso de atención (de hecho muchos test son considerados “perceptivos y de atención”, como el test de Toulouse-Pieron que nosotros mismos hemos utilizado) y otros como un proceso aparte, en el que se produce una mayor elaboración cognitiva. Veamos algunas definiciones:

- *“La percepción es el conjunto de mecanismos y procesos a través de los cuales el organismo adquiere conocimiento del mundo y de su entorno, basándose en informaciones bien elaboradas por sus sentidos” (Bloch, 1996).*
- *“La percepción, funcionalmente hablando, es el proceso mediante el cual obtenemos información de primera mano sobre el mundo que nos rodea. Tiene un aspecto fenoménico, la conciencia de los hechos que están produciéndose en las proximidades inmediatas del organismo. Tiene también un aspecto de respuesta; supone una respuesta discriminativa, selectiva, a los estímulos del entorno inmediato” (Gibson, 1969).*
- *“La percepción no es un reflejo pasivo, sino que implica un proceso constructivo, mediante el cual un individuo organiza los datos que le proporcionan sus*

*modalidades sensoriales y los interpreta y completa a través de recuerdos sobre la base de sus experiencias previas” (García Ruso, 1997).*

Un concepto que suele ir muy unido al de Percepción es el de **Sensación**. Las sensaciones son "energías que estimulan o activan las células nerviosas" e involucran a los órganos sensoriales y al sistema nervioso periférico. Pero no todas las energías se reciben o interpretan en forma significativa, momento que ya consideraríamos percepción. El que la sensación produzca una “percepción” depende de la receptividad de los canales transmisores, de la eficiencia de los centros receptores en el cerebro, de los caminos o las conexiones entre los diversos canales sensoriales y de la capacidad de los centros de codificación y procesamiento para interpretar lo recibido dándole un sentido.

Por tanto, la percepción es el proceso mediante el cual la conciencia integra los estímulos sensoriales sobre objetos, hechos o situaciones y los transforma en experiencia útil. La transformación de pequeñas fracciones de estímulos sensoriales en percepciones significativas y luego en conceptos estables, genera el conocimiento funcional para el pensamiento y para la comunicación de las ideas abstractas. Es éste un proceso cognitivo fundamental, como vemos, en el proceso de aprendizaje.

Así pues la percepción integra por un lado la información sensorial que a través del sistema perceptivo llega a la corteza cerebral y, por otro, la experiencia acumulada a lo largo de nuestra existencia que configura un cúmulo de conocimientos y la predisposición o no hacia el estímulo.

A pesar del papel fundamental que la percepción cumple en la vida de las personas sus procesos permanecen poco claros por dos razones principales: primero, porque los investigadores sólo han obtenido un éxito limitado al intentar descomponer la percepción en unidades analizables más simples; segundo, porque las evidencias empíricas, científicamente verificables, se hacen difíciles de repetir e incluso de obtener, con lo que el estudio de la percepción

depende aún en gran medida de informes introspectivos, con un alto grado de subjetividad.

Los primeros estudios científicos sobre percepción no comienzan hasta el siglo XIX. Con el desarrollo de la fisiología se produjeron los primeros modelos que relacionaban la magnitud de un estímulo físico con la magnitud del evento percibido, surgiendo la Psicofísica.

Los principales campos investigados en percepción se asemejan a los sentidos clásicos, aunque esta no es una división que se sostenga hoy en día: visión, audición, tacto, olfato y gusto. A estos habría que añadir otros como la propiocepción o el sentido del equilibrio.

Así estos campos de conocimiento han estudiado cómo llegamos a formar una representación de la realidad. En el caso de la vista, la luz permite codificar la información sobre la distribución de la materia-energía en el espacio-tiempo, permitiendo una representación de los objetos en el espacio, su movimiento y la emisión de energía luminosa.

En el caso del oído, el sonido permite codificar la actividad mecánica en el entorno a través de las vibraciones de las moléculas de aire que transmiten las que acontecen en las superficies de los objetos al moverse, chocar, rozar, quebrarse, etc. En este caso son muy útiles las vibraciones generadas en los sistemas de vocalización de los organismos, que transmiten señales de un organismo a otro de la misma especie, útiles para la supervivencia y la actividad colectiva de las especies sociales. El caso extremo es el lenguaje en el hombre.

El olfato y el gusto informan de la naturaleza química de los objetos, pudiendo estos ser otras plantas y animales de interés como potenciales presas (alimento), depredadores o parejas. El olfato capta las partículas que se desprenden y disuelven en el aire, captando información a distancia, mientras que el gusto requiere que las sustancias entren a la boca, se disuelvan en la

saliva y entren en contacto con la lengua. Sin embargo, ambos trabajan en sincronía. La percepción del sabor de los alimentos tiene más de olfativo que gustativo.

El llamado sentido del tacto es un sistema complejo de captación de información del contacto con los objetos por parte de la piel, pero es más intrincado de lo que se suponía, por lo que Gibson (1979), propuso denominarle sistema háptico, ya que involucra las tradicionales sensaciones táctiles de presión, temperatura y dolor, todo esto mediante diversos corpúsculos receptores insertos en la piel, pero además las sensaciones de las articulaciones de los huesos, los tendones y los músculos, que proporcionan información acerca de la naturaleza mecánica, ubicación y forma de los objetos con los que se entra en contacto. El sistema háptico trabaja en estrecha coordinación con la quinestesia, que permite captar el movimiento de la cabeza en el espacio (rotaciones y desplazamientos) y con la propiocepción, que son las sensaciones relacionadas con los músculos, los tendones y las articulaciones. Permite captar el movimiento del resto del cuerpo, con lo que se tiene una percepción global del movimiento corporal y de su relación con los objetos.

Mediante la percepción, la información recopilada por todos los sentidos se procesa, y se forma la idea de un sólo objeto. Es posible sentir distintas cualidades de un mismo objeto, y mediante la percepción, unir las, determinar de qué objeto provienen, y determinar a su vez que este es un único objeto. Este proceso se dará con la constante interacción entre lo que entra de los receptores, las reglas innatas en el sistema nervioso para interpretarlo y los contenidos en la memoria que permiten relacionar, reconocer, dar sentido y generar una cognición del objeto y sus circunstancias.

#### 4.4.2 Modelos psicológicos de la percepción.

Diferentes corrientes psicológicas han defendido distintas posturas o enfoques en referencia al funcionamiento perceptivo en los seres humanos:

- El enfoque de la “Psicología de la Gestalt”, sostiene que percibimos totalidades internamente organizadas y externamente deslindadas de su campo ambiente. De esta forma, la información se obtiene directamente del medio ambiente, sin necesidad de interpretación alguna (no necesitamos recurrir a ninguna construcción intelectual).
- El enfoque de la “Psicología Estructuralista”, afirma que el cerebro recibe sensaciones (impresiones sensoriales aisladas) que reconstruye asociándolas con la experiencia previa, originando las percepciones.
- El enfoque “New Look” (nueva concepción), defiende la percepción como actividad instrumental adaptativa, partiendo de la información estimular se desarrolla en función de necesidades y experiencias anteriores.
- El enfoque de la “Psicología Cognitiva”, considera que el sujeto construye la percepción a través de la interpretación de la información sensorial, en un proceso mediado, en relación con la información almacenada en el cerebro.

Entre los campos más investigados se encuentra la **organización perceptiva**, por lo que vamos a resumir las llamadas “Leyes de la Gestalt” sobre la percepción:

1<sup>a</sup>) Ley de la pregnancia (o ley de la buena figura o de la simplicidad). Todo patrón estimular va a tender a percibirse con la forma resultante más simple.

2ª) Ley de la similitud o semejanza. Los estímulos que son semejantes tienden a percibirse formando parte de la misma percepción.

3ª) Ley de la buena continuación o buena dirección. Tendemos a percibir, formando parte de una unidad, todos aquellos estímulos que guardan entre sí una continuidad.

4ª) Ley de la proximidad o cercanía. Los estímulos que están próximos tienden a percibirse como formando parte de la misma unidad

5ª) Ley del destino común. Tendemos a percibir como formando una misma parte de una unidad perceptual todos aquellos estímulos que se mueven a una misma dirección y a una misma velocidad.

6ª) Ley del cierre o de clausura. Cualquier figura incompleta tiende a percibirse como una figura completa.

#### **4.4.3. La percepción del espacio.**

Como hemos visto el campo de la percepción visual es de los más estudiados, pero para nuestra investigación resulta mucho más interesante profundizar en cómo se perciben otros aspectos como el espacio, el tiempo y el movimiento (respecto a la percepción del propio cuerpo dedicaremos un capítulo aparte más adelante).

No cabe duda de que toda acción motriz tiene lugar en un espacio y en un tiempo. Sousa (1980) considera la danza como un arte del espacio y del tiempo. Por ello para poder estudiar el proceso perceptivo de alguien que danza, habría que indagar en la percepción de cada una de estas variables.

El espacio constituye el marco de referencia donde percibimos los objetos. Es el área en la cual el individuo se mueve. La percepción espacial es fruto de la relación entre los objetos y la información de estas relaciones, que en

muchas ocasiones captamos gracias a la acción que ejercemos en el espacio y sobre esos objetos.

En la percepción espacial influyen diferentes tipos de información que llegan al individuo por medio de las distintas modalidades sensoriales, a saber:

- **Cinestesia:** sensación nacida de la realización de un movimiento. Los movimientos del cuerpo se experimentan como algo espacial, aunque no informa directamente de la estructura exterior.
- **Háptico:** la información que se obtiene por el tacto puede ayudar a determinar ciertas dimensiones espaciales respecto a los objetos del espacio.
- **Oído:** podemos localizar en el espacio de donde viene el sonido gracias al sistema auditivo sensible a la información sonora.
- **Vista:** la información visual desempeña un papel preponderante, en relación a otros tipos de información sensorial, en el desplazamiento en el espacio. La visión facilita la información de dónde nos encontramos, la orientación, la localización, las distancias, los cambios de posición.

Sin embargo, aunque la vista es la modalidad sensorial que informa más y mejor del espacio físico, los otros tipos de información sensorial, no pueden ser olvidados, de hecho necesitamos siempre de ellos para un movimiento eficiente.

#### **4.4.3.1. Organización espacial.**

El siguiente paso es analizar cómo se construyen las relaciones espaciales. Según Piaget e Inhelder (1972) se construyen sobre dos planos; el plano perceptivo o sensoriomotor y el plano representativo o intelectual.

- El espacio perceptivo es característico del pensamiento infantil y engloba el período sensoriomotriz y preoperacional. El niño considera el espacio según su único punto de vista. La experiencia perceptiva inmediata y la

vivencia motriz son fundamentales para la construcción del espacio en el niño. En estas edades las relaciones espaciales son de orden topológico, es decir, expresan las propiedades intrínsecas de una figura, estableciendo las relaciones de vecindad, separación, orden, involucramiento y continuidad.

- El espacio representativo se presenta hacia los siete u ocho años. El niño es capaz de realizar a nivel intelectual análisis más complejos y objetivos. Progresivamente adquiere la capacidad de analizar los datos inmediatos de la percepción, elaborando relaciones espaciales más complicadas donde es posible relacionar los otros y los objetos del mundo exterior sin situarse él como referencia.

Un último paso en esta evolución supondría organizar el espacio de forma exterior a sí mismo, sin por ello dejar de referenciar los objetos, implícitamente, en relación al propio espacio corporal.

Estas cuestiones nos acercarán al tema de la orientación espacial, que no vamos a abordar en este momento sino en un capítulo específico, dado el interés para nuestro programa.

#### **4.4.4. La percepción del tiempo.**

El tiempo es una noción más abstracta que la percepción espacial, de ahí la dificultad que tiene el niño para adquirirla.

La percepción del tiempo, según Fraisse (1967), se compone de dos aspectos:

- El orden, o distribución cronológica de los cambios o acontecimientos sucesivos. Representa el aspecto cualitativo del tiempo. Es percibido inmediatamente, sin que el individuo tenga que realizar ninguna actividad perceptiva, cuando las estimulaciones sucesivas son

capaces de organizarse ellas mismas. Para que haya percepción de una organización, los estímulos deben ser de la misma naturaleza.

- La duración, representa la medida en minutos y segundos del intervalo comprendido entre dos estímulos. Es por tanto el aspecto cuantitativo del tiempo. Su percepción surge de una elaboración activa de los datos sensoriales, para apreciar los intervalos que separan los acontecimientos.

Piaget (1978) diferencia en la organización temporal el período preoperativo y el operativo.

- El preoperativo se caracteriza por la subordinación de las relaciones temporales a las espaciales y por la dificultad para establecer seriaciones cronológicas y lógicas de los acontecimientos. En esta etapa el niño analiza la duración en relación al resultado de la acción, asocia la duración del desplazamiento a su longitud y consecuentemente “más lejos, más tiempo”, independientemente de la velocidad.
- En el período operativo el niño diferencia el orden espacial del temporal de los acontecimientos y por razonamiento deductivo establece relaciones de causa y efecto entre diversos hechos sucesivos. En relación con la duración, el niño llega al conocimiento de un tiempo homogéneo porque es capaz de independizar la duración del resultado de la acción y entiende los conceptos de sucesión, simultaneidad y velocidad.

La percepción del ritmo forma parte de la percepción temporal, pero de nuevo por su importancia, será tratado en un capítulo específico, más adelante.

#### 4.4.5. La percepción del movimiento.

Cuando los niños se fijan por primera vez en el movimiento, ven los grandes esquemas de la postura y la dirección del cuerpo como un todo que se mueve en el espacio (Joyce, J., 1987). Poco a poco deben ir aprendiendo a percibir las diversas partes del cuerpo en movimiento, a definir la cualidad de esos movimientos y a determinar la energía y el ritmo de estos. Y ello es especialmente importante cuando se está aprendiendo a bailar.

Puesto que la danza se aprende primeramente por imitación, para poder hacerlo requieren ser capaces de discernir el movimiento. Ello supone también un conocimiento del esquema corporal y de sus posibilidades de movimiento, para que se puedan después percibir e imitar posturas fijas, seguir itinerarios con un movimiento concreto, seguir movimientos en desplazamiento por el espacio, repetir encadenamiento de movimientos y finalmente reconocer y reproducir pasos o movimientos concretos de danza.

En este sentido el proceso perceptivo de un bailarín es muy importante; tiene que percibir el estímulo de aprendizaje a reproducir, y después tiene que percibir su propia ejecución para conocer si lo ha conseguido, si lo ha hecho mejor o peor, dónde tiene el fallo o la duda...

Para la percepción del movimiento podríamos hablar de la implicación de varios sentidos. Veámoslo con el ejemplo de un aprendiz de danza:

- La *vista*, para captar los movimientos del profesor y observar los suyos propios si se está mirando en el espejo. También percibe el espacio en el que debe moverse, y a los compañeros con quienes interactúa.
- El *oído*, para escuchar las instrucciones orales del profesor, así como sus correcciones, durante la ejecución. Además, el bailar supone hacerlo acorde

a una música, que percibe también con el oído; de ella depende toda la ejecución (su ritmo, velocidad, cualidad).

- El sentido *cinestésico*, con el que se percibe, sin necesidad de verse; percibe cómo se está moviendo el cuerpo, si hay tensión o no, si se hace un esfuerzo fuerte o no, si hay elevación, equilibrio, suavidad en los brazos, movimiento de cabeza... El profesional utiliza este sentido para ir recibiendo feedback de su ejecución, durante una actuación, para ir adaptándola a esa información. El aprendiz también debe aprender a ejercitar ese sentido, para no depender del espejo y para ser capaz de controlar su ejecución, cada vez más, sin la intervención del profesor (hay muchas variables que controlar).

#### **4.4.6. Desarrollo evolutivo de la percepción.**

La Psicología ha investigado el fenómeno perceptivo ampliamente, por lo que existen muchos hallazgos referentes al desarrollo perceptivo del niño. En este trabajo estamos pretendiendo incluir, dentro de cada campo, aquella información que más se relaciona con nuestra tesis, por lo que de nuevo, no vamos a ser exhaustivos en el tratamiento de este tema.

El primer aspecto a considerar hace referencia a los factores que determinan el desarrollo perceptivo. Según Rodríguez Laguía (2006) serían:

1. El estímulo o situación ambiental, que debe tener suficiente intensidad para generar la sensación y debe ser interesante para el niño.
2. Los recursos físicos del sujeto, como son las características físicas de los órganos sensoriales, el proceso de mielinización, etc.

3. Las condiciones psicológicas del sujeto, que hacen referencia a la calidad y cantidad de experiencias realizadas, memoria, atención, motivación, así como a las condiciones emocionales del individuo.

Como vemos el proceso de atención, con sus determinantes ya analizados, es el paso previo para la percepción. Y también el resto de procesos cognitivos están determinando el resultado perceptivo. Por tanto el desarrollo de todos ellos está unido, aunque de nuevo analizaremos ahora aspectos referidos particularmente a la percepción.

El desarrollo perceptivo consiste en el aumento de la sensibilidad del niño hacia qué propiedades de los objetos y de las personas permanecen estables y cuáles varían. Cuando un bebé o un niño es consciente de las diferencias o semejanzas entre sonidos, imágenes, olores o gustos hace discriminación. La discriminación es gruesa en el bebé pues posee muy pocas experiencias, pero a medida que adquiere más experiencias e informaciones la discriminación se hace más fina. El reconocimiento ocurre cuando el niño sabe que lo que ve, oye, toca, gusta o huele es conocido y lo ha experimentado previamente. Es obvio que en esta etapa se recurre a la memoria de sensaciones y discriminaciones previas lo que evidencia que se está produciendo aprendizaje.

Un largo proceso de mediación e integración, de sensaciones, discriminaciones y reconocimientos permite la diferenciación y la especificación de la entrada sensorial y la transformación en percepciones (Bower, 1979), a medida que el aprendizaje continúa y se producen cambios en el sistema perceptivo. Aunque se cree que los sistemas sensoriales y perceptivos están, en la primera infancia, coordinados y no diferenciados, ambos sistemas comienzan a registrar modalidades específicas una vez que comienzan a formarse las percepciones. Es entonces cuando el niño tiene la capacidad para buscar y aceptar estímulos de un sentido específico excluyendo los otros. El aprendizaje sensorial así se determina por los intereses, las experiencias y la disponibilidad de estímulos existentes en el mundo de cada niño.

Además desde que somos bebés hasta los dos años aproximadamente se aprenden principios que nos permiten interpretar la información que nos llega por vía sensorial, percibiéndola. Entre estos principios estaría el de constancia de forma, tamaño y posición y la unidad del objeto (ver la mitad tapada de un objeto y saber que hay un todo). En el desarrollo perceptivo Gibson (1979) sugiere tres procesos:

- La abstracción de propiedades diferenciales del estímulo.
- La discriminación de variables irrelevantes.
- La atención selectiva en la actividad exploratoria

Muchos autores, entre ellos Bertenthal y cols. (1998), sostienen la relación tan importante que existe entre acción y percepción. Según afirma Gibson (1979):

*“Podemos percibir porque nos movemos, pero podemos movernos porque percibimos”*

Bajo esta creencia, las investigaciones contemporáneas sobre desarrollo motor se centran en los procesos perceptivo-motores y en cómo estos cambian a través del tiempo. Una gran parte de estas teorías se sitúan en una perspectiva sistémica. La “teoría de sistemas dinámicos” ve las nuevas habilidades motoras como reorganizaciones de destrezas dominadas previamente, que conducen a formas más eficaces de explorar y controlar el ambiente. Así, todas las conductas coordinadas espacial y temporalmente requieren tanto de la percepción como de la acción.

*“La herencia establece las nociones generales del cambio, pero la experiencia contribuye a la secuencia precisa de los hitos del desarrollo y el ritmo al que se alcanzan” (Berk, 1999).*

Gibson insiste en la interconexión de las distintas capacidades del niño: exploración, acción y percepción. Este enfoque ecológico nos ofrece un marco adecuado para alcanzar un mejor conocimiento del modo en que los sistemas

perceptivo y de acción cooperan en su desarrollo para promover el desarrollo cognitivo (Corral y Pardo de León, 2002)

Todas estas afirmaciones nos sitúan en una postura en la que, por un lado, no se pueden establecer etapas muy cerradas en las que adjudicar adquisiciones perceptivas, ya que la experiencia de cada sujeto va a marcar en gran medida esa evolución; y por otro lado apoya nuestra hipótesis de que la experiencia concreta de aprendizaje de la danza (la danza es acción y además una acción muy vinculada al tiempo y el espacio) será un optimizador del desarrollo perceptivo.

#### **4.4.6.1. Desarrollo de la percepción del espacio.**

El niño reconoce el espacio en la medida en que aprende a dominarlo. Básicamente podemos distinguir en los niños un “espacio primitivo” (bucal), un “espacio próximo” (de agarre) y un “espacio lejano” que el niño aprende a dominar y a descubrir según aprende a moverse por sí solo. Al principio (alrededor de un año), el espacio lejano es poco diferenciado. El niño todavía es inmaduro para identificarlo. Cuando el niño alcanza dos años de edad, aprende a valorar la distancia y por tanto es capaz de relacionar la valoración de las dimensiones de los diferentes objetos. El punto álgido de desarrollo de la comprensión del espacio es el paso del sistema de cálculo fijado en el propio cuerpo a un sistema con puntos de referencia libremente móviles.

#### **4.4.6.2. Desarrollo de la percepción de la forma.**

El niño percibe muy pronto las formas concretas objetivas. En los niños preescolares, la forma es ya uno de los factores fundamentales del conocimiento que diferencia las cosas. Para la correcta percepción de la forma posee esencial significado el desarrollo de la constancia de la percepción de la forma, al alterar o cambiar el ángulo visual. Los niños perciben la forma al principio con relativa

independencia de la situación. En conclusión podemos afirmar que hasta los cuatro años aproximadamente el niño no puede realizar tareas de clasificación de figuras por sus formas y que hasta esta edad la ejecución posee un carácter aleatorio.

#### **4.4.6.3. Desarrollo de la percepción del tiempo.**

También hay que educar al niño en lo que llamamos estructuración temporal. Hacia los seis o siete años el niño desarrolla la noción del tiempo como algo que transcurre de manera uniforme y también en esta misma edad es cuando logra la representación adecuada de lo que llamamos espacio bidimensional. En los niveles iniciales, el niño se orienta en el tiempo a base de signos esencialmente cualitativos que no tienen una relación directa con la magnitud del tiempo.

#### **4.4.6.4. Desarrollo senso-perceptivo.**

Dentro del desarrollo senso-perceptivo habría que hablar de varias modalidades sensoriales que iremos revisando una a una.

Respecto al desarrollo viso-motor, de acuerdo con Haith y Campos (1983), el cerebro dirige al ojo. Pareciera que el aprendizaje se inicia cuando los bebés comienzan a buscar los estímulos visuales eligiendo cuándo mirar y qué mirar. Las investigaciones nos dicen que los infantes hacen lo siguiente: 1) abren los ojos si están despiertos y alertas; 2) mantienen una intensa búsqueda visual aun si no hay luz; 3) continúan con la búsqueda aun si encuentran luz pero no bordes; 4) exploran hacia atrás y hacia adelante un contorno cuando lo localizan; 5) mantienen una exploración rápida si el contorno localizado está cerca de otros contornos, pero una exploración más amplia si la densidad del dibujo es baja.

Haith y Campos (1983) postulan que los infantes actúan visualmente como lo hacen para mantener la actividad de la corteza visual a su nivel máximo y así aumentar la cantidad de estímulos. Si se quiere realizar la estimulación cortical es necesario mantener la búsqueda y la exploración visual.

La percepción visual involucra examinar un objeto, distinguir las partes esenciales, comprender la relación entre los elementos e integrar la información en un todo con significado, lo que es otra evidencia de la relación integral entre los sistemas motriz, perceptivo y cognitivo. Debido a los muchos conocimientos surgidos de las últimas investigaciones es posible ahora definir las funciones y las capacidades del sistema visual, combinarlo con lo que se conoce sobre el desarrollo perceptivo y cognitivo y estimar la "edad visual" de un niño teniendo en cuenta sus respuestas visuales. Es este el único sistema sensorial que ha sido lo suficientemente estudiado como para hacer esto. El desarrollo del sistema se relaciona con la estimulación que se proporciona al mirar y por la integración de esquemas de movimiento originados en el mirar (Barraga, 1986). A continuación vemos en un cuadro la secuencia del desarrollo visual:

EDAD DESARROLLO	DE	RESPUESTAS VISUALES Y CAPACIDADES
0 - 1 mes		Atiende a la luz y posiblemente a formas. Limitada capacidad de fijación y músculos ciliares débiles
1 - 2 meses		Sigue la luz y objetos en movimiento; atiende a diseños nuevos y complejos; mira a las caras; comienza la coordinación biocular.
2 - 3 meses		Hay fijación, convergencia y enfoque; discrimina caras y los colores amarillo, naranja y rojo.
3 - 4 meses		Mejora el movimiento de ojos y la agudeza; manipula y mira los objetos
4 - 5 meses		Cambia la mirada de los objetos a las partes del cuerpo; trata de alcanzar y moverse hacia los objetos; explora visualmente el ambiente; reconoce caras y objetos que le son familiares; sigue los objetos a través de todo el campo visual.
5 - 6 meses		Alcanza y toma objetos lo que indica coordinación ojo - mano.
6 - 7 meses		Cambia la mirada de un objeto a otro; alcanza y recoge objetos caldos, fluido movimiento de ojos.
7 - 8 meses		Manipula objetos mirando los resultados; observa los movimientos.
9 - 10 meses		Muy buena agudeza visual, suave la acomodación; busca objetos ocultos; imita expresiones faciales; juega a mirar.
11 meses - 1½ años		Refinadas todas las habilidades ópticas; encaja juguetes.

1½ - 2 años	Empareja objetos, los señala en un libro; imita golpes y acciones.
2 - 2½ años	Inspecciona visualmente objetos distantes; imita movimientos de otros; empareja colores y formas iguales; aumenta la duración de la memoria visual; ordena objetos por color; observa.
2½ - 3 años	Empareja formas geométricas; dibuja círculos; encaja círculos, cuadrados y triángulos; inserta palitos en orificios y arma rompecabeza de dos piezas.
3 - 4 años	Empareja objetos de la misma forma por el tamaño; buena percepción de profundidad; discrimina la extensión de líneas; copia una cruz, discrimina la mayoría de las formas básicas.
4 - 5 años	Coordinación ojo-mano refinada; colorea, recorta y pega; dibuja un cuadrado; percibe constancia de estilo de letras/palabras; asocia palabras con dibujos; lee palabras.

Respecto al desarrollo perceptivo táctil-kinestésico existe poca evidencia para poder definir con claridad la secuencia progresiva (si ocurre) de esta percepción. Varios autores se han referido a la secuencia de las capacidades discriminativas, las tareas realizadas y los aspectos perceptivos del desarrollo táctil-kinético (Barraga, 1986 y otros). El desarrollo perceptivo de este sistema sensorial parece que sigue un esquema semejante a lo siguiente:

1. **Consciencia y atención** a las diferentes texturas, temperaturas, superficies vibrantes y materiales de consistencia variada.
2. **Estructura y forma** pueden percibirse cuando las manos toman y manipulan objetos de muchas formas y diferentes tamaños. La manipulación temprana ayuda a aislar los componentes distintivos de los objetos para llegar luego al reconocimiento.
3. **La relación de las partes con el todo** se comprende cuando el juego permite separar y juntar cubos, juguetes y objetos comunes. Es en este momento cuando se comienzan a adquirir los conceptos de espacio mental y agrupamiento.
4. **Representaciones gráficas** en dos dimensiones constituyen un alto nivel de percepción táctil y la representación suele tener muy poca semejanza con los objetos tridimensionales manejados previamente por el niño. Se puede estimular el reconocimiento y la asociación comenzando con

modelos de estructura simple como son formas geométricas y aumentar gradualmente, luego, la complejidad de los dibujos.

5. **La simbología braille** requiere un nivel de percepción táctil-kinestésica comparable a la que se necesita para el reconocimiento de las letras impresas y palabras. El reconocimiento de signos a través del tacto es un nivel abstracto y complejo de asociación perceptiva cognitiva.

También vamos a hablar del desarrollo audio-perceptivo. El sistema de procesamiento auditivo es muy complejo; en realidad, hay varios sistemas pero pareciera que ha habido poco interés en investigar cómo funciona el oído cuando es normal. La mayoría de los estudios se refieren a la hipoacusia, de manera que se especula mucho cuando se trata de hablar de la secuencia normal del desarrollo perceptivo-auditivo.

Los sonidos son constantes en el ambiente y aunque algunos son lo suficientemente altos como para llamar la atención del bebé, pocos tienen significado hasta que no son escuchados numerosas veces asociados a estímulos visuales o táctiles. Aun así, es necesaria la guía del adulto para que el infante atienda a los sonidos. La secuencia para aprender a comprender y dar sentido a los sonidos pareciera que sigue un esquema semejante a lo que se indica (Barraga, 1986):

1. **Consciencia y atención** pueden manifestarse, al principio, con la quietud del bebé, luego con el aumento de movimientos del cuerpo, cuando el sonido es estimulante. Los sonidos agradables de la voz humana o de la música suave producen un efecto tranquilizador que lo lleva a dormirse. Colocar objetos que producen sonidos agradables en la cuna o cerca del niño eleva la consciencia del sonido y más aún cuando el movimiento de una parte del cuerpo produce el sonido (cascabeles en los zapatos o en las muñecas).

2. **Respuesta a sonidos específicos** puede comenzar a los cuatro o cinco meses y se expresan con sonrisas o movimientos de la cabeza o actitud intencional de oír, lo que Piaget denomina "escuchar para oír". En este punto comienza la coordinación oído-mano (similar a la coordinación ojo-mano). A medida que se reconocen más y más sonidos aumenta la tendencia por manipular objetos sólo para oír el ruido que producen. La vocalización se hace espontánea y parecida al sonido escuchado.
3. **Discriminación y reconocimiento de sonidos** son indicadores de que el aprendizaje y la memoria progresan rápidamente. El bebé nota la diferencia entre la voz humana, la música, los ruidos de la casa y del ambiente exterior. La atención que se presta a estos sonidos ayuda a la localización de los mismos o provoca conductas de búsqueda para mirar o tocar la fuente sonora.
4. **Reconocimiento de palabras e interpretación del lenguaje** es el próximo paso del desarrollo auditivo. Lo mismo que los objetos tienen palabras que los denominan, también las tienen las acciones y aprender lo que el cuerpo hace se relaciona con la imagen corporal y con la organización de los movimientos con propósito determinado.
5. **Procesamiento auditivo y escuchar para aprender** es el nivel último del desarrollo audio-perceptivo. Es esta la habilidad esencial para el progreso académico y el desarrollo cognitivo continuo de los niños.

#### **4.4.7. Optimización de la percepción del aprendiz de danza.**

Siguiendo a Flavell, J. H. (1.985), consideramos que los procesos de atención y percepción están tan unidos, que con el análisis de la atención hemos hablado ya de las variables que determinan la percepción de un bailarín. El bailarín percibe lo que ha atendido, lo que ha seleccionado del ambiente y del estímulo de aprendizaje (lo externo o interno / lo amplio o lo estrecho). Según

la situación y sus propias preferencias percibirá más nítidamente lo novedoso, complejo, lo sorprendente, y también lo que es más preeminente para él (Flavell, 1.985).

El tomar conciencia sobre qué estímulo es más importante atender, hará que lo perciba mejor también.

*“Lo que el sujeto no sea capaz de hacer por sí mismo puede hacerlo en cambio si estructuramos su entorno perceptivo de la forma indicada”* (Flavell, 1.985).

Los alumnos de danza a medida que controlan su atención controlan lo que perciben, dejando a un lado los datos irrelevantes, y aumentan la flexibilidad y adaptabilidad de las estrategias de selección, atención y por tanto percepción.

*“A medida que aumenta la edad, las percepciones de los niños van siendo dominadas cada vez más por pautas organizadas de búsqueda que están relacionadas con planes mantenidos o pautas duraderas de conducta “,* (Flavell, 1.985).

Por tanto, para poder optimizar este proceso, además de la propia práctica de una clase de danza, que en sí misma estamos convencidos que mejora el proceso perceptivo, podemos:

- Realizar un trabajo específico relacionado con la percepción del espacio, del tiempo y ritmo, del cuerpo, del movimiento,... que aún facilite más el acceso a este tipo peculiar de aprendizaje. Algo que hemos introducido en nuestro programa de intervención.

- Estimular al alumno para que explore sus sensaciones en cada tipo de movimiento o paso, ayudándole a buscar diversos aspectos que se pueden experimentar (duración, tensión del cuerpo, acentuación de los movimientos, emociones,...). Esta exploración le llevará a profundizar en su proceso perceptivo, logrando ejercitarlo y ampliar la experiencia perceptiva.
  
- Realizar una instrucción sobre el funcionamiento cognitivo y sobre los pasos que se llevan a cabo para atender y percibir mejor (metaconocimiento, que se puede ir introduciendo en la metodología utilizada por el profesor).
  - Podemos enseñarle instrucciones asociadas a los pasos a seguir, convenientes en el aprendizaje de un paso nuevo (mira primero, dibuja el movimiento en tu cabeza, ¿te recuerda a algo que conozcas?, imítalo pensando qué estás haciendo, repite, ...)
  - Podemos guiarle en el propio proceso perceptivo para que planifique qué atender (posición de origen de los pies, dirección del desplazamiento, cualidad del paso, uso de plié, alternancia de pies, ...), que perciba sus errores, sus problemas bailando, que examine de nuevo elementos del estímulo ya investigados si cree que puede haber olvidado o interpretado erróneamente algún aspecto, etc...

## 4.5. LA MEMORIA

Una vez “atendida” y “percibida” la información a aprender (en nuestro caso, movimientos, variaciones de baile...), queda el paso clave para que el aprendizaje quede consolidado; memorizarla. Por ello este será el siguiente proceso cognitivo que analizaremos, insistiendo una vez más en la búsqueda de pistas, pautas, técnicas,... que permitan optimizarlo, centrándonos en una clase de danza.

### 4.5.1. Concepción de memoria según distintas corrientes psicológicas.

El concepto de memoria para mucha gente es sinónimo de aprendizaje. Aprender algo significa lograr memorizarlo. Según Flavell (1.985), es difícil separar de un modo claro y tajante lo que suele llamarse “memoria” de lo que habitualmente se denominan “conocimientos” (incluyendo conceptos, operaciones, destrezas cognitivas, etc.). Todo lo que conocemos sobre el lenguaje, el mundo y nuestra propia historia personal se encuentra registrado y organizado en este enorme almacén al que llamamos memoria.

Veamos diferentes definiciones de la memoria, en función del enfoque con el que se conceptualiza.

Desde la teoría de procesamiento de información, con la que nos identificamos bastante, *“la memoria es un sistema cognitivo dinámico por el cual se adquiere información, que después se almacena, y que podrá ser recuperada para hacerse operacional”* (Kekenbosch, 1.996).

Desde un punto de vista más biológico, *“la memoria humana es la función cerebral resultado de conexiones sinápticas entre neuronas mediante la que el ser humano puede retener experiencias pasadas. Los recuerdos se crean cuando las neuronas integradas en un circuito refuerzan la intensidad de las sinapsis”*.

También podemos hacer dos distinciones en su definición, que se corresponden con los dos grandes modelos sobre la memoria; el **modelo procesual** y el **modelo estructural**; Así, la primera definición se refiere a las tres etapas o procesos de memoria: *codificación, almacenamiento y recuperación* de la información ( Craik y Lockhart, 1972) y la otra se refiere a los tres componentes interrelacionados en el sistema de la memoria: *memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo* (Atkinson y Shiffrin, 1968).

En el siguiente cuadro definimos cada uno de estos conceptos:

PROCESOS DE MEMORIA	COMPONENTES DE LA MEMORIA
<p><b>Procesos de adquisición.</b> Son los responsables de la entrada de la información. Se integran en esta fase los procesos atencionales y perceptivos y los fenómenos de “registro”.</p> <p><b>Procesos de almacenamiento.</b> Se centran en torno a la problemática de la codificación, sistemas de representación, modos de organización de la información, etc.</p> <p><b>Procesos de recuperación.</b> Desde un enfoque funcional, se centran en la posibilidad, mecanismos, condiciones, etc... para utilizar la información adquirida, registrada y retenida. Incluye los procesos de accesibilidad y disponibilidad de la información, así como los problemas de decodificación, reconocimiento, etc.</p>	<p><b>Memoria sensorial (MS).</b> La memoria sensorial es un mecanismo que registra la información proveniente de los sentidos y que la almacena durante un lapso de tiempo muy breve: entre 100 y 500 milisegundos, el tiempo suficiente para que sea codificada y almacenada en la memoria a corto plazo. Sería lógico pensar que cada modalidad sensorial dispone de su registro; sin embargo, hasta el momento las investigaciones han estado dirigidas a desvelar la naturaleza de dos de tales memorias, la <i>memoria icónica o visual</i> y la <i>memoria ecoica o auditiva</i> (Neisser, 1967).</p> <p><b>Memoria a corto plazo (MCP).</b> La MCP no es ya un puro registro de la información ambiental, sino que codifica e interpreta esa información. Permite el almacenamiento durante períodos breves de tiempo (15-20 seg) de cantidades limitadas de información hasta que dicha información se procesa y entra a formar parte de la memoria a largo plazo. Esta capacidad limitada de</p>

	<p>almacenamiento, de alrededor de 7+2 unidades o ítems, es su característica más relevante.</p> <p><b>Memoria a largo plazo (MLP).</b> Se encarga de almacenar todo tipo de información; conocimientos, valores, habilidades, autobiografía, etc. De capacidad ilimitada, es la memoria por excelencia.</p>
--	--

Un modelo más reciente es el modelo de la memoria de trabajo, (Baddeley y Hitch, 1974). Este modelo sustituye la idea de un almacén de memoria a corto plazo por un ejecutivo central (un procesador central de información que tiene capacidad limitada) encargado de controlar a otros sistemas que trabajan de modo concurrente. Estos sistemas comunicados entre sí son; el bucle fonológico, encargado del procesamiento del lenguaje, y la agenda visoespacial, que se encarga de la manipulación de las imágenes.

En definitiva, la memoria es un proceso psicológico que sirve para almacenar información, codificarla y registrarla de alguna manera, logrando además que ciertos cambios de conducta se vuelvan permanentes. Este proceso no tendría demasiado valor para la vida humana si no fuera porque la información que se almacena, puede ser recuperada en un momento dado. Podría decirse que cuando aprendemos, almacenamos datos, y cuando hacemos útiles esos datos, recuperamos información, luego es la memoria la que media en nuestra adaptación al entorno que nos rodea.

Como se ve estamos hablando de dos conceptos complementarios para el funcionamiento de la memoria; el proceso de almacenar información, y el de recuperarla.

El cómo se organice la información cuando se **almacena** inicialmente en la memoria determina en qué forma se recuperará. Si ese proceso de almacenamiento es más detenido y elaborado, facilitará la recuperación, así como la permanencia en memoria por más largo tiempo (Flavell, 1.985).

Ebbinghaus fue el primero que estableció las relaciones memoria/aprendizaje postulando la formación de asociaciones entre los elementos memorizados: la evocación del uno incluye la evocación del otro, que permite la evocación de un tercero, etc... Las corrientes asociacionistas retomaron esta idea, que se comprobó experimentalmente.

Posteriormente se han elaborado todas estas teorías, acercándose cada vez más a la posible realidad de la memoria. Por ejemplo la Ley de Jost establece que para llegar a una retención óptima con una duración de adquisición mínima, hay que distribuir el aprendizaje del material que hay que memorizar.

Respecto a la **recuperación** de la información, debemos aclarar la diferencia entre recuerdo y reconocimiento, las dos formas de recuperación de información más importantes:

- En el *reconocimiento*, lo que tiene que recuperarse está ya presente para servir como su propio indicio de recuperación.
- En el *recuerdo*, el sujeto tiene que hacer una mayor parte de la tarea de recuperación por sí mismo, siendo más dificultoso.

También se han estudiado fenómenos que influyen en el almacenamiento y recuperación, como son la transferencia y la interferencia. De igual manera que conocimientos previos pueden facilitar la adquisición de los nuevos por transferencia de la que ya se sabe, también pueden llegar a interferir.

Esto ocurre mucho en danza, sobre todo en las primeras etapas. La similitud de movimientos cuya única diferencia es, por ejemplo, el apoyo, o si te desplazas o simplemente saltas en el sitio, pueden producir interferencias.

#### **4.5.2. La información que memorizamos.**

Para Tulving (1.985) la información que se almacena es de 3 tipos:

- Conocimiento procedimental: información referida al “cómo hacer algo”, muy relacionado con el aprendizaje motor.
- Conocimiento declarativo: información referida al “qué son las cosas” las situaciones, los hechos o los conceptos.
- Conocimiento episódico: relacionado con los propios acontecimientos personales del sujeto (episodios de la vida).

Estos tipos de conocimiento están estrechamente relacionados con el aprendizaje motor (Ruiz, 1.994), y por tanto también con la danza:

Los aprendices necesitan el conocimiento declarativo, en forma de esquemas de conocimiento, para interpretar las situaciones o los hechos que ocurren (ahora estoy ante un público actuando y estoy haciendo un adagio, baile lento y calmado) y saber qué hacer (no moverme de las posiciones cuando no bailo, mirar hacia el público).

Emplean el conocimiento procedimental para calibrar las acciones que corresponden a la situación (cómo hacerlo: he de hacer el giro lento, poner mucha fuerza para quedarme en los equilibrios y alargar las posiciones, etc.).

Valoran la situación al relacionarla con episodios anteriormente vividos que recuerdan gracias al conocimiento episódico, (por ejemplo, he de utilizar la misma estrategia que en el último ensayo para quedarme en el equilibrio).

La información que memorizamos, sea del tipo que sea, es recuperada para lograr la adaptación a la situación concreta. En ese sentido tenemos que hablar de las **funciones ejecutivas** que Luria (1988) define como *“operaciones mentales de alto orden necesarias para resolver problemas con una intencionalidad y dirección hacia un objetivo de manera apropiada”*.

Así, nos referimos a una compleja cadena de operaciones mentales encargada de establecer metas, organizar simultánea y secuencialmente, a partir de la información aprendida. Hacen que el pensamiento se transforme en las diferentes acciones necesarias para funcionar de forma organizada, flexible y eficaz, dirigen la iniciación de conductas, controlando la planificación, secuenciación, dirección y eficacia.

Por ello, no podemos hablar de la información que memorizamos, sin aclarar que su utilización depende de estos procesos. No son una actividad cognoscitiva única, sino que están integrados por una serie de operaciones mentales, cuyo objetivo común es el control metacognoscitivo para lograr un trabajo armónico y organizado.

La función ejecutiva está formada por cuatro componentes: la iniciativa, la planeación, el inicio y el desempeño o ejecución.

### 4.5.3. Memoria motriz

¿Podríamos hablar de una memoria específica para la danza? Sin ser tan ambiciosos podemos compartir la opinión de la existencia de una memoria motriz, que tienen autores como Stelmach (1.974). Se trata de una memoria adaptada a las demandas específicas de las habilidades motrices.

Esta idea podría tener cierto paralelismo con la teoría de Gardner (1.995) de las inteligencias múltiples, visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, entre ellas la inteligencia corporal y cinética. Él no habla exactamente de memoria (aunque memoria y conocimiento podrían equipararse), sino más bien de estilo cognitivo dentro del cual la memoria específica motriz tendría cabida.

La inteligencia corporal y cinética es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo, o partes del mismo (Gardner, 1.995). En esta resolución de problemas o elaboración, también tendría un papel importante la memoria motriz.

Otras “inteligencias” que Gardner detalla y que tendrían más relación con el procesamiento cognitivo necesario para un bailarín serían:

- Inteligencia Musical: Sería la capacidad para resolver problemas y elaborar productos relacionados con la música.
- Inteligencia Espacial: Esta inteligencia se aplica a la navegación, al uso de mapas, pero también en la visualización de un objeto visto desde un ángulo diferente. Las artes visuales la emplean, y la danza puede llegar a ser un arte visual en el que se juega con coreografías, y distribuciones en el espacio complejas. El reproducir un movimiento, cambiando

direcciones, el captarlo, visto desde otro enfoque (como ocurre cada día en una clase de danza) requiere claramente esta habilidad.

Las inteligencias no operan de forma aislada, trabajan siempre en concierto, y cualquier actuación y aprendizaje mínimamente complejo implica la mezcla de varias de ellas.

Estamos bastante de acuerdo con esta postura, en la que podemos hablar de capacidades diversificadas, de un funcionamiento cognitivo adaptado al tipo de área de conocimiento y en el que, por tanto, el tipo de información que se memoriza determina tal proceso. Esto nos conduce de nuevo a la memoria motriz:

Según afirma Ruiz (1.994), hay informaciones cuyo mantenimiento en la memoria es menos duradero que otras, y precisamente las motrices se retienen mejor que otros tipos de informaciones; la estimulación rítmica y continua se mantiene más fácilmente en la memoria y esa es una de las características de la danza, (que es rítmica). Por supuesto su carácter práctico (se vive en el cuerpo lo que se está aprendiendo) aún consolida más en la memoria lo que se aprende. Prueba de ello es que alumnos que, después de un período de inactividad vuelven a las clases, manifiestan rendimiento y un nivel de aprendizaje igual al que tenían antes de abandonar. Es el fenómeno de la reminiscencia.

Para algunos autores (Sage, 1984), el tiempo de no práctica permite una mejor consolidación en la memoria de lo aprendido y por lo tanto, facilita que se exteriorice de forma más clara. Para otros (Hull, 1.943), todo aprendizaje motor implica una reacción inhibitoria debido a la repetición abundante, que puede afectar al rendimiento, y el descanso puede llegar a ser positivo para evitar ese fenómeno, incluso para conseguir después mejores rendimientos.

Los factores que condicionan la memorización de información motriz serían:

- Las cualidades inherentes a la propia información motriz. Evidentemente hay movimientos más ajenos a los que se suelen realizar en la vida cotidiana, o que requieren la implicación de más partes del cuerpo, o más coordinación de éstas,... que resultan más difíciles de captar y por tanto de memorizar.
- Las características de los sujetos. Al hilo de las inteligencias múltiples de Gardner, hay sujetos que tienen más facilidad para percibir y memorizar los movimientos. Nuestra inteligencia marca la habilidad para procesar ese tipo de información. Además el estado del sujeto en ese momento (cansancio, estado de ánimo, recuerdo de la última experiencia con ese aprendizaje...) será muy determinante.
- Las condiciones ambientales. Como en cualquier situación de aprendizaje, los estímulos ambientales ayudarán o interferirán en el proceso de atender, percibir y llegar a memorizar cualquier estímulo.

#### **4.5.4. Desarrollo evolutivo de la memoria.**

Como en el caso de la atención, la memoria es un proceso cognitivo cuyo desarrollo se plantea normalmente desde un punto de vista cuantitativo, considerándose que un progreso en la memoria supone incrementar la capacidad de memoria. Así, es lógico pensar que con la edad habrá un aumento en dicha capacidad.

Ya en la etapa sensoriomotriz de Piaget (0-2 años) se comienza a usar la imitación, la memoria y el pensamiento. La mayor conquista de la infancia es darse cuenta de que los objetos del medio existen, aunque el niño no los perciba. Este concepto básico, llamado permanencia del objeto, requiere la utilización de la memoria.

En la etapa preoperacional (2-7 años) el pensamiento reversible supone la capacidad de representar secuencias, y de recordarlas, siendo necesaria una mayor capacidad de memoria para ello.

A continuación, haremos un repaso del desarrollo evolutivo de la memoria en niños de 3 a 12 años, en función de las estrategias que son capaces de seguir para memorizar:

- En la etapa de 3-6 años los niños pueden llegar a contar ya, por medio de entrenamiento, con un cierto repertorio de estrategias de memorización como la repetición (nombrar de forma repetitiva la información que se quiere recordar) y la organización (agrupación de información en partes con significado) que resultan eficaces en determinadas tareas. A tales edades hay que tener en cuenta el estado motivacional del niño hacia la tarea, su grado de implicación personal, el tipo de demanda mnémica que le solicitamos, y la familiaridad con el material de aprendizaje. Ello indica que se trata de una competencia frágil, inestable y ligada a determinados dominios de experiencia, pero que no es en modo alguno despreciable.

Lo que si utilizan de forma natural los niños de esta edad, para almacenar en la mente una representación de los acontecimientos pasados, son los guiones. Estos son importantes para el desarrollo temprano de la memoria, porque proporcionan un marco de comprensión general sobre acontecimientos comunes, dentro del cual, se pueden recordar experiencias concretas a la vez que facilita el almacenamiento de ciertos recuerdos.

- En la etapa de 6-8 años, que inician la educación primaria, los niños/as comienzan a utilizar las estrategias de memoria con una mayor habilidad y flexibilidad.

La primera estrategia de memoria adquirida espontáneamente es la repetición. Si bien antes de los seis años ya la pueden utilizar mediante entrenamiento, es a los 7 u 8 años cuando es utilizada de forma sistemática. A medida que van creciendo repiten un número cada vez mayor de palabras y utilizan la estrategia de un modo más flexible, modificándola lo necesario para cubrir las necesidades de un problema de memoria determinado.

Una segunda estrategia de memorización es la organización o agrupación por categorías. Un niño de 7-8 años no utilizará esta estrategia de manera voluntaria, a menos que los ítems sean muy familiares y muy asociados.

- A los 8-9 años los niños/as siguen utilizando la repetición como estrategia básica de memorización. A esta edad todavía persisten las deficiencias en la utilización de agrupación por categorías, adquiriéndose ésta de forma espontánea y sistemática a los 10-11 años. El agrupamiento facilita el mantenimiento de la información en la memoria a corto plazo, y al mismo tiempo, posibilita un almacenamiento significativo en la memoria a largo plazo, con lo que su retención será más permanente y su recuperación más sencilla. Supone un procesamiento más profundo que se consigue en esta franja de edad.
- Los niños de 10-11 años, como hemos comentado anteriormente, ya utilizan espontáneamente estrategias de agrupamiento por categorías.

A partir de los 11 años aparece la elaboración; estrategia de memoria de creación de una relación entre dos o más ítems que no son miembros de la misma categoría. Para ejecutar esta estrategia se requiere gran cantidad de esfuerzo mental, esto ayuda a explicar por qué tarda en

surgir como una estrategia espontánea y por qué no es muy fructuoso enseñársela a niños menores de 11 años.

En general, en estas edades se manifiestan hábiles en la tarea de recordar, acuden a una estrategia, distinguen entre conducta de memoria y otras conductas similares, tienen control sobre sus procesos de memoria y, por tanto, se encuentran en un estadio avanzado en el desarrollo de la metamemoria (conocimiento intuitivo que los sujetos poseen de su memoria).

Elosúa, García Madruga, Gutiérrez y cols. (1997), han realizado un estudio sobre las diferencias evolutivas en la memoria operativa, con una muestra de estudiantes de entre 9 y 15 años. Dicho estudio planteaba tareas de diferente nivel de dificultad. Se planteó la hipótesis de que con el aumento de la edad los sujetos obtendrían puntuaciones más altas en todas las tareas de memoria. De la misma manera, se planteó que estas diferencias evolutivas serían mayores en las tareas en las cuales la demanda del componente de procesamiento fuese más alta (tareas más complejas). Según los resultados obtenidos, los sujetos de más edad lograron puntuaciones más altas en todas las tareas. Sin embargo, este aumento no fue significativamente más alto en las tareas más complejas, en las cuales las demandas de recursos cognitivos son mayores.

Lo que demuestra este estudio es que la progresión en la capacidad de memoria que mencionábamos al principio, favorecida por la edad, no es tan evidente cuando la tarea se complica y la demanda de procesamiento es mayor. Por tanto llega un punto en el que las estrategias y otras muchas variables personales son las que marcan la diferencia en el rendimiento memorístico, más que la edad.

Es importante recordar que la memoria no es una habilidad intelectual aislada, más bien está íntimamente ligada a muchas de las actividades

intelectuales y sociales del sujeto (Flavell, 1971); además, la memoria no puede estudiarse al margen del conocimiento y de la comprensión. Un niño no puede recordar aquello que no comprendió y, sobre todo, no puede transferirlo a situaciones nuevas ni transformar sus estructuras de conocimiento. En este sentido Ibáñez y García Madruga (2005) han encontrado correlaciones positivas significativas entre memoria operativa, inteligencia y rendimiento académico de sujetos de entre 13 y 15 años, de forma que a mayor rendimiento en memoria, también se obtienen mejores resultados en pruebas de inteligencia y el rendimiento académico es mejor.

#### **4.5.5. Funcionamiento de la memoria del bailarín.**

Recopilemos ahora cual puede ser la intervención de la memoria en el aprendizaje y ejecución de la danza. Así, mientras se le enseña un encadenamiento de pasos a un aprendiz:

La ejecución de la profesora muestra lo que hay que hacer, normalmente acompañada de palabras que aclaran el nombre del paso, o algún dato técnico, o los tiempos rítmicos que hay que seguir, y ello son datos visuales y auditivos que penetran por los sentidos del aprendiz, reteniendo esa información unos segundos en la **memoria sensorial**.

Inmediatamente la **memoria a corto plazo** procesará algunos de esos datos (todos, si no sobrepasan su capacidad) codificándolos (registro).

Después llegarán a la **memoria a largo plazo** quedando grabados (almacenamiento), gracias a asociaciones de la información con conocimiento que ya se tenía, y también por la repetición de dicha información MCP, o desde la profesora, que repite el proceso varias veces.

En este caso no es sólo una repetición mental, sino también física, el sujeto está repitiendo una y otra vez los pasos, asociándolos también a una música que facilita la retención y a unas instrucciones verbales que consolidan

el recuerdo. Así, poco después podrá ejecutar por sí sólo la variación, que estará grabada en su MLP.

Cuando, horas o días después quiera reproducirla de nuevo (recuperación), recurrirá a esa información almacenada, que pasará por la MCP para hacerse operativa y desde allí mandará órdenes al cuerpo para moverse (función expositiva).

Puede ocurrir que no podamos acceder a todos los datos, que se produzca el **olvido** de parte de la información. Éste se produce por destrucción de la información o por no saber acceder a ella, quizá por falta de uso, en este caso de práctica de la variación; o por interferencias (alguna otra variación aprendida días antes que nos viene al recuerdo borrando datos de lo nuevo); o en casos más extremos por represión de la información, debido a la existencia de acontecimientos emocionales capaces de impedir el acceso a ella.

El proceso de recuperación de esos pasos puede ser muy consciente (normalmente en principiantes más), pero a veces tanto la construcción como reconstrucción de la información puede ser más involuntaria, automática e inconsciente (Flavell, 1.985).

El bailarín más experimentado tiene automatizados muchos movimientos, parte de la técnica que tanto ha practicado, y cuando ejecuta una variación no tiene que reproducirlos conscientemente para que broten. Cuando salta directamente hace un plié antes y después del salto, directamente estira sus pies y quizá hasta coordina con los brazos idóneos para ese paso sin planteárselo conscientemente. Esos datos están en su MLP, pero no necesita evocarlos cada vez, son parte de su conocimiento bien consolidado. Y eso es lo que permite que un bailarín pueda captar mucha más nueva información (por ejemplo, pasos o encadenamientos más difíciles, ya que para él sólo supondrán

dos o tres datos que procesar en su MCP, y para un principiante serían doce o trece, a tener en cuenta), porque reagrupa datos en unidades.

Un salto desde 1ª posición, para un niño es un plié, un impulso, el salto, estirar rodillas y pies en el aire, caer sobre el pie desde punta hasta talón, finalizando con otro plié. Para un experto es sólo un souté (que para él ya enmarca todo eso).

La recuperación de información no es siempre una reproducción exacta de lo que se almacenó, a veces se elabora ésta en su interacción con el conocimiento ya existente. Igualmente al recuperarla también puede intervenir un proceso de razonamiento que produzca inferencias de los datos que no se han almacenado tan claramente. El bailarín puede no haber procesado cada movimiento (por donde ha viajado la pierna o el brazo), pero por la posición final deduce el camino que ha seguido, por ejemplo.

Conseguir esta habilidad con el uso de la memoria depende, no sólo de la práctica, sino también del desarrollo que, según Flavell (1.985) “*consiste en gran parte en un aumento de la habilidad y la tendencia a buscar en la memoria inteligentemente: de forma eficiente, flexible, sistemática, exhaustiva, selectiva e indirecta*”.

Sin embargo este mismo autor puja por proporcionar desde la educación un conocimiento metacognitivo de la memoria en los niños, para que puedan aprender antes a hacer ese uso inteligente de la memoria.

#### 4.5.6. Optimización de la memoria.

Una vez conocido el funcionamiento de la memoria y cómo evoluciona a grandes rasgos en la etapa de la niñez, nos quedaría analizar qué podemos hacer para optimizar en los alumnos de danza este proceso.

El primer asunto que no podemos pasar por alto es el hecho mismo de que la danza ya produce un beneficio en la memoria de quien la practica. Así lo afirman Cañal Santos y Cañal Ruiz (2001), cuando analizan los muchos beneficios que la danza supondría en los alumnos de infantil y primaria. Ellos consideran que la práctica de la danza ejercitará tanto la memoria auditiva (órdenes, consignas, palabras, sonidos, canciones) como la motriz (posiciones individuales y relativas a los demás, pasos, figuras, gestos, y sus encadenamientos).

Pero también sostenemos la tesis de que optimizar el propio proceso cognitivo (memoria en este caso) influirá positivamente en el rendimiento de las clases de danza. Como en el caso de la atención tenemos varias posibilidades de intervención:

- Por un lado, podemos ayudar al alumno a aumentar su metaconocimiento en cuanto a la memoria, como sostiene Flavell, 1985.
- Por otro lado podemos tener presentes, como profesores, los condicionantes de la memoria que hemos descrito, para lograr el mejor resultado en cuanto a la memoria.
- Por otro lado podemos enseñarles a través de estrategias que les ayuden a crear una huella mnésica más significativa y por ello permanente

Respecto al **metaconocimiento** es bueno que conozcan sus limitaciones, su capacidad, estrategias de almacenamiento (al enseñar bailes también puede proporcionarse a los niños estrategias para recordarlos), y de recuperación, para

que puedan incluso llegar a saber el tiempo y el esfuerzo que les va a llevar memorizar y recuperar algo. Así podrán planificar su aprendizaje.

Respecto a los **condicionantes de la memoria** es importante que en las clases de danza se dé calidad y cantidad suficiente de práctica. La repetición es una estrategia para memorizar muy utilizada en la danza, por su carácter práctico, pero es importante que no se dé una práctica masiva, porque a veces se consigue un bloqueo que no ayuda a mejorar el recuerdo de lo que se está intentando transmitir y en los pasos que se realizan se puede llegar a viciar la técnica, e incluso conseguir la desmotivación del alumno. Vale la pena repartir la práctica, variarla y dejar que el trabajo “repose” en la memoria del niño (basándonos en Hull, 1943 y Sage, 1984).

Con los contenidos seriados que se están enseñando, debemos tener presente el efecto de primacía y recencia. Estos consisten en que se recuerdan más las partes iniciales y finales de la secuencia, que las intermedias, por ello el profesor deberá hacer más hincapié en las partes intermedias. Esa mayor importancia puede darse procurando que procesen esa información en profundidad, y para ello la práctica mental es un instrumento muy valioso.

Esta última consideración nos conduce a la tercera posibilidad de intervención, que es utilizar **estrategias de enseñanza** que mejoren el resultado de la memoria.

Según Ruíz (1.994) pueden favorecer la retención:

- La utilización de *imágenes visuales* (ejem. coloca las manos como si llevaras una bandeja).
- Fomentar las *expresiones verbales* que favorezcan la retención y la recuperación (nuestra intervención se ha basado en esta estrategia). Según Kekenbosch (1.996), “*la semántica se concibe como un puente entre capacidades cognitivas del lenguaje y capacidades perceptivas y motrices*”.

Esto nos ha dado una herramienta para optimizar el proceso de memoria en las alumnas de danza de nuestra intervención que han utilizado verbalizaciones asociadas a acciones motoras para aprender y recordarlas posteriormente mejor.

- Utilizar *localizaciones críticas* para aprender una secuencia motora (las señales del reloj, por ejemplo).

Por supuesto, hacer el aprendizaje significativo, facilitará el recuerdo también. Ese aprendizaje significativo puede lograrse:

- Estableciendo relaciones entre los alumnos y el objetivo final.
- Estableciendo relaciones entre los nuevos pasos y los que aprendieron anteriormente.
- Utilizando estrategias que hagan que las informaciones “resalten”.

La anterior cuestión, forma parte de la gran estrategia para lograr el mejor resultado de cualquier proceso Enseñanza/Aprendizaje: aumentar la motivación del alumno hacia dicho proceso. Lograr alumnos motivados garantiza una mayor atención y por supuesto, una mayor memorización y aprendizaje. En este aspecto volveremos en un capítulo específico.



## 5. BASES ANATÓMICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA DANZA.

La danza es el Arte de la Expresión por el movimiento, y si queremos entenderla científicamente, también debemos indagar sobre cómo puede el cuerpo humano ser capaz de moverse como lo hace cuando “danza”.

Durante mucho tiempo la anatomía ha tenido como única preocupación, la descripción precisa de las estructuras del cuerpo humano, incluido el aparato locomotor. En este último caso se ignoraba su funcionamiento o se describía independientemente de la anatomía (Calais-Germain, 1990).

Sin embargo, al inicio del siglo XX, poco a poco las descripciones anatómicas concernientes al aparato locomotor se han ido complementando con la acción de los músculos y el funcionamiento de las articulaciones; aunque se permanecía en el campo de la fisiología analítica elemental. Poco a poco los biomecanicistas se han ido preocupando de la función del aparato locomotor. La fisioterapia ha permitido hacer una síntesis gracias a la descomposición de las cinesias en sus componentes neurofisiológicos y anatomecánicos.

El gran auge de las ciencias del deporte ha propiciado una ventaja a estos profesionales en la disposición de realizar trabajos ordenados, con la aplicación de análisis de movimientos, para así optimizar el rendimiento físico y prevenir lesiones; y ello se ha llegado a extrapolar a la danza. Uno de los pioneros en este campo en España ha sido el doctor Bosco Calvo, que lleva investigando más de 20 años en la medicina aplicada a la danza.

Según afirma el propio Bosco (2001) *“Bailar bien depende sobre todo de la aptitud natural de uno, pero también del correcto desarrollo que consiga cada cual de esas condiciones innatas”*.

Especialmente para profesionales, pero para cualquier estudiante de danza, es fundamental conocer cómo funciona su cuerpo, y moverlo buscando la armonía y evitando crispaciones, tensiones, y posturas incorrectas que puedan dificultar el movimiento o generar incluso problemas físicos y lesiones.

Por otro lado, *“el aprendizaje de la danza, desde el punto de vista del alumno, necesita más información visual, verbal y práctica de cómo funciona su cuerpo, para hacer más fácil el hallazgo de la solución a sus conflictos posturales”* (Bosco, 2001). Esto significa que no solo el bailarín debe formarse al respecto, sino que en el propio sistema de enseñanza, se deben introducir, de forma transversal si se quiere, este tipo de conocimientos.

Por ello incluir el presente capítulo nos parece necesario, aunque aportemos información breve acerca del tema.

## 5.1. FUNDAMENTOS DEL MOVIMIENTO.

El primer aspecto importante que un bailarín debe conocer es la composición básica del instrumento que maneja, su cuerpo. Y dentro de los muchos componentes destacamos:

- **Los huesos.** Son los anclajes de los músculos y las columnas de apoyo del peso del cuerpo. En la mayoría de los huesos ocurre que sobre una matriz cartilaginosa se va formando hueso, es lo que se llama osificación. Cuando se osifica totalmente un hueso, cesa el crecimiento; en las mujeres ocurre a los 18 años y en los hombres a los 24 años aproximadamente.

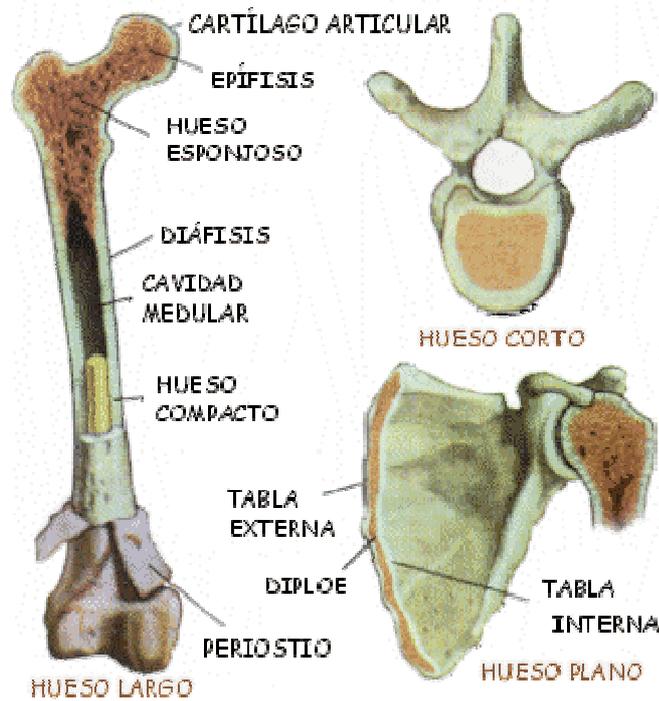


Figura 4-1

#### Tipos de Huesos

- **Las articulaciones.** Son la unión de dos o más huesos para permitir y controlar el movimiento.

Fisiología articular: Los extremos óseos de los huesos que articulan están recubiertos por el cartílago articular. Este cartílago no se nutre directamente de la sangre, sino que lo hace del líquido sinovial, embebiéndolo como una esponja. Por ello cuando movemos la articulación favorecemos que el cartílago se nutra de líquido sinovial, aumente así su espesor y con ello la protección del hueso.

La *cápsula sinovial* que envuelve los extremos óseos, posee numerosas terminaciones nerviosas para captar los estiramientos y presiones que ocurren en la zona, transmitiéndolos al Sistema Nervioso Central.

Si se produce un estiramiento brusco y excesivo, la membrana sinovial reacciona segregando más líquido sinovial, que se reabsorbe muy lentamente, por lo que se hincha la articulación.

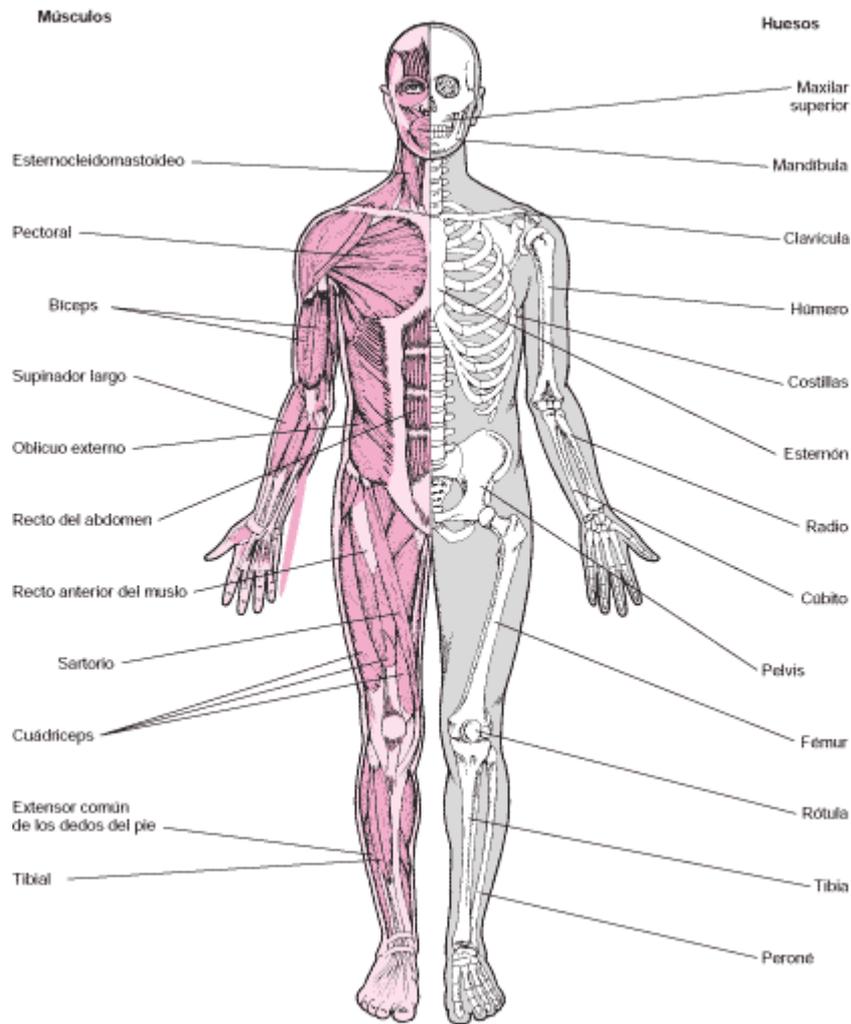
Los *ligamentos* son tejido conjuntivo fibroso resistente a la tracción, por eso se sitúan uniendo los dos extremos óseos, reforzando la cápsula articular. Este refuerzo se hace para sujetar los huesos, pero también para limitar ciertos movimientos. Por eso los ligamentos no se pueden contraer, y tampoco estirar demasiado pues entonces no cumplirían su función. Durante el crecimiento, desde los 6 años a los 12, aproximadamente, se puede conseguir su mayor flexibilización.

- **Los músculos.** Son nuestro tejido capaz de contraerse y por lo tanto de acercar o alejar dos huesos articulados, lo que produce el movimiento.

Fisiología de la contracción: los mensajes del cerebro llegan al músculo y allí provocan unos cambios eléctricos y químicos que producen el acercamiento de las estriaciones musculares. El resultado es que el origen y la inserción son traccionadas para aproximarse.

Los movimientos son una secuencia de estimulaciones nerviosas sobre grupos de músculos y de fibras musculares. La perfecta sincronización entre todas ellas da lugar a un movimiento fluido y con la apariencia de ligero y fácil.

- **Los tendones.** Son como cables de fibras muy resistentes, que prolongan al músculo hasta su inserción en el hueso. Hay que tener en cuenta que la estructura flexible es el músculo; el tendón es la parte firme que “tira”, que arrastra el hueso.



**Figura 4-2**  
**Músculos y Huesos del cuerpo humano**

## 5.2. ANATOMÍA HUMANA.

Para entender los fundamentos físicos del movimiento, y en concreto de la danza, tendríamos que conocer toda la anatomía del sistema locomotor. Sin embargo se escapa a nuestras pretensiones incluir una extensa descripción al respecto. Nuestra intención es enumerar aquellos elementos que nos parecen más importantes para un análisis del movimiento de la danza clásica.

### 5.2.1. Las piernas

En este apartado haremos un recorrido por los componentes anatómicos más interesantes desde el punto de vista del ballet. Primero lo haremos de las **piernas**, básicas para la danza:

Los **huesos** que las sustentan son:

- La **pelvis**, como suelo del tronco y zona y centro del equilibrio.
- Huesos del miembro inferior: coxal, fémur, rótula, tibia, peroné y huesos del pie.
- Huesos del pie: astrágalo, calcáneo, escafoides, cuboides, cuñas, metatarsianos, falanges.

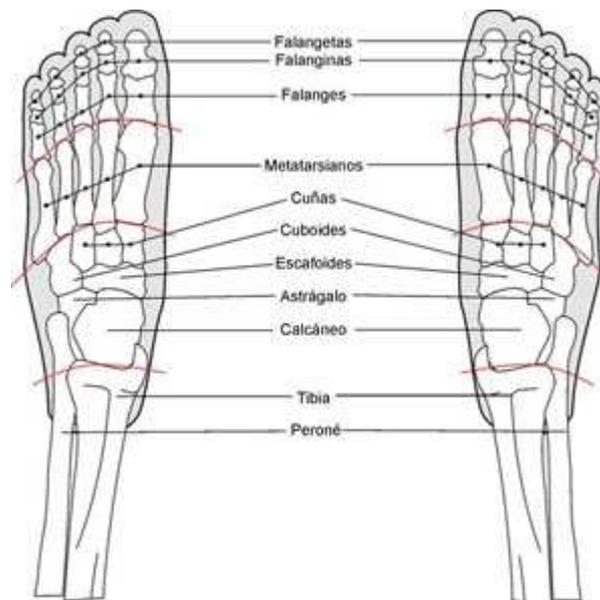


Figura 4-3  
Huesos del pie

Las **articulaciones** de las piernas son:

- La **cadera**: es la unión de la cabeza del fémur con el hueso coxal. Su estabilidad y la fuerza de su musculatura son necesarias para mantenerse en pie y para caminar. La cadera tiene diferentes posibilidades de movimiento:
  - Flexión: el fémur y la pelvis se aproximan por delante.
  - Extensión: el fémur y la pelvis se aproximan por detrás.
  - Separación: el fémur se mueve al lado.
  - Aproximación: el fémur se mueve hacia la línea media.
  - Rotación externa: giro de la cadera hacia fuera (en dehors).
  - Rotación interna; giro de la cadera hacia dentro.
  - Circunducción: combinación de varios movimientos (en círculo).
  
- La **rodilla**: la forman el extremo distal del fémur, el extremo proximal de la tibia y la rótula. Su estabilidad, débil desde el punto de vista óseo, está asegurada principalmente por los sistemas ligamentoso y muscular. La rodilla permite los siguientes movimientos:
  - Flexión: doblar la rodilla.
  - Extensión: la contracción del músculo cuádriceps tira de la rótula, ésta del tendón rotuliano que va a la tibia y como consecuencia se alinean el muslo y la pierna.
  - Rotaciones: su mayor rotación se produce con la rodilla flexionada.
  
- El **tobillo**: lo forman las superficies distales de la tibia por dentro y el peroné por fuera y el astrágalo, debajo de ellos. Sus posibles movimientos son:
  - Flexión: cuando aproximamos el dorso del pie a la tibia.
  - Extensión: cuando desciende el pie o se alejan dorso del pie y tibia.

Entre la **musculatura** más destacada mencionaremos:

- Musculatura de la cadera: glúteo mayor, glúteo mediano, glúteo menor, tensor de la fascia lata.
- Músculos del “dehors”: es el grupo de los rotadores externos profundos; están debajo del glúteo mayor y son el músculo piramidal, los géminos, obturadores y el cuadrado crural.
- Sartorio: músculo fino, largo y plano que cruza el muslo de arriba abajo.
- Psoas iliaco: se encuentra en la profundidad del abdomen, y ejerce su acción sobre las piernas. Son en realidad dos músculos que se unen antes de su inserción en el fémur.
- Músculos del muslo: cuádriceps (extensores de la rodilla), pectíneo, aductores (aproximadores), recto interno, isquiosurales (conocidos por isquiotibiales).
- Músculos de la pierna: gemelos, sóleo, poplíteo, tibial posterior, flexor largo del dedo gordo, flexor común de los dedos, tibial anterior, extensor común de los dedos, extensor del dedo gordo, peroneo lateral largo y corto.
- Músculos del pie: flexor corto de los dedos, lumbricales, interóseos, pedio, accesorio del flexor largo, fascia plantar superficial.

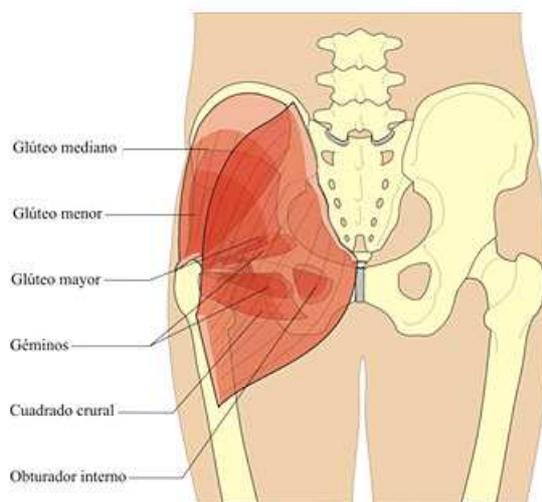


Figura 4-4

Musculatura de la cadera y del dehors

### 5.2.2. El tronco

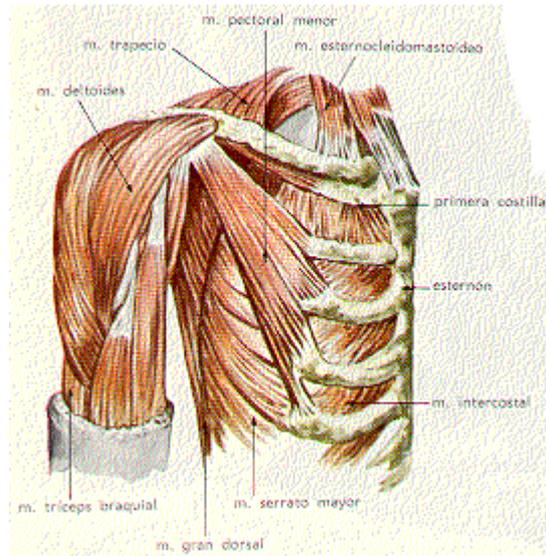
Muchas veces se cae en el error de pensar que se baila con las piernas, pues son las que “nos llevan” y las que suelen realizar más variedad de movimientos. Sin embargo se baila con todo el cuerpo, y en concreto el tronco, y con él la espalda, son básicos para el control postural necesario en todo baile, y también por los movimientos que con el tronco se realizan.

A nivel óseo, el tronco está compuesto por la **caja torácica**, formada por las costillas y el esternón; y por la **columna vertebral**, que a su vez se compone por diferentes tipos de vértebras, según la zona, y por discos intervertebrales. Las articulaciones de la columna van a permitirle una movilidad a la espalda que para muchos estilos de baile, especialmente el contemporáneo, es fundamental. Puede efectuar movimientos curvos, comparables a los de una serpiente, debido a sus 26 niveles de articulación, además de las consideradas propiamente articulaciones: la articulación lumbosacra y la sacroiliaca.

Los movimientos que permite la columna son la flexión, la extensión, la inclinación lateral y las rotaciones. Además el tronco es capaz de alinear los segmentos vertebrales y de estabilizarlos, tanto en posición estática, como sobre todo, al sostener peso.

En cuanto a la **musculatura** del tronco tendríamos:

- Los músculos dorsales: erector espinal, formado por el epiespinoso, el transverso-espinoso, el dorsal largo y el iliocostal.
- Los músculos del tórax: serratos menores posteriores, intercostales externos e internos.
- Los músculos del abdomen: transverso del abdomen, oblicuo menor, oblicuo mayor, recto anterior del abdomen, cuadrado lumbar y el diafragma.



**Figura 4-5**  
**Musculatura del tronco**

### 5.2.3. Los brazos

Por supuesto los brazos, aunque tienen menos posibilidades de movimiento de forma aislada, son un acompañamiento necesario para que cada paso de baile esté equilibrado; además son una fuente de impulso para giros, desplazamientos y saltos, incluso manteniéndose fijos en una posición. Por ello no podemos dejar de conocer su composición.

Los **huesos** que los componen son:

- La **clavícula**, que da estabilidad al articularse entre la escápula y el esternón.
- El **húmero**, que es el hueso largo del brazo.
- El  **cubito** y el **radio**, que además de con el húmero, se articulan entre sí para permitir el giro del antebrazo.
- La mano contiene dos filas de huesecillos con base convexa, una fila de cinco **metacarpianos** alargados y los **dedos** (formados por las falanges).

La **articulación** más importante de los miembros superiores es el **hombro**, que es la articulación más móvil del cuerpo. El **codo** permite al miembro superior que se pueda doblar o estirarse, multiplicando las posibilidades de orientación

de la mano en el espacio. También es el centro de los movimientos que permiten al antebrazo girar sobre su eje, movimientos que aumentan aún más las posibilidades de la mano.

Los **músculos** que más implicados se ven en los movimientos de la danza son los músculos de hombro: trapecio, dorsal ancho, pectoral mayor, pectoral menor y el serrato anterior (muy importante en la danza pues permite fijar el hombro para mover mejor los brazos y mejorar la respiración).

### 5.3. DANZA Y ANATOMÍA

Una vez conocida la anatomía del aparato locomotor, vamos a centrarnos en el estudio de cómo nos movemos y cómo producimos el movimiento en cada zona. La disciplina que se encarga de dicho estudio es la **Kinesiología**.

El estudio kinesiológico será diferente según el estilo de baile. La diferencia kinesiológica entre cada tipo de danza (clásica contemporánea, flamenco, moderno, bailes de salón, ...), es más manifiesta cuando se considera la diferente atracción que tiene cada una con la fuerza de la gravedad.

En concreto en la danza clásica hay un continuo “hacia arriba”; se buscan movimientos estilizados, expansión hacia fuera de los ejes corporales, saltos, rotación hacia fuera de la cadera, puntas...; parece una constante lucha contra la gravedad, buscando el equilibrio, pensando siempre en alargar hacia arriba, en a penas tocar el suelo.

En la danza contemporánea, en cambio, se juega con la gravedad buscando en muchas ocasiones la “tierra”, el movimiento en el suelo, aunque también se alterna el arriba/abajo con el abajo/arriba.

Nosotros nos ceñiremos a la danza clásica.

### 5.3.1. La colocación

Para conseguir una adecuada colocación que facilite cualquier movimiento, debe partirse de un buen alineamiento corporal. Hay que considerar 3 ejes:

- El eje vertical: desde la coronilla, pasando por el ombligo, pubis y cayendo en el punto medio entre los talones. Si el apoyo es con una pierna, el eje que pasa por el centro de gravedad debe caer dentro del área de sustentación del pie.
- El eje transverso superior: línea horizontal entre ambos hombros.
- El eje transverso pélvico: línea horizontal entre ambas crestas ilíacas.

El punto crítico para lograr la adecuada colocación la constituye la pelvis, que no debe inclinarse, pero sobre todo nunca debe estar “basculada” por delante o detrás. Deben alinearse la Espina EIAS y el pubis.

El centro básico para lograr esta alineación es la zona que abarca desde el ombligo hasta el pubis. Trabajar esta zona, localizándola y manteniéndola activa permitirá sujetar la pelvis sin bloquear la respiración, ni los movimientos de brazos (cosa que puede ocurrir con la clásica instrucción “meter la tripa”).

La columna debe permanecer alargada y ensanchada entre los omóplatos, sin sacar pecho y sin aumentar la caja torácica. Se consigue mejor con los músculos anchos de la espalda (trapecio y dorsal ancho), trabajándolos en alargamiento sobre sus ejes y por la acción fundamental del Serrato Anterior Mayor.

Para que el hombro y los brazos muevan libremente hay que sujetar bien los omóplatos, pegándolos a las costillas y luego separándolos hacia los lados. Este punto entre los omóplatos es especial para el control de los giros.

Los pies reciben la carga y la reparten entre talón, calcáneo y las cabezas del 1º y 5º dedo. No deben estar contraídos, pero tampoco relajados, manteniéndose preparados para el cambio de peso.

En los cambios de peso se debe repartir el peso un poco más sobre la parte anterior del pie, para facilitar el trabajo de la musculatura posterior. La pierna de apoyo debe poder levantar el talón, llevando el peso a los dedos, pues si no es así hay motivos de hipertrofia de los muslos.

### 5.3.2. Fundamentos básicos de la técnica clásica

El **eje corporal** es un factor imprescindible para poder obtener el dominio del equilibrio en cualquier estilo danzado, poniendo en funcionamiento toda nuestra musculatura, dentro de una equilibrada forma conjunta de Resistencia-Relajación. Un eje corporal incorrecto provocará una tensión muscular y bloqueo constante que incidirá principalmente en la zona superior del torso y cuello.

Para la búsqueda de un eje correcto hemos de buscar en la región inferior del tronco, donde la musculatura profunda, corta y muy potente, ejercerá la función de “enganche”, sujeción y resistencia. Los músculos abdominales ejercerán su control equilibrando la cadera y sosteniendo la caja torácica. Los glúteos y el cuadrado lumbar, en conjunción con el psoas, complementarán este trabajo. La fuerza de Elevación-Resistencia será siempre transmitida desde la parte anterior a la posterior.

El trabajo de **elevación** es básico para poder liberar las piernas del peso en la ejecución del movimiento. Esta técnica debe ser iniciada en la “barra”, procurando en cada ejercicio elevar constantemente el apoyo de la pierna soporte, sintiendo el alargamiento muscular y la falta de peso en la misma.

Esta constante será acompañada en la técnica clásica por el movimiento de rotación de piernas “**en dehors**”, que se iniciará desde la cadera y

progresivamente irá colocando el resto de la pierna hasta el apoyo plantar del pie.

La **cualidad del movimiento** que exigen los diferentes tempos musicales utilizados en el ballet, determinan enormemente las zonas corporales que se ven más comprometidas.

Así en el ADAGIO, en el que se van enlazando movimientos lentos, la pierna soporte ha de tener una gran resistencia y el equilibrio será imprescindible, además de la coordinación entre los movimientos de los brazos-cabeza entre sí y con las extremidades inferiores.

El ALLEGRO requiere una buena reacción muscular y fondo físico. Se debe ofrecer una imagen de ligereza de movimientos e ingravidez. En este tempo serán las zonas aductoras y dorsales, así como la zona del torso entre omóplatos donde existirá un marcado protagonismo.

El GIRO (piruetas) suele realizarse sobre una base mínima, normalmente media punta o punta, por lo que metatarsianos y dedos se reparten la carga del peso corporal. Para controlar el giro es fundamental mantener el “en hedor” y la elevación muscular. También es necesario el control torácico en toda su estructura.

### 5.3.3. El “en dehors”

Se trata de la rotación externa de la cadera que se continúa en todo el miembro inferior (rodilla, piernas y pies). Supone una puesta en tensión de los ligamentos de la parte anterior de la cadera, lo que implica un esfuerzo para el correcto mantenimiento de la pelvis. Siempre se ha considerado que esta rotación es de 90°, pero según los diferentes cuerpos, llegar a esta abertura puede ser resultado de un trabajo forzado que supone un peligro y posible fuente de lesiones.

Cuanta más rotación externa haya en la cadera, la pierna puede ascender más, ya que el choque entre el cuello del fémur y el reborde de la cavidad cotiloidea de la pelvis se produce más tarde.

Existen varios factores que condicionan el dehors:

- La forma de los huesos de la cadera (fémur y coxal): la orientación de la cavidad cotiloidea en la pelvis para recibir al fémur; un fémur poco angulado hacia delante (provoca una rotación externa natural).
- La flexibilidad de las articulaciones (cadera, rodilla, tobillo y pie): los ligamentos iliofemoral y pubofemoral pueden limitar más o menos los movimientos de la cadera.

Hay que tener en cuenta que en edades tempranas se pueden flexibilizar estos ligamentos, aunque a partir de los 12-14 años esta capacidad disminuye.

- El trabajo muscular para girar el fémur: hay que procurar implicar tanto a los músculos agonistas de este movimiento (rotadores externos profundos), como a los sinérgicos (glúteos mayores, aductores, sartorio, psoas ilíaco, bíceps femoral, perineos largo y corto...), que ayudan a la acción, pero no es su principal misión. El utilizar sólo los segundos puede incluso entorpecer o provocar movimientos densos, rígidos y agotadores.

Cuando se realiza un trabajo correcto del dehors, no produce lesiones y facilita el tipo de movimientos de la danza clásica. Para ello hay que trabajar un buen alineamiento, dentro de las posibilidades de cada uno. Aunque no se llegue a la apertura completa (90°) hay que hacer coincidir la línea rótula--segundo dedo del pie. Si la cadera y el pie están alineados correctamente, la rodilla está protegida. Si la apertura del dehors se obtiene en la cadera, la musculatura logra su máximo rendimiento sin sobrecargas.

Las lesiones aparecen cuando hay poca rotación externa de cadera y se fuerzan otras estructuras que no están preparadas (rodilla y tobillo no admiten bien el forzado en dehors).

#### 5.3.4. El plié

El plié supone una flexión de la rodilla, manteniendo el alineamiento entre pelvis, cadera, rodilla y pie. Es como un plegamiento hacia el suelo siguiendo el eje de la fuerza de gravedad. Los pliés amortiguan las fuerzas de las caídas de saltos.

Las estructuras elásticas que lo hacen posible son:

- El estiramiento de los gemelos/sóleo
- El estiramiento del cuádriceps y los glúteos
- El estiramiento de los aductores en las posiciones abiertas

Con el plié se flexibilizan estos grupos musculares y aumenta su fuerza excéntrica para la contracción. En este importante movimiento hay que **evitar**, para prevenir lesiones, además de para lograr los objetivos que acabamos de mencionar:

- Llevar el peso al primer dedo (pronación o “volcar los pies”).
- Sentarse en la profundidad del plié, pues se aumenta la sobrecarga de las rodillas.
- Levantar los talones del suelo antes de llegar a nuestro límite de bajada, ya que se contraen los gemelos en acortamiento, con la consiguiente tendencia a la hipertrofia.
- Forzar más apertura cuando se está flexionado, adelantando los talones para incrementar el dehors.

Así mismo el movimiento del plié debe seguir un ritmo continuado, sin cortes ni colapsos, desde que se flexiona, hasta que se vuelve a estirar, pues podría provocar una contracción muscular. La columna vertebral deberá alargarse verticalmente a medida que se desciende y los hombros y clavícula se alargarán horizontalmente.

### 5.3.5. Los brazos

Como ya hemos dicho anteriormente los brazos cumplen una importante función en la danza: aumentan el equilibrio estando colocados, dirigen determinados movimientos y aumentan la especialidad del gesto.

La coordinación de los brazos con las piernas y el cuerpo es difícil; si expresan excesiva fuerza es por falta de resistencia desde el tronco; si no se coordina con la respiración, el movimiento de brazos aparece como algo “pegado”, poco orgánico.

El port de bras debe nacer bajo la axila y desarrollarse hasta la yema de los dedos (movimiento completo, en conjunto con el cuerpo). Al coordinarla con la respiración se sujetarán mejor los omóplatos.

Kinesiológicamente debemos conocer:

- El mantenimiento de los brazos a la segunda (brazos alargados a los lados), es una contracción isométrica.
- La elevación de los brazos es obra del trapecio. El rendimiento de este músculo se verá afectado por la colocación previa de la cabeza.
- El apoyo de la posición de brazos ocurre por los músculos que fijan los omóplatos al tórax y que a la vez separan ambos omóplatos.

## 5.4. CONCLUSIONES

Para concluir este capítulo, nos queda insistir en la importancia de fomentar en la enseñanza de la danza, el conocimiento básico del cuerpo, su funcionamiento en el movimiento, insistiendo en aquellos aspectos que mal trabajados pueden generar lesiones y limitar la propia danza.

Además el conocer el trabajo anatómico que facilita la técnica clásica, ayudará a los alumnos a crear imágenes mentales que refuercen el logro de un giro, un equilibrio, ..., movimientos más complejos que para su logro han de combinar la colocación de varias partes corporales simultáneamente (estáticas y/o en movimiento).



## 6. BASES PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE DE LA DANZA

Para poder estudiar el fenómeno de la danza en su totalidad, hemos analizado el sustento físico que la hace posible (anatomía humana). Ahora, para completar tal análisis vamos a profundizar en las bases psicológicas. Hemos hablado también de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de esta disciplina, pero queda pendiente el estudio de la disposición psicomotora y otros condicionantes psicológicos necesarios para poder lograr el movimiento artístico y su aprendizaje. Estamos refiriéndonos al esquema corporal, a la orientación espacial y temporal, a la psicología del ritmo y por supuesto a la motivación y la autoestima, estos dos últimos, factores emocionales que en cualquier aprendizaje son fundamentales, pero en el caso de la danza quizá lo sean más.

### 6.1. PSICOMOTRICIDAD.

*Basado en una visión global de la persona, el término "psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial.*

Esta es la definición que ha consensuado la asociación española de Psicomotricidad. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Otras definiciones serían:

*La psicomotricidad es la técnica o conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo, por consiguiente, de la psicomotricidad es aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno. (García Núñez y Fernández Vidal, 1994).*

Esta segunda definición no se refiere a una dimensión de la persona sino a las técnicas que existen para optimizar el desarrollo de la persona. Por último una definición más integradora:

*La psicomotricidad es un planteamiento global de la persona. Puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea. Puede ser entendida como una mirada globalizadora que percibe las interacciones tanto entre la motricidad y el psiquismo como entre el individuo global y el mundo exterior. Puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada. (Lièvre y Staes, 1992).*

A nosotros nos interesa, en el contexto de este capítulo, la consideración de la psicomotricidad como una disposición global del individuo para el aprendizaje de la danza. Pero también, de cara a capítulos posteriores, nos interesa el trabajo educativo que se realiza a través de la psicomotricidad, que fundamenta la importancia de una educación a través del movimiento.

#### **APLICACIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD**

- *Diagnóstico psicomotor*
- *Observación psicomotriz*
- *Educación psicomotriz*
- *Reeducación psicomotriz*
- *Terapia psicomotriz*
- *Relajación*
- *Grafomotricidad*
- *Estimulación temprana*
- *Juego*
- *Gerontomotricidad*

Si analizamos la danza de forma puramente objetiva podemos llegar a la conclusión de que se trata de movimientos corporales, movimientos inducidos por una música, pero al fin y al cabo actos motores.

Sin embargo detrás de esos movimientos de danza hay un importante componente psicológico. Hay unos motivos de acción y una interiorización de los actos y esto nos lleva a hablar, no sólo de motricidad, sino de psicomotricidad. La psicomotricidad se puede considerar, según Linares (1.989), como *“la manifestación del lenguaje a través del cuerpo”*, es decir, utilizamos el cuerpo para emitir y recibir significados, siendo un medio de comunicación. Esta definición considera la motricidad como un acto psicológico, de tan alto nivel que abarca la simbolización y más aún, su máxima expresión, el lenguaje.

Como dice Díaz Lucea (1.999) *“Si la inteligencia es la característica que diferencia al hombre del resto de seres vivos, debemos basar todo nuestro trabajo educativo en una concepción cognitiva de la motricidad”*. Este autor habla de psicomotricidad y de la enseñanza de habilidades y destrezas motrices básicas, por eso podemos aplicarlo a la danza, porque al fin y al cabo cuando se aprende a bailar, se están adquiriendo dichas habilidades y se está partiendo de un desarrollo psicomotor, que es la base de las ejecuciones que puedan llegar a realizarse.

Volviendo a las técnicas de intervención psicomotriz, éstas se basan en unos **principios** que de alguna manera nos han llevado a la consideración de la psicomotricidad como base para el aprendizaje de la danza. Los principios son:

- La concepción del desarrollo psicológico del niño según la cual la causa del desarrollo se encuentra en la interacción activa con su medio ambiente.
- La concepción del desarrollo según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices y psíquicas.

- El principio general de que el desarrollo de las capacidades mentales se logran a partir de la correcta construcción y asimilación del esquema corporal.
- El cuerpo es el elemento básico de contacto con la realidad exterior.
- El movimiento del cuerpo es inseparable del aspecto relacional del comportamiento; y esta relación e interacción del individuo con su medio ambiente, tanto físico como social, constituye la causa del desarrollo psíquico, la causa del desarrollo de todas las complejas capacidades mentales.

Como se aprecia, la psicomotricidad es considerada componente indisociable al desarrollo psicológico, incluso de capacidades cognitivas complejas. Esta convicción nos conduce de nuevo a la asimilación de la danza como medio básico para la educación completa del individuo.

Las técnicas “psicomotrices” suelen girar en torno a un trabajo que encierra los siguientes **contenidos** y que indudablemente están implicados en la danza. De todos ellos nosotros analizaremos en esta investigación el esquema corporal y la orientación espacial y temporal, aunque en nuestro programa de intervención aparezcan todos ellos, de forma más o menos concreta.

#### **CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD**

- *Control tónico-postural*
- *Control respiratorio*
- *Equilibración*
- *Lateralización*
- *Coordinación dinámica*
- *Disociación motriz*
- *Esquema/imagen corporal*
- *Coordinación visomotriz*
- *Orientación espacial*
- *Estructuración temporal*
- *Ejecución motriz (praxias)*

### 6.1.1. Fundamentos de la Psicomotricidad.

Analizaremos ahora los fundamentos de la psicomotricidad, viendo además como desde el nacimiento el desarrollo global se va supeditando y también logrando gracias a la Psicomotricidad.

Por una parte, el **tono muscular**, estado de tensión constante y mantenida de los músculos estriados, es lo que mantiene la postura y posibilita el movimiento, su preparación, su ejecución, su ajuste, su mantenimiento, su transformación; ésta sería su función puramente motriz. Como base del movimiento configura las actitudes volviéndose intermediario entre el acto y la situación (interna o externa) que lo desencadena; esta sería su función cognitiva, ideomotriz, ligada a la atención o reactividad cerebral. Además, el tono, tiene una función afectiva que es la regulación de las emociones. La tensión o distensión corporal guarda una estrecha relación con la vivencia y expresión de las emociones. "Esquemáticamente se podría decir que el tono que va a organizarse a nivel postural [axial] está en gran parte ligado a la vida primitiva, a los deseos primarios, a la vida emocional, a la protocomunicación, al equilibrio, a la confianza y a la estabilidad de sí mismo tanto en el plano motor como en el psicológico. Sin embargo, es preciso aclarar que la función tónica sola no basta para permitir al individuo ser un sujeto de comunicación; es preciso considerar tres elementos como indispensables para ello: la postura, el tono y el movimiento.

La intervención del otro, del adulto, de la madre, es fundamental en el desarrollo. Precisamente el niño empieza a tomar conciencia de sus límites, a distinguirse de lo otro a través de ese *diálogo tónico* (Ajuriaguerra, 1983) en el que madre y bebé se comunican con la acomodación recíproca de sus posturas y el intercambio de tensiones-distensiones. La madre sostiene, mantiene y *contiene* al bebé que elabora a partir de esa contención un sentimiento de confianza y seguridad denominada *función de apego* o *vinculación afectiva* y que le aporta,

además de bienestar y tranquilidad, una primera definición o referencia sensible de sí mismo.

Una vez que el niño nota que hay cosas que son "yo" y cosas que son "no yo", necesita agrupar esas impresiones parciales de sí mismo para construir su globalidad, su yo corporal. En este punto resulta importante la conjunción de datos exteroceptivos (visuales) con datos propioceptivos (táctiles, kinestésicos) referidos a sus propios elementos corporales. Poco a poco va unificando su cuerpo e identificándose con él. Va construyendo su esquema corporal que recoge nuestra experiencia y conocimiento del cuerpo y de sus partes, así como el dominio, motriz, simbólico, verbal y representativo que tenemos del mismo. El esquema corporal resume nuestra propia historia corporal.

Pero el niño, además de manejar y conocer su cuerpo se relaciona con las cosas y personas que le rodean. Además de organizar su cuerpo, y con referencia en él, tiene que organizar el mundo: los objetos y las personas. Se va desenvolviendo en el espacio y en el tiempo. El espacio corporal, de apresamiento, va ampliándose hasta el espacio de acción y éste hasta el espacio de la realidad e incluso al espacio de la intención, del deseo (Fernández, 1994). Pero todavía su experiencia es concreta, manipulativa o perceptiva. Conoce lo que ve, lo que toca, lo que vive. El tacto, la visión y la locomoción, son los instrumentos de los que se vale el niño para conocer, organizar, asimilar y representar el espacio. Pensemos que si bien el *grasping*, o reflejo de agarre, está presente en el recién nacido, no es hasta los nueve meses cuando el niño puede hacer la pinza entre el índice y el pulgar, lo que le posibilita alcanzar voluntariamente los objetos y manipularlos para conocerlos. Esta pinza, algo tan simple para nosotros, es un logro evolutivo fundamental para el desarrollo de capacidades superiores que caracteriza sólo a los grandes monos. Algo parecido ocurre con la marcha bípeda, que consigue el niño a partir del año, supone la liberación de las manos de la locomoción para la manipulación. En el niño, esta liberación de las manos que le permite caminar sobre sus pies, le sitúa de otra manera en el espacio, puede experimentar las distancias y conocer mejor

el mundo que le rodea. No sólo es importante que las manos adquieran responsabilidades mayores, sino que nuestra propia configuración y necesidades de mejorar la competencia manipulativa provocan una especialización lateral de las manos, lo que se ve apoyado por el desarrollo de procesos simbólicos de tipo lingüístico, tanto para la estructuración del lenguaje a nivel cerebral, como para la expresión del lenguaje representado a través de la escritura o el dibujo. La experiencia del tiempo está ligada a la del espacio y a la de los ritmos vitales y secuencias habituales a las que se somete al niño desde bien pequeño y cobra importancia en este proceso de desarrollo lingüístico, pues tanto para verbalizar como para escribir las palabras se precisa de organización del tiempo, de secuencias, de ritmos, de sonidos y de silencios.

El lenguaje es tributario de las adquisiciones motrices. Pensemos que utilizamos las palabras para nombrar las cosas. Los nombres nos sirven para pedir objetos que no tenemos. El lenguaje aparece después de que el niño tiene experiencia concreta, manipulativa, de las cosas. Primero percibimos, vemos, manipulamos. Después nombramos, representamos. Nombrar algo supone haber superado, al menos mínimamente, la absoluta concreción, puesto que nombramos algo que conocemos y que queremos, pero no tenemos. Sin embargo, somos capaces de recordarlo o pensar en ello, lo que quiere decir que hemos elaborado una imagen mental de ese objeto. El lenguaje, necesita de un mínimo desarrollo simbólico que permita dar el salto de la acción, a la representación.

Por ello el movimiento, no es algo puramente motriz, puesto que, desde los inicios en que las emociones se expresan de manera tónica, el movimiento es comunicación, es lenguaje. Nuestro ser se expresa continuamente. Lo que ocurre es que poco a poco el lenguaje verbal va sustituyendo muchas de las funciones expresivas que tenía la motricidad infantil y los adultos corremos el riesgo de creer que nos comunicamos con palabras. Es cierto que usamos las palabras para comunicarnos, pero todo en nosotros sirve para comunicar. En

cualquier momento, nuestros gestos, por ejemplo, mantienen, afirman o contradicen nuestro discurso verbal.

Según afirma Berruezo (1995) *nuestro reinado de la razón hace que mantengamos en un segundo plano a nuestro cuerpo. Los trabajos que desempeñamos van dejando de ser corporales, para ser cada vez más intelectuales o verbales. Cada vez nos hace menos falta el cuerpo. Si nos paramos a pensar, centramos nuestra atención en nuestro cuerpo para su higiene, alimentación, evacuación y poco más. Sin embargo el placer, el disfrute sigue ligado al cuerpo, y por ello hemos inventado el deporte (que implica una actividad corporal) como medio de diversión y las sensaciones más intensas de placer se consiguen a través de la actividad sexual de nuestro cuerpo.*

En conclusión, el niño se *construye* a sí mismo a partir del movimiento. Su desarrollo va "del acto al pensamiento" (Wallon, 1942), de lo concreto a lo abstracto, de la acción a la representación, de lo corporal a lo cognitivo.

Precisamente la psicomotricidad es quien ha subrayado la importancia de este proceso y ha dado las claves para entenderlo mediante unos indicadores que son, básicamente, la coordinación (expresión y control de la motricidad voluntaria), la función tónica, la postura y el equilibrio, el control emocional, la lateralidad, la organización espacio-temporal, el esquema corporal, la organización rítmica, las praxias, la grafomotricidad, la relación con los objetos y la comunicación (a cualquier nivel: tónico, postural, gestual o verbal) (Boscaini, 1994).

### **6.1.2. Bases neuropsicológicas del movimiento.**

Al igual que hemos hecho con los procesos cognitivos, también en el caso de la psicomotricidad queremos indagar en sus bases neuropsicológicas. Así pues veamos qué regiones cerebrales y qué mecanismos fisiológicos explican el movimiento corporal.

Dentro de las regiones motoras (control del movimiento) se pueden considerar 3 subdivisiones mayores:

- Córtex motor primario: localizado en la circunvolución precentral. Las proyecciones axonales de las regiones motoras y somatoestésicas dan lugar a la vía piramidal, que proyecta directamente hacia los músculos a través de la vía corticoespinal. Regula la motricidad voluntaria, fundamentalmente a nivel distal y facial. Las áreas motoras primarias están relacionadas con la coordinación y expresión del movimiento tanto grueso como fino.
- Córtex premotor: se ubica por delante del área primaria. Proporciona la mayor cantidad de inputs asociados al córtex motor primario, constituyendo su área de asociación unimodal. Responde a las aferencias del procesamiento perceptivo visual.
- Córtex motor suplementario: localizado a lo largo de las caras mediales de los hemisferios. Es un área de asociación plurimodal. Es activa antes de que comience un movimiento. Tiene dos funciones, según Mesulam (1985):
  - Proporcionar una plantilla neural para las asociaciones intermodales requeridas por los procesos cognitivos.
  - Propiciar la interacción inicial entre la información sensorial procesada y el input límbico-paralímbico, lo que explica que el humor y los impulsos modifiquen las impresiones sensoriales, así como que el pensamiento y la experiencia influyan en el humor.

Su activación no depende tanto de las cualidades sensoriales como de la significación conductual del estímulo. Así pueden representar una respuesta intensa a un elemento cuando es contingente a un refuerzo, dejando de activarse ante él cuando se asocia a un resultado neutro o aversivo.

La ejecución de movimientos intencionales también ha sido relacionada con el hemisferio izquierdo, basándose en el modelo neuroanatómico de apraxia de Liepman (1900). En la habilidad aprendida del movimiento las acciones son activadas desde un depósito mnemónico de acciones en el lóbulo parietal izquierdo. Esta área proyecta hacia áreas motoras frontales izquierdas para la producción de movimiento del lado derecho del cuerpo. Para los movimientos del lado izquierdo los impulsos deben cruzar hasta las áreas motoras del frontal derecho a través del cuerpo calloso. Estudios más recientes (Geschwind y col., 1975) han apoyado este modelo.

#### 6.1.2.1. Procesamiento motor

En todos nuestros movimientos, las eferencias encefálicas producen cambios en el patrón de actividad de grupos musculares. El resultado depende de la función de un sistema complejo de centros motores en muchas áreas del encéfalo y de una retroalimentación sensorial desde músculos y articulaciones.

En la ejecución de una tarea, las acciones se planifican por adelantado y los planes de acción deben ser integrados con el conocimiento de los objetos y su función.

Pero el procesamiento mental para acciones comprende un sistema complejo. Algunos estudios sobre adquisición de las habilidades motoras en movimiento normal han producido modelos de procesamiento de la conducta motora:

- La configuración del constructo **programa motor** se realizó a partir del modelo del tambor de memoria, o “memory-drum” (Henry y Rogers, 1960). Este modelo pretendía ser una explicación general del procesamiento de la información, que controla y da lugar a los movimientos humanos. Consideraba que el aprendizaje de habilidades motoras concretas, establece en la memoria neuromotora un programa motor. El concepto programa motor, para este modelo, explicaría la estructura cognitiva de un gesto una

vez automatizado, que se almacena como una serie de sentencias o comandos neuromusculares organizados en la memoria neuromotora (Henry, 1981), y permanecen inmutables, bajo esta configuración, para su uso futuro.

Cada gesto expresado en un patrón neuromuscular se almacenaría como un programa independiente, cualquier variación, daría lugar a patrones neuromusculares nuevos que corresponderían a programas diferentes.

El programa motor no sólo especifica qué músculos se activan sino también la dirección, la fuerza y el momento de la actividad muscular.

Henry se apoyó en un modelo de procesamiento serial, para el que todo el proceso desde la llegada del estímulo hasta la producción de la respuesta, ocurre serial y automáticamente, a través de estadios diferentes e independientes entre sí.

- Otros modelos específicos, alternativos al del programa motor, apoyados en los modelos abiertos y flexibles de atención y procesamiento, mejoran las insuficiencias explicativas del anterior. Así tenemos el **programa motor generalizado** (Schmidt, 1975), del que derivaran otros términos como el de estructura coordinativa (Turvey, 1977), el de control multiniveles (Greene, 1972), o el de esquema motor (Schmidt, 1975, 1988).

Para estos constructos, el componente psicológico no es una copia del gesto físico que permanece fija durante todo el procesamiento, sino que debe definirse cada vez según las condiciones ambientales, entre las que la información dada, instrucciones previas (feedforward) e información de resultados (feedback), cumplen un papel decisivo.

Para las teorías sobre el programa motor generalizado no todas las variaciones del gesto tienen una réplica en la memoria, ya que lo común sólo se almacena en un nivel compartido por todos los gestos. Además podría explicarse la novedad en la respuesta ya que el programa queda abierto para definirse en función de las condiciones ambientales.

Para la teoría del programa motor generalizado, los niveles más altos de procesamiento representan aspectos globales organizados como metas, desde donde pasan progresivamente a niveles inferiores, controlados más bien por factores periféricos como el feedback, para concretarse en los niveles más inferiores, en las órdenes dadas a las unidades musculares.

Si existieran grandes alteraciones ambientales, actúan los niveles superiores y se cambia de programa, si las variaciones son pequeñas el programa motor generalizado se ajusta a los nuevos parámetros.

De entre estos constructos anteriores, el de esquema motor (Schmidt, 1975) es el más utilizado. Según la **teoría del esquema**, un esquema motor para un patrón de movimiento particular, crece con la práctica en diferentes situaciones (Así, esta teoría apoya el principio de transferencia, dando valor a la práctica variable en las primeras etapas del aprendizaje).

Todos los movimientos complejos aprendidos comprenden secuencias de acciones individuales que están conectadas en un orden particular para completar una tarea o alcanzar un objetivo. Algunos estudios revelan una jerarquía en la activación de un esquema. Reason y Mycielska (1982) sugirieron que para realizar una secuencia, cuando se activa un esquema de nivel superior, se activan en orden los subesquemas relacionados. Éstos exigen control y es más probable que surjan errores en los puntos de transición de un subesquema al siguiente.

Según afirma Grieve, J. (1993) existen varias formas en las que pueden generarse acciones. El movimiento puede iniciarse por referencias verbales (una orden), visuales o táctiles, o por la voluntad, caso en el que también puede estar mediando el lenguaje (lenguaje interno):

- Vía verbal: A partir de una orden se realizaría un análisis auditivo que conectaría con el léxico de referencias fonológicas, que a su vez se relacionaría con el sistema semántico, desde el que se llegaría a los programas motores, que generarían la acción.

- Vía visual: Riddoch y Humphreys, (1987) sostienen que los programas motores del sistema de acción también pueden ser activados directamente desde las unidades de reconocimiento de objetos, sin acceso al sistema semántico.

En cualquier caso, la **interacción entre lenguaje y procesamiento perceptivo, en el sistema cognitivo motor**, ha sido ampliamente demostrada.

### 6.1.3. Desarrollo psicomotor

Como en los anteriores casos, de nuevo tenemos que decir que el desarrollo psicomotor se encuentra entre lo estrictamente físico-madurativo y lo relacional, por lo que tiene que ver tanto con leyes biológicas como con aspectos puramente interactivos susceptibles de estimulación y de aprendizaje.

Su meta será el control del propio cuerpo e implica un componente externo (la acción) y uno interno o simbólico (la representación del cuerpo y de sus posibilidades de acción).

El **desarrollo físico o crecimiento** es un proceso muy organizado que obedece a una trayectoria, genéticamente determinada, y que sigue un calendario de maduración regulado mayoritariamente por mecanismos endógenos, pero influenciados hasta un punto por factores externos (alimentación, condiciones de vida, estimulación,...).

El cerebro, como cualquier órgano del cuerpo, también se desarrolla y madura guardando una estrecha relación con la evolución del control postural y con el autocontrol motor, por lo que es un aspecto clave en la maduración de la psicomotricidad, y por supuesto de los procesos psicológicos. Como afirman Palacios y Mora (1990), el cerebro es la base física de dichos procesos psicológicos.

El proceso de **control postural** se ajusta a dos leyes fundamentales:

- La ley céfalo-caudal, por la cual se controlan antes las partes del cuerpo que están más próximas a la cabeza (antes brazos que piernas, por ejemplo).
- La ley próximo-distal, por la que se controlan antes las partes que están más próximas al eje corporal o línea imaginaria que divide el cuerpo de arriba abajo en dos mitades simétricas (antes brazo que dedos, por ejemplo).

Teniendo en cuenta estas leyes se explica el hecho de que se controle antes la psicomotricidad gruesa (coordinación de grandes grupos musculares implicados en actividades como el equilibrio, locomoción, salto, etc..), que la psicomotricidad fina (actuación de grupos musculares pequeños, principalmente los movimientos de los dedos).

Como ya dijimos en el desarrollo perceptivo, la acción y la exploración son un factor que propicia dicho desarrollo. Lo mismo ocurre en el propio desarrollo motor. Los desplazamientos, movimientos y acciones, muchas veces motivados por la curiosidad y el afán de exploración de los niños, propician su mayor desarrollo, por lo que probablemente, los niños que sean más pasivos físicamente, tendrán un desarrollo psicomotor más lento.

La **representación del cuerpo y sus posibilidades de acción** tienen que ver con el desarrollo de los procesos simbólicos que tienen lugar a partir del segundo año de vida y que significan la culminación del estadio de desarrollo sensoriomotor de Piaget.

En el período de cero a dos años las unidades básicas de comportamiento son los “esquemas” (pautas de comportamiento repetibles y perfeccionables, que se irán coordinando y combinando hasta dar lugar a las representaciones mentales). El niño aprende en función de la experiencia que se deriva de la acción directa con los objetos. En primer lugar los segmentos de conducta y sus efectos serán realizados de forma casual y estarán circunscritos a su propio cuerpo, y posteriormente se referirán al entorno social y/o físico y serán claramente intencionales.

Al final del periodo, las exploraciones sensoriomotoras de tanteo son sustituidas por una especie de experimentación interna en la que el niño puede representarse simbólicamente un esquema potencial. Podrá representarse a sí mismo, a los objetos y a su propia interacción.

A partir de los dos años el niño va adquiriendo una representación del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción.

En la siguiente tabla aparece la evolución de la formación del esquema corporal, según García Ruso (1997):

ETAPA	FORMACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL
DEL CUERPO VIVIDO (entre 0 y 3 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamiento motor global</li> <li>- Emociones fuertes y mal controladas</li> <li>- A través del diálogo tónico madre-niño pasa de los primeros reflejos de la marcha a las primeras coordinaciones motrices.</li> <li>- Diferenciación progresiva del entorno, a través de su experiencia práctica global y de la relación con el adulto.</li> </ul>
DE LA DISCRIMINACIÓN PERCEPTIVA (entre los 3-12 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción sincrética.</li> <li>- La motricidad y la cinestesia le permiten una mayor conciencia de su cuerpo y de sus partes.</li> <li>- Mayor regulación tónica y ajuste postural.</li> <li>- Mejor dominio de la orientación en todas las direcciones del espacio.</li> <li>- Buena representación topológica del cuerpo.</li> </ul>
DE LA REPRESENTACIÓN MENTAL (entre 7 y 12 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejor ajuste postural y mejor ajuste de las praxias.</li> <li>- Papel decisivo del "esquema de acción" (aspecto dinámico del esquema corporal por medio del cual el individuo se hace más consciente de su motricidad).</li> </ul>

Le Boulch (1.969 y 1.984) estableció como fundamento del movimiento, las siguientes variables: Imagen corporal, lateralidad, orientación espacio-temporal, representación y tema de conciencia del cuerpo. A continuación haremos un breve recorrido por las etapas que atraviesa el sujeto en estos diferentes aspectos del desarrollo psicomotor:

Imagen corporal:

- En la más temprana infancia la realidad interior y la exterior están confundidas por ello en este estadio se trata menos de una representación corporal que de la experiencia subjetiva y de la manera en

que el cuerpo es vivido. No se puede hablar de imagen corporal hasta que el yo no esté unificado, individualizado y el sentido de realidad adquirido.

Esta etapa es llamada por Le Boulch (1.984) “Etapa del cuerpo vivido”. Y abarca hasta los cuatro años aproximadamente. En ella los elementos motores y cinestésicos prevalecen sobre los visuales y topográficos.

- La siguiente etapa (de los 4 a los 7 años), llamada del “cuerpo percibido” corresponde a la organización del esquema corporal. El esquema corporal sería según Linares, P. (1.989) “la representación mental del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones espaciales”. Esta definición comprende una adquisición que se conseguirá paulatinamente, de forma que el esquema corporal tal y como aquí se dice no se tendrá hasta los 12 años. Según Le Boulch hay una evolución para cada uno de estos conceptos que ahora veremos. En esta etapa la imagen visual del cuerpo se convertirá en el principal referente a partir del cual se situarán los detalles provistos por las sensaciones táctiles y cinestésicas. La estructuración del esquema corporal corresponde justamente, a la puesta en estrecha relación de ambas series de datos.

*“La concienciación del propio cuerpo permite una transposición de sí mismo a los demás y de los demás a sí mismo” (Le Boulch, 1.969).*

Ya se han delimitado la realidad interior y la exterior y el niño es capaz de percibir otros cuerpos, con características similares a las suyas, pero diferentes a él.

P. Linares (1.989) afirma que “la interiorización del esquema corporal con verbalización de los miembros sigue un retraso cronológico”.

- Conforme se afirma la conciencia de las distintas partes del cuerpo, mejora la disponibilidad global de éstas como un conjunto organizado.

El sujeto es capaz de independizar brazos del eje corporal, o miembros inferiores de la pelvis, y por eso mismo sabrá armonizarlos en un movimiento coordinado de todos esos elementos.

Este control es posterior y puede no alcanzarse hasta la etapa de 12 años. Ya introducidos en la etapa “del cuerpo representado”, coincidente con los 12 años, el sujeto ha evolucionado cognitivamente al estadio de “operaciones concretas” Piagetiano en la que la imagen corporal pasará a ser “anticipadora”, además de “reproductora” (Le Boulch, 1.984). Esto significa que el niño ya puede hacerse imágenes mentales de las acciones a realizar y programarlas.

#### Lateralidad.

*“La lateralización es la expresión de un predominio motor relacionado con las partes del cuerpo que integran sus mitades derecha o izquierda, predominio que a su vez se vincula con la aceleración del proceso de maduración de los centros sensorio-motores de uno de los hemisferios cerebrales” (Le Boulch, 1969).*

Ha podido comprobarse que, en principio, la preferencia lateral del niño se afirma hacia los 4 años, aunque haya un grupo de estos que a veces cambien su preferencia después debido a la influencia educacional, quizá. También hay pequeños con la lateralidad indefinida a esa edad.

A veces también se desarrolla una preferencia lateral en los miembros superiores y la opuesta para los inferiores, o una para ciertas actividades y otra para otras.

La cuestión es considerar que desde los 4 años ya se pueden hacer ejercicios que afirmen esa lateralidad, que será muy importante para responder a los problemas relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

### Orientación Espacio-temporal.

El niño, al final del período preescolar ha accedido a la percepción de formas geométricas apoyándose en características internas a las figuras. Poco a poco irá abstrayendo esas formas y generando modelos interiorizados de estas que le permitirán reconocerlas en el espacio exterior. En cuanto a sí mismo a los 6 años distinguirá bien ambos lados de su cuerpo y hasta los 8-9 años irá trasladando esa orientación a los objetos y a las demás personas con miras a la estructuración de su espacio de acción.

Por tanto, estará adquiriendo una orientación estática del espacio que implica la utilización de los ejes relacionados con su propio cuerpo.

La última fase sería la de adquirir una orientación de los ejes en función de los desplazamientos, hecho que introduce el dato temporal y que deriva también de la representación mental del movimiento.

### Representación mental del movimiento.

Sigue las siguientes etapas:

- La noción de trayecto: de la ubicación en el espacio a la idea del desplazamiento. En un principio el movimiento no es comprendido como un trayecto sino como el pasaje de una posición inicial a una final, situación que se resuelve en el plano puramente sensorio-motor.

A partir de los 7 años la representación mental de un eje que una en un movimiento continuo los distintos componentes del desplazamiento, es el soporte espacial para comprender la noción de trayecto.

- Del trayecto de un objeto al de un observador: el niño es capaz de representar mentalmente su cuerpo o una parte de éste en circulación sobre un eje. Esto significa que ya no es un objeto respecto al cuerpo el que se mueve sino uno mismo que se proyecta en el espacio al moverse. Esto también posibilita la comprensión de la sucesión, es decir, de aquello que se produce antes o después en el curso de un desplazamiento.

- La representación mental de un cuerpo segmentado: en esta última etapa el niño comprende que el cuerpo es un conjunto de segmentos articulados y que no se desplazan en bloque, sino de forma discontinua, mediante la toma de apoyos globales parciales que constituyan otros tantos tiempos sucesivos. Serían "*Verdaderas divisiones naturales del movimiento*" (Le Boulch, 1.984).

La representación mental de la forma de un movimiento implica la visualización de las sucesivas actitudes, según su desenvolvimiento rítmico, por ello la percepción y memorización de las estructuras rítmicas son una base funcional indispensable, tratable en un trabajo de percepción temporal.

En resumen, el niño cada vez será más capaz de controlar los grupos musculares más importantes, pasando a una mayor coordinación y finura de movimientos, progresivamente.

Después irá estableciendo la preferencia lateral y dominando el esquema corporal, para el que cumplen un papel fundamental, según Cobos Álvarez, (2001), el tono muscular, la independencia motriz, la coordinación motora, el control respiratorio, el equilibrio y la estructuración temporal y espacial (en algunos aspectos coincide con Le Boulch).

El desarrollo y perfeccionamiento de todos ellos tendrá lugar desde los tres-cuatro años, y culminará en la pubertad, aunque reiteramos que su desarrollo estará en parte condicionado por aspectos educativos, e incluso motivacionales.

#### 6.1.4. El esquema corporal

Ya hemos visto cómo la formación del esquema corporal es parte del desarrollo cognitivo y un fundamento clave de la Psicomotricidad.

Por tanto es básico para bailar; la trascendencia que reviste su conocimiento para la práctica de la danza se pone de manifiesto en la mayoría de los tratados que abordan este tema.

Además, de nuevo, pensamos que el trabajo de danza, repercutirá positivamente en el conocimiento del cuerpo de quien la practica, en la formación de un esquema corporal ajustado; y también en sus sensaciones, en sus posibilidades y limitaciones, más allá de una imagen mental esquemática del cuerpo.

Veamos ahora diferentes **definiciones** del esquema corporal:

*Representación que cada uno se hace de su cuerpo y que le sirve de referencia en el espacio. Fundado sobre datos sensoriales múltiples, propioceptivos y exteroceptivos, esta representación esquemática constante y necesaria en la vida normal se encuentra dañada en las lesiones del lóbulo parietal. (Piéron, 1957).*

*El esquema corporal o imagen del cuerpo, puede definirse como intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que le rodean. (Le Boulch, 1984)*

Desde el punto de vista fisiológico, representa la función de un mecanismo fisiológico que nos da el sentimiento correspondiente a la estructura real del cuerpo, pero además existe una dimensión psicológica en este sentimiento, ya que el cuerpo se percibe y toma consciencia de sí mismo.

Hemos de tener en cuenta que, como afirma Lapierre (1985), el cuerpo es el primer medio de percepción y de expresión del niño, su primer medio de

comunicación con otro ser humano. Pero es una realidad compleja, dinámica y caracterizada por el hecho de que sus propiedades no pueden ser reducidas a una adición o combinación de las propiedades de sus partes. Por tanto es para nosotros un medio de expresión e interacción, pero su conocimiento y asimilación es compleja y también básica para un desarrollo adecuado. Le Boulch (1969) afirma que el corolario de un esquema corporal borroso o mal estructurado se traduce en el plano de la percepción, de la motricidad e incluso de las relaciones con los demás.

El esquema corporal se va constituyendo muy lentamente hasta los once o doce años, en función de la maduración del sistema nervioso y de su propia acción, en función del medio y de los otros con los que el niño se va a relacionar, de la tonalidad afectiva de esta relación y en función de la representación que se hace el niño de sí mismo y de los objetos de su mundo con los que se relaciona.

Pasamos de una noción global del cuerpo, a una cada vez más articulada, adquiriendo poco a poco el conocimiento de sus límites, de la interrelación de sus partes y de su estructura bien definida.

Evidentemente para llegar a formar el esquema corporal influyen las percepciones de los diferentes sentidos, aunque la vista es uno de los más importantes (de hecho en los ciegos el conocimiento del cuerpo está alterado, especialmente en cuanto a las proporciones de sus partes). Pero también el oído, el tacto y el sentido cinestésico, que aporta información del cuerpo en reposo o en movimiento, son básicos para ello.

Para Piaget el niño llega a la asimilación de su esquema corporal cuando es capaz de hacerse representaciones mentales, imágenes que puedan ser evocadas, desligándose de la acción inmediata. La última consecuencia de este progreso es lograr visualizarse a sí mismo en un espacio, actuando en un tiempo. Gracias a la imitación (que se interioriza en la representación), el niño es capaz de figurarse su propio cuerpo por analogía con el de otro.

También el lenguaje es un condicionante en este proceso, ya que según Deleau (1978), su uso provoca transformaciones en la génesis de las otras formas de representación (incluida la corporal).

Witkin y cols. (1967) concluyeron que la naturaleza del esquema corporal de una persona es parte de su estilo cognitivo. Así, un sujeto independiente de campo percibiría su cuerpo en posición vertical, independientemente de la posición del medio circundante, pues experimenta su cuerpo como una entidad separada del medio. Un sujeto dependiente de campo pide ser alineado con el medio para poder percibir su cuerpo en posición vertical, tiene una visión más global y menos articulada de su cuerpo.

Fisher y Cleveland (1968) afirman que cuanto más claros tiene los límites de su cuerpo un individuo, más posibilidades tiene de conductas autónomas, sus motivaciones son más precisas, completa mejor sus tareas, le interesa la comunicación con los demás y se integra activamente en situaciones de pequeño grupo. Por tanto se valoran los beneficios del conocimiento del esquema corporal en muchos campos. Representa un componente básico para el desarrollo integral del individuo.

Así pues el conocimiento corporal y las distintas formas en las que el cuerpo puede moverse constituyen los cimientos para la danza, según García Ruso (1997). Pero según expone esta misma autora, a través de la danza el niño puede adquirir ese conocimiento de las diferentes partes del cuerpo, utilizando movimientos globales y segmentarios; por tanto también sostiene que la danza favorezca el conocimiento del esquema corporal.

#### 6.1.4.1. Lateralidad

Ya hemos dicho que la lateralidad hace referencia al predominio de una parte del cuerpo, forma parte del desarrollo del esquema corporal y es una consecuencia de la actividad motriz y la percepción de sus resultados.

Tener bien desarrollada la lateralidad no significa saber donde está la mano derecha o izquierda, sino poseer toda una mecánica de coordinación psicomotriz.

La preferencia de un lado del cuerpo u otro está estrechamente relacionada con la lateralización cortical y la maduración del sistema nervioso.

El dominio de las nociones de izquierda y derecha se debe a la disminución progresiva del egocentrismo del pensamiento. Se adquiere a lo largo de tres estadios que corresponden a tres socializaciones progresivas:

1. Cinco-ocho años: la izquierda y la derecha son consideradas desde el punto de vista propio.
2. Ocho-once años: son consideradas desde el punto de vista de los demás.
3. Doce-trece años: son consideradas desde el punto de vista de las cosas mismas.

El enfoque educativo de la lateralidad será diferente en función de la edad:

- De tres a seis años el principal objetivo es que el niño reconozca y fije el dominio de un segmento sobre el otro, mediante un número de vivencias motrices que comprometan al segmento dominante.
- De seis a ocho años el principal objetivo es que afiance la lateralidad que ya tiene fijada por medio de ejercicios de independencia de segmentos e interiorización de las diferentes partes que intervienen en el movimiento.
- A partir de ocho años ya podemos buscar la cualidad de los movimientos de los segmentos no dominantes, así como mejorar la coordinación entre ambos lados del cuerpo cuando éstos realicen movimientos diferentes. Es importante, por tanto, practicar con el segmento no dominante en la misma proporción.

#### 6.1.4.2. Formas de abordar el estudio del esquema corporal.

Para expresar lo que una persona sabe de su cuerpo existen diversos sistemas: el dibujo, el gesto, la palabra, la construcción del cuerpo por medio de piezas, la orientación derecha-izquierda e incluso los test de manchas (Rorschach).

El **dibujo** del niño nos proporciona información sobre el estado de la motricidad a nivel manual, sobre problemas de representación espacial o de integración del esquema corporal y sobre la inteligencia del niño. El niño posee un tipo de pensamiento sincrético que asimila una estructura global pero inexacta, un conjunto incompleto: unas veces fragmentario y otras, formado por detalles yuxtapuestos, sin captar la forma global. El niño dibuja lo que sabe, no lo que ve; dibuja sin dejarse influir totalmente por las percepciones, sino según un modelo interno. Y estas características permiten que sus dibujos de la persona, muestren su concepción del esquema corporal.

La **imitación de gestos** supone que el niño conoce y domina su cuerpo como instrumento para poder reproducir un modelo. La reproducción correcta supone el conocimiento del cuerpo del "otro", que actúa como modelo. Se ponen en juego factores perceptivos, de orden sensorial y cinestésico. También factores práxicos, ya que la iniciación, el desarrollo y la consecuencia del gesto representan una secuencia motriz que se organiza en el tiempo y en el espacio.

Existen también varias pruebas que exigen la construcción del cuerpo en piezas. Entre ellas el **Test del Esquema Corporal (TEC)**, de Daurat-Hmeljak, Stambak y Bergés (1966), utilizado por nosotros mismos en nuestra investigación. Para evaluar el conocimiento que el sujeto tiene de su cuerpo a nivel representativo, ha de construir un cuerpo y una cara de un niño, por medio de piezas separadas que representan las diferentes partes del cuerpo y la cara. Consta de una prueba de frente, para niños de 4-8 años y otra de perfil para niños de 6-11 años. Utiliza tres técnicas, la evocación, la construcción y la reproducción del cuerpo o la cara.

### 6.1.4.3. La educación del esquema corporal.

Para trabajar el esquema corporal se han de seguir dos etapas:

1. Percepción global del cuerpo, de su unidad y de su posición global en el espacio. Sus objetivos son el conocimiento de las diferentes posiciones del cuerpo en relación al espacio y el conocimiento de los diferentes desplazamientos posibles (marchas, carreras, saltos, cuadrupedias, ...).
2. Primeras relaciones espaciales. Sus objetivos son la afirmación de la lateralización y la representación y toma de conciencia del propio cuerpo (concienciación segmentaria de los miembros superiores, movilidad del eje corporal en el suelo, movilidad del eje corporal en posición erguida, control de la respiración y relajación).

Ya hemos comentado que conocer el esquema corporal no se limita a conocer sus partes, va mucho más allá, y por eso los temas a considerar en el abordaje del conocimiento corporal deberían ser:

- La **cinestesia**: hace referencia al sentido cinestésico o “sexto sentido”. Trabajar las percepciones respecto al cuerpo en reposo o en movimiento, puede ayudar a los alumnos a conocerse mejor y a ser más hábiles y creativos en movimiento. Hamilton (1989) afirma:

*Cuando prestas atención interna a tu cuerpo en movimiento, obtienes una información personalizada e individualizada. Los bailarines deben adquirir esta información, porque usan sus cuerpos para comunicarse, y cuanto mejor comprendan sus propios sentimientos y sensaciones, mayor será su capacidad de expresión.*

Los receptores sensitivos que se encuentran situados en los músculos, tendones y piel proporcionan variedad de información acerca de la parte del cuerpo que se mueve, los cambios en la posición de las

articulaciones, la amplitud del movimiento, la tensión, la relajación, etc.. La actividad de los receptores cinestésicos resulta de las variaciones de longitud y de tensión de los músculos o de los tendones y de la modificación de los ángulos articulares o de la posición del cuerpo.

- La **regulación tónica y el ajuste postural**: el tono muscular es un estado permanente de ligera contracción. Prepara y mantiene la eficacia del movimiento, además está a la base de las emociones. Depende de la maduración neuromotriz, de la actividad física y está en función de la relación con el mundo exterior. Solamente un tono adecuadamente desarrollado permite una mejor actitud y un mayor dinamismo facilitando el progreso de los aprendizajes. Regula también la postura, que es la posición voluntariamente adquirida en un momento determinado. Corraze (1989) la define como *“la posición de las partes del cuerpo, unas con relación a las otras y con relación al peso”*. El ajuste postural se apoya en las sensaciones visuales, vestibulares, propioceptivas y plantares. Un buen ajuste postural es la base de la actividad motriz óptima. Según Le Boulch (1978) condiciona la precisión de los movimientos voluntarios.
- La **relajación**: estado de consciencia que se caracteriza por un bajo tono muscular, por la disminución del ritmo cardíaco y respiratorio, por una mejor concentración y una mayor capacidad perceptiva interoceptiva, exteroceptiva y propioceptiva (sentido que informa de la posición de los músculos). Sus efectos positivos son diversos (favorece la atención, la mejor vivenciación y conocimiento del esquema corporal, disminuye el estrés, favorece el equilibrio emocional,..). En el tema de la danza su utilización repercute en un mejor conocimiento del cuerpo, un mayor control muscular, la mejor percepción de las nociones de peso, contacto, equilibrio y de las tensiones en zonas específicas del cuerpo.

- La **alineación corporal**: hace referencia al efecto de hacer pasar determinados segmentos sobre un eje concreto. Es la base de la postura correcta y del movimiento armónico, equilibrado, fluido y eficaz. Cuando la cabeza está bien equilibrada sobre el cuello, la coordinación de las extremidades y del cuerpo entero será mayor.
- Las **posibilidades motrices del cuerpo**: es importante en un conocimiento profundo del cuerpo que se exploren todas las posibilidades de movimiento. Se reagrupan, siguiendo a Guerber, Walsh, Leray y Maucouvert (1991) en:
  - Movimientos en relación al eje corporal: flexiones, extensiones, alargamientos, rotaciones, traslaciones, aberturas, cerraduras, ...
  - Movimientos locomotores: marcha, carrera, arrastrarse, cuadrupedia, deslizar, girar, subir, bajar, ...

La metodología para favorecer la integración del esquema corporal aconseja:

- Tomar la vía motriz como el eje esencial de las actividades, ya que sólo a través de ella vamos a conseguir la interiorización, conciencia y control del propio esquema corporal.
- Utilizar todas las vías sensitivas posibles.
- Secuenciar sus contenidos siguiendo las leyes próximo-distal y céfalo-caudal.
- Explicar las tareas de forma verbal y visualmente.
- Seguir una progresión gradual de dificultad para la consecución de los objetivos, parcializando los ejercicios en trabajos adaptados a cada sujeto.

### 6.1.5. La Orientación Espacial.

Teniendo en cuenta que estamos en el capítulo referente a psicomotricidad, el espacio es una variable fundamental a la hora de completar el estudio de las bases psicológicas que sustentan la danza. La orientación en el espacio puede llegar a ser una capacidad compleja, cuya adquisición sigue un proceso y que a través de la danza puede verse optimizada (y más si se realiza bajo un planteamiento consciente).

El espacio constituye el marco de referencia donde nos movemos. Fleming (1976) entiende el espacio como el área en la cual el individuo se mueve e interrelaciona espacio, tiempo y energía. Cualquier movimiento que tiene lugar en el espacio utiliza un tiempo propio y es determinado cualitativamente por la energía que utiliza.

Podemos entender la Orientación Espacial como la capacidad para la localización en el espacio de nuestro propio cuerpo en relación a los objetos o la localización de estos en función de nuestra posición. Lo anteriormente señalado incluye un variado conjunto de manifestaciones motrices, las cuales capacitan a la persona para el reconocimiento topográfico del espacio. Efectivamente se ha demostrado el efecto facilitador del movimiento en el cambio del sistema de referencia que utilizan los niños para orientarse en el espacio (Acredolo, 1978).

A nivel cognitivo, para la orientación espacial, a medida que aumenta la capacidad de “representación”, va disminuyendo la dependencia en la información visual. Cuando el espacio se hace más complejo se vuelve a evidenciar tanto la influencia del movimiento activo, como la del seguimiento visual, en niños y en adultos (Acredolo, 1988). Por lo tanto queda claro que en la orientación espacial, la acción o movimiento es un facilitador necesario.

Para poder orientarnos en el espacio también es necesario tener conciencia del eje de simetría corporal, diferenciando ambos lados, el izquierdo y el derecho. Por tanto la lateralidad y la direccionalidad son otros conceptos muy relacionados con el tema de estructuración espacial, con los cuales el sujeto puede fundamentar un marco de referencia para distinguir y relacionar elementos u objetos, considerando su propio cuerpo con respecto al espacio en el que se desenvuelve.

Asimismo para llegar a orientarnos y estructurar el espacio adecuadamente también se deben poder percibir los siguientes niveles:

1. Percepción de los conceptos básicos espaciales (dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás, etc.).
2. Percepción de las posiciones y dimensiones espaciales (izquierda/derecha, en diagonal, frontal, ...)
3. Percepción de las relaciones espaciales existentes entre los objetos y entre ellos y el sujeto.

Así pues, para desarrollar la orientación espacial se deberían incluir:

- Actividades de exploración del espacio.
- Actividades de reconocimiento de posiciones espaciales.
- Actividades de reconocimiento de las relaciones espaciales en el espacio.
- Actividades de reconocimiento de relaciones espaciales en el plano.

En el caso de la danza es fácil realizar actividades de las tres primeras categorías, y sin embargo en las escuelas se suelen limitar al reconocimiento de las relaciones espaciales en el plano, algo que resulta limitado y dificulta la verdadera asimilación de los conceptos espaciales.

#### 6.1.5.1. Variables del espacio a considerar por el bailarín.

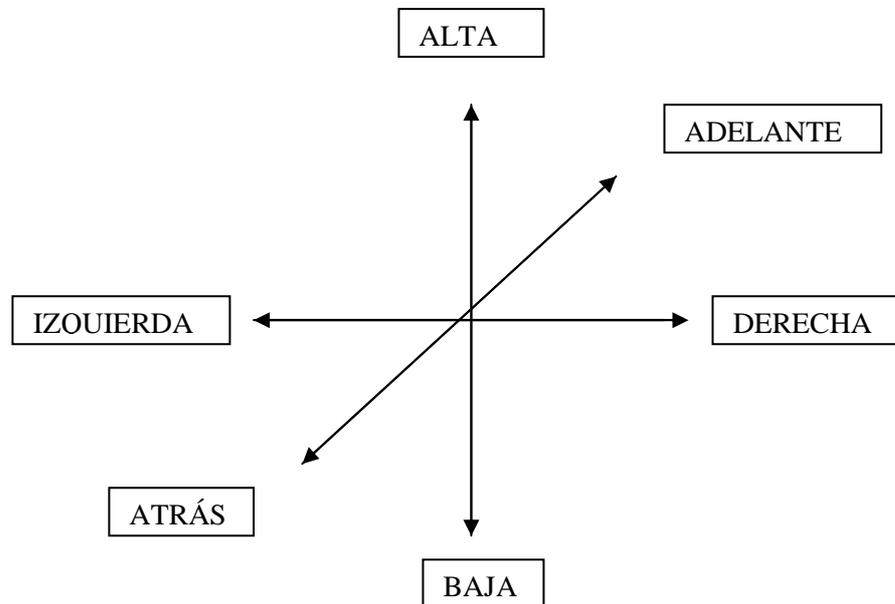
Considerando el espacio como medio envolvente para hacer cualquier movimiento, se pueden diferenciar, según García Ruso (1997), dos tipos de espacio:

- El espacio próximo: área que rodea al cuerpo y que puede ser explorada sin mover la base de sustentación.
- El espacio escénico, general o distante: área de que dispone el bailarín para realizar desplazamientos y proyectar su gesto.

Las formas y evoluciones que el bailarín puede ejecutar en el espacio escénico son infinitas, teniendo en cuenta las posibilidades que se pueden lograr combinando los siguientes elementos:

1. Los **niveles**: distribución del espacio en planos horizontales según su altura a partir del suelo. Normalmente el espacio vertical se divide en tres zonas: alta, media y baja. Realizar movimientos pasando de un nivel a otro enriquece sus posibilidades expresivas. El reto para el bailarín es realizar estos cambios de nivel con armonía y fluidez.
2. Los **planos**: la amplitud y dirección de los movimientos se describen en tres planos: frontal, sagital y transversal.
3. Las **direcciones**: hace referencia a la orientación del movimiento o de una persona en el espacio. Estas direcciones se suelen categorizar con términos opuestos, siguiendo a Laban. A saber, alta-baja, izquierda-derecha y hacia delante-hacia atrás. Combinando estas direcciones simples se obtienen las diagonales y las direcciones combinadas.

## DIRECCIONES



4. Las **trayectorias**: línea descrita por cualquier parte de un cuerpo en el espacio. Robinson (1981) las resume en :

- El círculo.
- La perpendicular.
- La paralela.
- El zig-zag.
- La espiral.

5. Las **formaciones**: se refiere a la distribución de los componentes de un grupo en relación a la sala. Pueden ser realizadas en una coreografía o como estrategia de aprendizaje espacial. Existen las formaciones:

- Libres.

- Lineales: suponen una mayor facilidad en la percepción del movimiento.
  - Circulares: mayor dificultad para el aprendizaje del movimiento, dado que cada componente de la formación tiene un ángulo de visión diferente, sobre todo de cara a percibir direcciones y trayectorias.
6. El **foco**: hace referencia a un determinado punto del espacio donde converge la mirada o hacia donde se dirige la acción motora. Transmite la intención del bailarín, induciendo al observador hacia ese punto. Su papel es básico en las acciones motoras que requieren equilibrio.

## 6.2. PSICOLOGÍA DEL RITMO.

Uno de los ejes que vertebra esta investigación es la música, y concretamente el ritmo, componente básico de ésta y que ha sido principal fuente de estudio desde la psicología, nos servirá para entender mejor la esencia del movimiento y las motivaciones hacia la danza.

Los psicólogos que han prestado atención al ritmo han aportado también su contribución al estudio de la percepción del tiempo (proceso cognitivo), los efectos emotivos y los aspectos motores del ritmo. Como se aprecia, esos centros de interés están totalmente imbricados a nuestro proyecto, que pretende conocer mejor la psicología que gira en torno a la danza.

Una sencilla, pero esclarecedora definición del ritmo es la que nos aportó Platón: “orden en el movimiento”. De esta definición se extrae una concepción del ritmo dependiente del movimiento, que además requiere una organización, un proceso mental que ordena estímulos.

A finales del siglo XIX se identifican tres grandes aspectos del ritmo: perceptivo, motor y afectivo. Se implican procesos cognitivos, conductuales y emotivos, dado que el ritmo supone un procesamiento de información sensorial que nos ayuda a crear secuencias; una manifestación motora casi simultánea y la consecuencia sobre nuestros sentimientos impulsada por el ritmo percibido y “danzado”.

### 6.2.1. Los ritmos biológicos

Los ritmos biológicos tienen una gran repercusión en nuestra vida cotidiana. Existe una relación entre los ritmos biológicos y los de la actividad, por ello no podemos pasar por alto algo que afecta a todos los procesos vitales, desde la célula al organismo, sobre todo teniendo en cuenta que la actividad que nosotros estudiamos se fundamenta claramente en el ritmo, y por su puesto en ella también tendrán su repercusión dichos ritmos biológicos. Porque el

comportamiento está en relación con los ritmos biológicos. Hay influencia en el sueño, en las comidas, incluso en la fatiga o en el tiempo de reacción simple.

La ciencia actual puede afirmar que la actividad rítmica es una propiedad fundamental de la naturaleza viva. Existen ritmos espontáneos, ritmos desencadenados, ritmos inducidos y ritmos adquiridos. Podría pensarse que hablamos de ritmo musical, con esta nomenclatura, pero nos referimos a ritmos en organismos vivos, y en concreto al funcionamiento biológico del cuerpo humano. No deja de ser fascinante que se base en procesos que se repiten de forma periódica adaptándose, en ocasiones, a otras variables que también siguen un ritmo y que se ven alteradas o modificadas. Hablamos de ritmos lentos (cuyo período es superior a las 24 horas), o circadianos (su período gira en torno a las 24 horas). Lo cierto es que nuestro organismo se regula y coordina a través de ritmos, podríamos decir que “danza”, algo que nos lleva a la reflexión de que *bailar forma parte de la vida, desde su misma esencia*.

Por ejemplo, en los vertebrados, la mayor parte de las regulaciones dependen del sistema nervioso central. Cada núcleo o centro nervioso tiene su actividad endógena y un ritmo propio de actividad, que varía de 2 a 30 ciclos por segundo. Las ondas cerebrales son debidas a las descargas sincrónicas de numerosas células.

Tampoco podemos dejar de mencionar, por su importancia para la danza, el ritmo respiratorio. Éste está subordinado a un centro respiratorio situado a nivel del bulbo raquídeo. Dicho centro tiene una actividad periódica autónoma. Por supuesto el ritmo respiratorio puede seguir también un ritmo impuesto de forma consciente por nosotros, en muchos casos para adecuarlo a una actividad rítmica que estemos realizando.

Como vemos incluso desde el punto de vista biológico el ritmo influye en nuestra actividad. Por ello debería estar a la base de cualquier planteamiento, educativo o terapéutico, que utilice el movimiento como medio de intervención.

### 6.2.2. Los ritmos motores espontáneos

Hay casos en los que la organización de la acción se presenta bajo forma de un movimiento periódico que obedece a un programa temporal propio del sujeto y que depende muy poco de las condiciones de la acción. Estos movimientos tienen un valor funcional.

En el caso del hombre podríamos hablar de la marcha como ejemplo. En este caso, mientras uno de los miembros sustenta el peso del cuerpo (fase de apoyo), el otro oscila hacia delante (fase de oscilación), pero uno de los pies se apoya antes de que el que estaba apoyado vaya adelante. Hablamos de una sincronización perfecta, basada en un ritmo motor espontáneo. Aunque haya una regulación de la alternancia a nivel central, parece que el compás natural de la marcha tenga una determinación medular. Por ello este movimiento rítmico simple tiene un carácter automático.

Pero considerando las actividades voluntarias, hablemos del concepto que propone Stern (1900) de "Compás Psíquico". Según él cada hombre tiene su tempo personal espontáneo, que se refleja en todas sus actividades, aunque los estudios correlacionales y de análisis factorial no han permitido la comprobación de esta hipótesis. Allport y Vernon (1933) han descubierto que hay tres factores independientes: compás verbal, de propósito y motor y todas las investigaciones confirman estos resultados. También confirman que no se da correlación, entre la velocidad de las actividades motoras y la de las intelectuales.

Son varios los autores que han creído en la existencia de una relación entre el ritmo del corazón o el del paso y el compás espontáneo (relacionando el compás espontáneo con los ritmos biológicos). Realmente la marcha y el corazón, coinciden en sus valores medios de frecuencia, que además son muy próximos a los del compás espontáneo. El error sería pensar que alguno de estos ritmos determine la cadencia de otro. Pero hay una relación, nuestro funcionamiento orgánico y nuestro "tempo personal", de alguna forma se sincronizan, y ello es fruto del ritmo.

Entre los ritmos motores espontáneos nos encontramos con el balanceo, que aunque interviene expresamente en las diversas formas de gimnasia o danza, también puede darse de modo espontáneo en los animales. Su regulación es totalmente automática, mientras los anteriores se efectúan bajo control voluntario. ¿Qué pueden representar los balanceos? Pueden interpretarse como la regulación de una tensión muscular (Stambak, 1963). Permiten al niño alcanzar el control de sus movimientos y le ayudan a individualizar las sensaciones cinestésicas de su cuerpo.

Wallon cree que corresponden a un desequilibrio profundo entre las funciones de relación todavía no desarrolladas y la actividad postural. Su efecto es producir una excitación, que a su vez produce una impresión de bienestar. Y es aquí donde queremos llegar; las sensaciones propioceptivas, nacidas del movimiento, incluso de un movimiento simple y automático, son fuerza real de excitaciones y el ritmo mantiene la excitación, la ordena y prolonga sus efectos.

Así podríamos hablar de los beneficios emocionales del movimiento, incluso de movimientos como el balanceo, desde el que hay cierta continuidad con respecto a algunas formas de las artes del ritmo. Los balanceos nos explican una de las significaciones psicológicas de los ritmos, despiertan cierta sensibilidad protopática (función sensitiva de escasa discriminación y de fuerte repercusión afectiva) junto con sus resonancias afectivas. Pero esta agradable sensación se enfatiza cuando danzamos, ya que *“ese carácter satisfactorio queda reforzado por la sincronización de los movimientos con los ritmos sonoros y por sus efectos de socialización”*, (Fraisie, 1976).

En conclusión, estamos viendo como ritmo lleva a movimiento y como éste es fuente de satisfacción, más aún cuando se asocia al ritmo, por lo que el ritmo es un proceso, inherente al ser humano, que explica y fundamenta psicológicamente, parte de los beneficios de la danza.

### 6.2.3. Sincronización senso-motora

El movimiento es doblemente sincrónico. Tiene el mismo período que el estímulo, pero, además, estímulo y respuesta se producen en el mismo momento.

Para que haya sincronización entre un golpe y un sonido, por ejemplo, hace falta que funcione un sistema de anticipación que permita prever el momento en que el sonido va a producirse. La sincronización se distingue de la reacción en que en la primera, la señal de la respuesta no es el estímulo sonoro, sino el intervalo temporal entre señales sucesivas.

Y a pesar de este aparente funcionamiento complejo, la sincronización constituye un sistema espontáneo de respuesta para el ser humano. Una cadencia crea una inducción motora y la sincronización se hace irresistible. Brota desde la primera edad:

- Niños de 1 año se balancean al oír una música de ritmo fuerte.
- Hacia los 3-4 años el niño llega a ser capaz de acompañar el compás que marca el metrónomo.
- A los 7 ya ha adquirido una buena sincronización voluntaria con cadencias diferentes (Fraisse et al., 1949).

Para lograr una sincronización perfecta ante una cadencia determinada, es necesario escucharla previamente (como ocurre en el caso de los bailarines, con los compases introductorios). Si no es así, el inicio del movimiento estaría desincronizado, al menos hasta el tercer estímulo que marca la cadencia. ¿Cuál es el criterio que el sujeto sigue para apreciar la sincronización de su movimiento? Según los resultados de las investigaciones de Fraisse, Oléron y Paillard, (1958) el sujeto que trata de sincronizar sus golpes con las cadencias sonoras, no busca sistemáticamente la simultaneidad de una señal nacida del movimiento o del estímulo, sino un acoplamiento estable. El más espontáneo es el que consiste en una ligera anticipación del golpe propiamente dicho con respecto al sonido.

Las sincronizaciones sensomotoras se producen dentro de una gama de cadencias bastante reducida que corresponde aproximadamente a aquella en que encontramos los ritmos motores espontáneos. Existe pues una zona de sincronización que se extiende aproximadamente de los 20 a los 180 ciclos por segundo y corresponde a la vez a la zona de los tiempos percibidos (aquella en la que se halla una relación entre los límites del tiempo y a la de los ritmos motores espontáneos).

Hasta ahora hemos hablado de conductas rítmicas primitivas en la ontogénesis del comportamiento. Ahora abordaremos la percepción del ritmo, propiamente dicha.

#### **6.2.4. La percepción del ritmo**

En ciertas condiciones de sucesión, las estimulaciones se perciben como agrupadas y la repetición de esos grupos da lugar a la percepción del ritmo. Distinguiremos entre ritmación subjetiva, en la que no hay ningún factor relacionado con la serie objetiva de las estimulaciones que determine su agrupamiento (pero en la que de forma subjetiva se perciba una pausa o acentuación entre las estimulaciones, por ejemplo escuchando gotas de agua); y ritmación objetiva, si uno de los intervalos, más largo que los otros, crea una **pausa** o si un elemento cada dos o tres, por ejemplo, está **acentuado**.

Evidentemente, el agrupamiento subjetivo u objetivo es una característica de la percepción, pues físicamente no hay más que sucesión.

Agrupamiento y ritmo son, no obstante, nociones diferentes. El ritmo es un proceso más complejo, ya que requiere una percepción global de lo sucesivo, de la estructura rítmica. En el ritmo hallamos siempre un encadenamiento de estructuras con intervalos isócronos, mientras que el agrupamiento puede producirse con independencia de cualquier sucesión.

Volviendo a la pausa y el acento como factores que ayudan a la percepción rítmica, Fraisse, (1976), afirma que la duración es más fundamental que el

acento. Es decir que en el ritmo tienen primacía los factores temporales, cobrando valor el acento solamente cuando va ligado a sucesos que tienen ya una trama temporal. Pero en cualquier caso son sensaciones auditivas, que tienen una influencia dinamogénica en el individuo (más que las visuales). El acento parece relacionarse con el acompañamiento motor que suscita la repetición de grupos isócronos. A este componente motor se añaden efectos tónicos (llamamos tónico a todo lo que es fuerte y vigoroso) cuyas repercusiones afectivas son también una característica propia del ritmo. Además la acentuación nos abre paso al universo de la polirritmia. Permite que se hagan sensibles varias organizaciones paralelas, más o menos coordinadas.

#### **6.2.5. La estructura temporal de los ritmos**

Las artes rítmicas se basan todas en estructuras temporales, incluso cuando no lo parece. Estamos hablando de la literatura, la música, y sin lugar a dudas, la danza.

La estructura rítmica es organizada a partir de tres sistemas que interaccionan recíprocamente:

- La impulsión rítmica, provocada por una percepción inmediata y natural. Existe una sincronización efectiva entre el estímulo y la respuesta, fruto de una reacción no voluntaria a un ritmo.
- La naturaleza cognitiva, que hace referencia a la discriminación de formas sucesivas. Hay que considerar las fases de asimilación y distinción que llevan a la comprensión de las estructuras rítmicas. El nivel de representación mental es capaz de proyectar datos pasados y futuros que constituyen el horizonte temporal de cada uno.
- La ejecución motora, que representa el aspecto motor en la reproducción e interpretación de las estructuras rítmicas. La ejecución motora va a depender de las cualidades psicomotoras y del aprendizaje.

La percepción del ritmo nace, pues, de la percepción de las estructuras y de su repetición. Por ello vamos a describir de forma resumida las conclusiones referentes a la estructuración temporal a que ha llegado la Psicología del Ritmo:

- Las secuencias rítmicas se crean por la ruptura con la tendencia natural a igualar los intervalos sucesivos.
- Las estructuras rítmicas se constituyen por el juego de dos clases de intervalos, tiempos largos y tiempos breves, netamente distintos entre sí. Los tiempos breves son inferiores a 40 cs. Los tiempos largos suelen ser de duración inferior a 100 cs.
- Existe otro elemento que interviene en las estructuras temporales: los intervalos-pausa. Sin integrarse en las estructuras, las distinguen y las unen.
- Cuando el número de elementos constituyentes es superior a 2 o 3, la estructura puede subdividirse en subestructuras. En este caso un tiempo largo podría tomar el valor perceptivo de una pausa y su duración podría quedar por ello afectada.
- Cuando se acelera el compás (o se hace más lento) con relación al compás espontáneo, disminuye la distinción entre tiempos largos y breves.
- La pausa depende de la estructura rítmica, cuanto más compleja es ésta, la pausa es relativamente más larga.
- Una conclusión que nos interesa especialmente por nuestra investigación, respecto a la complejidad de las estructuras es que, cuanto más simples y más regulares son las formas rítmicas, más fáciles resultan de percibir y memorizar.

Estas distinciones esencialmente perceptivas corresponden también a distinciones motoras. El tiempo breve es igual al de un movimiento de ida y vuelta rápido, y el tiempo largo corresponde al compás espontáneo de golpes cadenciosos en el que cada movimiento se encadena muy naturalmente y con regularidad al que le precede.

Para finalizar hablando igualmente de las artes del ritmo, decir que en ellas la estructura general de los grupos rítmicos se conserva en el curso de las sucesivas repeticiones, pero con algunos cambios cualitativos o cuantitativos de sus elementos. Añadir que esos cambios son los que en la danza generan variaciones en los movimientos, que enriquecen las producciones coreográficas. Pero también la repetición puede organizar el impulso de un movimiento que arremete y crece hasta su conclusión.

Como decía B. De Schloezer *“el artificio consiste siempre en saber unir la unidad y la variedad”*. La unidad reside en las repeticiones más o menos periódicas. La variedad enlaza lo esperado y lo imprevisible.

#### **6.2.6. Efectos afectivos del ritmo**

Se ha hallado que una estimulación breve, como la de un sonido, produce un estremecimiento psicofisiológico que se prolonga después de la estimulación. Por supuesto, la percepción rítmica genera movimiento, como ya hemos comentado.

Precisamente uno de los efectos de la regularidad rítmica es el de engendrar una inducción motora. La regularidad engendra movimientos que se armonizan con el dato percibido. Dicho movimiento es ya fuente de satisfacción, en sí mismo, al proporcionar una excitación fácilmente mantenida y se acrecienta por la armonía que se crea entre lo perceptivo y lo motor.

Se trata de una excitación progresiva que se inflama con la repetición en vez de apagarse como la emoción. Aumenta su intensidad si nos abandonamos a esa inducción y llega a generalizar en movimientos más amplios y numerosos, como sucede en la danza.

Se sabe también que a esa sincronización perceptivo-motora corresponde una participación compleja de los centros nerviosos superiores. Todo aquello que es perceptivo pertenece en primer lugar al orden cortical, pero lo cinestésico excita particularmente el diencefalo, es decir, nuestro cerebro afectivo. Los efectos corticales y diencefálicos se refuerzan, además,

recíprocamente. Si a este efecto añadimos que la experiencia rítmica tenga un carácter social, especialmente las danzas, las repercusiones afectivas aumentan.

### **6.2.7. Ritmo y memoria**

Además de la importancia que la Psicología del Ritmo tiene para nuestro estudio, por su ineludible vínculo con el movimiento y la danza, como arte rítmica; también la tiene por la relación entre ritmo y uno de los procesos cognitivos que nos incumbe: la memoria.

Por todos es sabido que se aprende con más facilidad un texto ritmado que el que no lo es. Todas las teorías sobre la memoria admiten hoy día que es fruto de la organización de informaciones actuales y conocimientos anteriores. Desde este punto de vista, la repetición se considera una posibilidad para una mejor integración del conjunto. Podemos repetir series de información agrupada en unidades menores que marquen una pauta repetitiva, que nos ayude a memorizarla.

Cuando una variación de danza se subdivide en series de 8 tiempos resulta más fácil aprender esos pequeños fragmentos (los 2 o 3 que contenga la variación, por ejemplo), uno a uno, pues se tienen referencias para empezar y comenzar cada parte, además cada grupo suele contener movimientos con cierta continuidad y similitud, para que dicho agrupamiento resulte significativo. También el bailarín se vale de asociar las notas musicales a movimientos particulares. En nuestro programa aportamos otra asociación más, movimientos a palabras (autoinstrucciones), que sean significativas para el movimiento, pero que además sean “cantadas”, siguiendo el ritmo de la música, para lograr el efecto del que hablábamos al principio respecto a textos ritmados, como más fácilmente memorizables.

### 6.2.8. Las aptitudes rítmicas

Antes de la aparición de la psicología científica, se constataba empíricamente si los bailarines eran buenos o malos por su “sentido” del ritmo. Hoy día, que se han logrado medir las aptitudes del ser humano, las aptitudes musicales no podían ser menos, aunque por su cualidad peculiar, no ha sido nada fácil.

Según García Ruso (1997) habría que diferenciar dos aspectos respecto a la capacidad rítmica:

- La capacidad rítmica de predominancia perceptiva: capacidad que cada uno tiene de percibir y discriminar las variaciones temporales o las estructuras rítmicas de un determinado modelo, sea visual o auditivo.
- La capacidad rítmica de predominancia motora: posibilidad que cada uno tiene de reproducir o sincronizarse con estructuras rítmicas periódicas o equívocas, bien a través de la motricidad fina o de la global.

Seashore ideó un test, entre cuyas pruebas hemos utilizado la que mide la aptitud rítmica. Consiste en preguntar al sujeto si dos formas rítmicas son iguales o diferentes. Se distinguen entre sí por el número de elementos y por su estructura temporal.

Esta prueba se centra en el aspecto cognoscitivo relacionado con el ritmo, ya que podríamos hablar de 3 componentes de las capacidades rítmicas:

- El impulso rítmico o inducción motora que el ritmo provoca.
- La capacidad cognoscitiva definida por la habilidad de discriminar formas rítmicas sucesivas.
- La capacidad motora o precisión que puede alcanzarse marcando con golpes estructuras rítmicas.

En concreto la subprueba de Seashore que hemos utilizado solamente mediría la capacidad cognoscitiva, aunque la capacidad motora la hemos

evaluado también a través de una de las variables de ejecución y así, por medio de la observación, también hemos podido abarcar este otro componente. En cualquier caso, dado el enfoque cognitivo de nuestro estudio, sería el que más nos interesa.

A pesar de la multiplicidad de pruebas rítmicas existentes en el mercado, que abordan capacidades bastante diferentes dentro del ritmo, mantenemos que la discriminación de las estructuras es fundamental, entre otras cosas para lograr la sincronización ritmo-movimiento. Por ello nos centramos en este tipo de prueba. Según Fraise existe una capacidad general en la que intervienen la discriminación de las formas y los componentes senso-motores. Ésta explicaría la sincronización del movimiento al ritmo, aunque también la coordinación motora explica, en parte, las realizaciones en sincronización. Una torpe coordinación impediría una respuesta física rápida y fluida que permita acoplar el movimiento (y más si hablamos de movimientos más complejos como la danza,) a un estímulo auditivo dado.

Lo que queda en evidencia es el carácter compuesto que tiene las capacidades rítmicas. Según Fraise podríamos hablar de:

- Un componente perceptivo o capacidad de percibir las estructuras rítmicas.
- Un componente de anticipación que se caracteriza sobre todo por la memoria de formas rítmicas.
- Un componente psicomotor caracterizado por la aptitud para controlar los movimientos rítmicos cada vez que hay una nueva adaptación o polirritmia.

Otro dato que confirma este autor es la independencia existente entre las capacidades rítmicas y las musicales. Como aptitudes musicales se han apuntado, entre otras, la capacidad de discernir la altura de los sonidos y la memoria musical (más referida a memoria de sonidos). Estas aptitudes estarían

más ligadas al músico, mientras que para el bailarín, quizá sean más importantes las rítmicas. Si hablamos de ritmo también se señala la importancia de la memoria a corto plazo en la captación de secuencias más o menos largas.

La cuestión es que, como vemos, las aptitudes musicales son muchas y complejas, y si nos referimos al campo específico del ritmo, también existen una multiplicidad de factores rítmicos.

En cuanto a la relación de las capacidades rítmicas con otras aptitudes, se ha hallado (Fraisse, Pichot y Clairouin, 1949) que el nivel intelectual es un factor de la aptitud para reproducir formas estructuradas, así como en la producción de formas rítmicas. Pero no desempeña ningún papel en las pruebas en que predomina la inducción de un movimiento repetido.

No podemos abandonar este bloque sin mencionar la arritmia, que hace referencia a las dificultades rítmicas que hacen evidentes ciertas deficiencias y enfermedades.

Se ha mostrado repetidamente que el niño, antes de que sea capaz de pronunciar todas las sílabas de los vocablos, asimila el ritmo de la palabra o de la expresión. La tartamudez o disfemia se debe, probablemente, al deficiente control de la emisión de la voz por su autopercepción. También va con frecuencia asociada a una lateralización deficiente y, a veces, a falta de madurez motora. En esos casos el niño encuentra dificultad en la reproducción de fórmulas rítmicas simples, equivoca el número de golpes, no acierta a reproducir la alternancia fuerte-débil.

Como se ve hay una relación importante entre ritmo, movimiento, lenguaje oral y procesos cognitivos. Cuando aparece una alteración concreta, se ven afectados los otros factores. Todo ello plantea la posibilidad de intervenir a través de todas esas variables, no centrandose exclusivamente la "recuperación" en el lenguaje oral (en el caso de disfemia, por ejemplo).

De ese modo la arritmia, cuyas repercusiones van más allá de la música o la danza, debería trabajarse a través del movimiento y precisamente desde disciplinas como la música y la danza, que tienen el ritmo como base principal de su actividad.

### 6.2.9. Educación y ritmo

Teniendo en cuenta estos dos vocablos podríamos plantearnos dos alternativas:

- Educar a niños afectados de diversos problemas, incluidos los comentados anteriormente (más relacionados con el ritmo) **a través del ritmo**, aprovechando el carácter espontáneo de manifestaciones rítmicas elementales y/o utilizando el ritmo como instrumento para asimilar, conceptos, procedimientos,...
- **Educar el ritmo**, afinando su percepción y su expresión corporal.

El niño, gran descubridor e imitador, toma el ritmo como una de las actividades lúdicas más frecuentes y placenteras. Esto ha de aprovecharse como método natural para hacer consciente lo que ya se domina por intuición. Los ritmos encierran una cualidad y es que permiten los automatismos, y esto tiene una gran repercusión psicopedagógica, según Fuentes y Cervera (1989). Por ello recomiendan empezar la enseñanza de la música por el cultivo del ritmo. Y por ello el ritmo se puede utilizar para el aprendizaje de muchas cosas, especialmente de movimientos que se producen a ese ritmo (danza), o de palabras que siguen un ritmo (autoinstrucciones cantadas). La insistencia en la repetición y la organización en agrupamientos temporales favorecen la memorización de lo aprendido con el recurso del ritmo.

Respecto a la educación del ritmo, se presenta como educación conjunta del movimiento, de la percepción y de la coordinación del gesto y del sonido. Una de sus posibilidades sería realizar estructuras rítmicas con el cuerpo entero. Este es el método que propone Dalcroze, y del que hablaremos más extensamente más adelante. Su método se basa en experiencias corporales y en analizar las sensaciones físicas. Comienza buscando sincronizaciones entre movimientos alternantes y estímulos repetidos (algo que nuestro programa recoge), llegando a lograr que los alumnos acoplen la longitud de sus movimientos (pasos, por ejemplo) a la de las notas (más cortas o largas). Trabaja así la discriminación “rítmica”, pero a través de la propia vivencia corporal. Como se aprecia este método va más allá del conteo para seguir el ritmo de una melodía, como si fuera un “esquema aritmético”. El alumno ha de sentir el movimiento rítmico y tener de él una imagen global.

Hoy día los métodos de educación rítmica no parten ni del solfeo ni de la música, sino de los ritmos espontáneos y naturales del niño para obligarle a tomar conciencia de ellos y estabilizarlos. Boucquey (1970) también pone la educación rítmica al servicio de la educación física, a base de ritmos en los que predominan las formas simples creadas con instrumentos de percusión. Además utiliza la noción de acompañamiento rítmico o melódico del movimiento que facilita la articulación del lenguaje por el uso de palabras con ritmo o cantadas. Algo que recuerda a nuestras “autoinstrucciones”, aunque los fines sean distintos. Pero se trata al fin y al cabo de utilizar el ritmo del lenguaje, y más si es cantado, para lograr mejorías (en nuestro caso lograr, por ejemplo, memorizar movimientos y en este caso pronunciar mejor las propias palabras).

Hemos mencionado estos dos programas porque pueden hacer aportaciones a un programa de aprendizaje de la danza, como el que proponemos, para mejorar procesos cognitivos y el propio proceso de aprendizaje. Ambos se encaminan a hacer que el niño tome conciencia de las posibilidades y de las

resistencias de su cuerpo y de la coordinación de sus movimientos, y a enseñarle a realizar los ritmos percibidos y armonizar su propia actividad con la de los demás. Todos estos objetivos nos parecen básicos para una clase de danza y buscamos la forma de hacerlos más presentes en ellas.

Batalha (1985) propone tres etapas en la educación rítmica:

- Consciencia del ritmo: se lograría a través de la búsqueda del ritmo orgánico y del ritmo colectivo, de la sensibilización para los ritmos exteriores, de la exploración del cuerpo como instrumento de percusión, o del medio como instrumento sonoro, del uso del ritmo como estímulo de la actividad creadora o como organizador de una actividad en ejecución,...
- Estructuración rítmica: se conseguiría a través de la percepción de la pulsación rítmica, de duraciones (largo-corto), de la acentuación (fuerte-débil); el aprendizaje de la noción de velocidad (acelerar-retardar), de las figuras musicales, de la noción de frase musical; de la sincronización del cuerpo con ritmos simples, de la realización de improvisaciones rítmicas,...
- Simbolización: se trabajaría a través de la representación de estructuras rítmicas a través de gestos y sonidos, de la creación de símbolos para la representación de estructuras rítmicas, de la interpretación danzando según códigos establecidos, del registro a través de un código concreto, de estructuras rítmicas de diversas danzas, músicas o movimientos...

Para educar el ritmo hay que dar cuatro pasos, según Fuentes y Cervera (1989):

- Se marca el ritmo real con palmas, pitos o instrumentos de percusión.
- Se establece el tempo de la canción coincidente con el movimiento impuesto por el juego.
- Se busca el primer tiempo del compás, haciendo sentir el acento.
- Se subdivide el tiempo (binario o ternario) de los compases.

Como pautas a seguir en la estructuración rítmica, se deben tener en cuenta las siguientes:

1. No se deben realizar actividades de orden rítmico antes de poseer un cierto nivel en disociación de movimientos, control postural, equilibrio y coordinación dinámica.
2. No deben realizarse actividades rítmicas complejas sin saber ejecutar previamente las series simples.
3. Cada una de las actividades deben seguir la siguiente secuencia:
  - Actividades con movimientos habituales.
  - Actividades con movimientos no habituales.
  - Actividades con movimientos simbolizados (ej. asignar un movimiento a un determinado color, de forma que cuando sea presentado el color el alumno deberá realizar el movimiento que representa).

Veamos ahora el tratamiento que sobre el ritmo hacen algunos autores:

Schinca, Marta (1988) opina que el ritmo en Expresión Corporal debe ser estudiado y vivenciado primeramente en sus manifestaciones primarias (movimiento celular, funciones primordiales humanas...) que pueden evolucionar hasta investir el espacio total.

Según ella en los procesos de movimiento libre, el ritmo está también presente por el juego de los impulsos y la inercia y la liberación de energía. Y por ello está en contra de la extremada disposición a ordenar el movimiento a través del acento, pues provoca cortes en el fluir de la energía, y también contra el conteo interior que impide una adecuación sensible y orgánica al ritmo.

En danza se tiende a limitar mucho el movimiento a un perfecto acoplamiento a los ritmos, instando a contar y provocando la fragmentación del

movimiento en las pulsaciones de cada tiempo, aunque no se pretenda. Es importante, por ello, tener en cuenta las consideraciones de Schinca.

El estudio del ritmo puede tener dos vías:

1. El encuentro de las posibilidades rítmico-musicales del propio cuerpo, sintiendo la música que éste crea.
2. Trabajar sobre esquemas rítmicos que den pie a una utilización creativa, a la vez que consciente y espontánea.

Dentro de ésta última vía Schinca propone el trabajo entre dos personas para estudiar la simultaneidad rítmica, el diálogo, las secuencias, los contrastes, etc. También trabaja formas musicales como el canon o el rondó.

En su obra anterior, (Schinca, 1983) nos anima a como caminar o correr y haciéndoles seguir un esquema rítmico muy sencillo. Cada persona tiene un tempo y puede ser muy acelerado. Éste podría calmarse con una actividad de tempo tranquilo. Se trata de no truncar los impulsos, pero sí encauzarlos utilizando su parte vital y alegre hacia una armonización psicofísica que permita el trabajo corporal.

Otro autor, Palacios, P. (1985) habla de la importancia de jugar con ritmos, imitándolos e intentando sincronizar el ritmo de diferentes fuentes. Según él estos juegos perfeccionan los mecanismos de control del cuerpo y la reproducción correcta de un determinado movimiento en el tiempo, algo muy importante para la danza. Empezando con movimientos involuntarios descubrirán que poco a poco se tiende a la sincronía.

Robinson, Jackeline (1992) sugiere hacer apreciar el ritmo del habla, para que el niño advierta los acentos, que también se dan en la música, y el valor de

las palabras (unas más cortas que otras y unas más rápidas que otras) que se asemejan a valores largos y cortos en la música.

#### **6.2.10. Orientación temporal.**

La inclusión de este apartado en este capítulo sobre psicología del ritmo, nos ha parecido oportuna por su estrecha relación. En el capítulo de psicomotricidad hablamos de orientación espacial, que normalmente en toda exposición va unida de la temporal, pero dado que en el ritmo queríamos profundizar más, (debido a nuestro tema de estudio), pensamos que era mejor integrarla aquí.

##### **6.2.10.1. Tiempo y ritmo**

En la educación rítmica no podemos separar el tiempo del ritmo. Afirma Fraisse (1976) que el ritmo se encuentra en el tiempo y hace uso de las duraciones tanto en el plano cuantitativo como en el cualitativo.

El tiempo, respecto al movimiento, está relacionado con la duración que implica realizar una acción motriz. Respecto a la música, el tiempo es la duración de cada una de las partes del compás musical. Le Boulch (1978) afirma que *“la característica fundamental de un movimiento es de orden temporal”*. La estructura temporal que implica una duración y una sucesión ordenada de los tiempos correspondientes a las acciones, le da al movimiento unidad, armonía y estética. De los muchos efectos positivos del ritmo en el movimiento destacaríamos dos:

- El efecto regulador que ejerce sobre el sistema nervioso y muscular, implicando un mejor ajuste motriz.
- El efecto eficaz sobre la creatividad y expresión en el trabajo en grupo.

Según García Ruso (1997), *la educación en la danza y por la danza es considerada incompleta si no profundiza en el tema del tiempo*. Hemos de reiterar que el tiempo

es inseparable del espacio, pero el tratarlos en diferentes apartados tiene como finalidad darle mayor precisión pedagógica.

Nos interesa ver algunos conceptos que tienen relación con el tiempo y el ritmo:

- Pulsación: batimientos regulares con iguales intervalos de tiempo entre sí y con la misma intensidad, que sirven de base al resto de la estructura musical. La pulsación puede servir de apoyo para la estructuración del movimiento.
- Acentuación: aumento de la intensidad o energía aplicada en determinado batimiento de la pulsación de la pulsación o de un movimiento en relación con los otros.
- Duración: en la música hace referencia al tiempo de un sonido y, en el movimiento, al tiempo que lleva realizar una acción.
- Pausa: en el sonido implica que haya silencio y en el movimiento que no haya producción del mismo.
- Compás: es cada una de las partes de igual duración de una obra musical.
- Patrón rítmico de movimiento: secuencia de acciones variadas, con diferentes duraciones, intensidades, pausas, velocidad, ...
- Frase de movimiento: agrupación de diversos movimientos o acciones.

### 6.2.10.2. La estructuración temporal.

La estructuración temporal puede definirse como la capacidad de situar hechos, objetos o pensamientos dentro de una serie sucesiva.

Ya hemos comentado anteriormente que el concepto tiempo, más abstracto que el espacio, encierra dos aspectos: el orden y la duración, el primero cualitativo y el segundo cuantitativo. Como se aprecia son también estos aspectos inherentes al ritmo. Algunos autores como Le Boulch (1978), definen el ritmo en función del tiempo; *“organización o estructuración de los fenómenos temporales”*. Pero el ritmo es un concepto más complejo, ya que recoge otros aspectos (tiempo, organización, periodicidad, ..).

Así, tanto un concepto como el otro, encierran la idea de organización en unidades, que a nivel cognitivo supone un mecanismo necesario para memorizar y aprender.

Todo movimiento posee un factor tanto espacial como temporal y ambos se caracterizan por poseer una relación recíproca. El tiempo puede ser pensado como dirección, ya sea hacia el pasado o hacia el futuro. Ambas nociones no son innatas y, por lo tanto, son desarrolladas por medio de las experiencias y vivencias del alumnado desde sus más tempranas interacciones con la sociedad y el medio.

La estructuración temporal tiene como finalidad la coordinación de los movimientos, incluyendo su velocidad. Esta noción se caracteriza por ser:

- Irreversible, debido a que no se puede retroceder en el tiempo.
- El tiempo no puede ser separado de sus contenidos, ya que siempre está ligado a las velocidades, tanto en el ámbito físico como psicológico.
- La noción temporal es adquirida, generalmente, después de la noción de espacio. Y esto se demuestra en el lenguaje, donde el/la niño/a adquiere y utiliza, primeramente, los adverbios de lugar y, posteriormente, los de tiempo.

La conducta perceptiva motriz necesita de un grado determinado de construcción mental del alumnado, ya que esta noción es una de las bases para el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Existen tres clases de operaciones basadas en la noción de tiempo:

- Operaciones de Seriación y de Ordenación de los sucesos en el tiempo, ejemplo: B viene después de A, C después de B, etc.
- Operaciones que son similares a las operaciones de inclusión, este apartado se refiere a la noción lógica de que el todo o conjunto es mayor a las partes, ejemplo: si B sigue al suceso A y el suceso C sigue a B, podemos concluir operacionalmente que el intervalo AC es más largo que el intervalo AB.

El tiempo, al igual que la organización espacial, posee dos niveles:

- Nivel de Percepción Inmediata, que se refiere a la organización espontánea de fenómenos sucesivos.
- Nivel de la Representación Mental

La educación psicomotriz se debe preocupar, principalmente, en la adquisición y perfeccionamiento de las nociones del tiempo físico, el cual está relacionado al primer nivel. El segundo nivel se alcanzará según la evolución mental del alumnado.

La noción de tiempo se puede visualizar desde dos aspectos:

- Aspecto Cualitativo: Derivado de la percepción de una organización y de un orden.
- Aspecto Cuantitativo: Originado por la percepción de los intervalos de duración.

Desde la concepción de duración, el niño adquirirá, progresivamente, la ordenación de hechos a lo largo de un continuo temporal. Y este desarrollo se puede lograr por medio de las siguientes etapas:

1. Adquisición de Elementos Básicos: en esta etapa encontramos la noción de velocidad que está ligada a la acción propia del alumnado; la noción de duración, que se encuentra estrechamente relacionada con las nociones espaciales y de esfuerzo y, por último, la noción de continuidad e irreversibilidad.
2. Toma de Conciencia de las Relaciones en el Tiempo: este estadio se refiere al aprendizaje de los distintos momentos del tiempo, el ahora, el antes, el durante y el después. Nociones de simultaneidad y sucesión.
3. Alcance al Nivel Simbólico: se refiere a que el niño podrá coordinar los diversos elementos y apartar, progresivamente, las referencias concretas (movimientos y espacio) para llegar solamente al apoyo auditivo. En esta etapa se puede transferir y aplicar la organización temporal a los aprendizajes escolares básicos.

Por tanto, para favorecer la estructuración temporal en el alumnado, es necesario reconocer dos grandes áreas de desarrollo de esta noción, con el fin de enfocar el quehacer educativo:

- Aprehensión Perceptivo Motriz del Tiempo.
- Ordenación Temporal y Captación de la Forma Socializada del Tiempo.

El área perceptivo-motriz se caracteriza por la inclusión del Ritmo, como asimilación de la velocidad del movimiento. El niño debe comenzar conociendo y tomando conciencia de su propio ritmo, para posteriormente diferenciar los movimientos con ritmos más rápidos o ritmos más lentos. El ritmo es un elemento regulador inherente a movimiento, y por lo tanto, siempre está presente en el hombre.

Es importante mencionar que el Ritmo tiene un rol fundamental para la mejora de los mecanismos automáticos de la ejecución motriz de base, que se ubican a nivel cortical. Esta aprehensión perceptivo - motriz del tiempo permite al escolar aprender un movimiento, por medio de la reproducción sucesiva de gestos parecidos, y además, gracias a esta aprehensión podrá representar una sucesión de gestos necesarios para ejecutar un movimiento determinado, preverlos, y realizar, finalmente, los movimientos con una precisión cada vez mayor.

Así pues, para llegar a ordenar “temporalmente” un niño pasará por tres niveles:

- Un nivel referido a los conceptos y nociones básicas temporales (antes/después, rápido/normal/lento, ..).
- Un nivel referido a las nociones socializadas del tiempo (semana, año, estación,..).
- Un nivel referido a las formas abstractas del tiempo (el tiempo histórico).

Frente a lo mencionado anteriormente, cabe destacar la relación no obligatoria entre las relaciones temporales y la actividad rítmica, ya que un niño puede realizar movimientos con un ritmo correcto, sin necesariamente poseer la capacidad de sentir comprender y transcribir relaciones en el tiempo. Por tanto, la ordenación temporal y la captación de la forma socializada del tiempo irá evolucionando junto con el desarrollo del lenguaje y la capacidad memorística, de manera que el niño podrá denominar el tiempo y ordenar temporalmente las distintas experiencias que transcurrieron en un lapso más largo de tiempo.

El modelo didáctico de las nociones temporales debería seguir este orden:

1. Vivencialidad del concepto.
2. Nominación del concepto.
3. Utilización del concepto en diversas situaciones.

4. Representación y/o reconocimiento del concepto en láminas, dibujos o situaciones vivenciales.

Como se aprecia, la adquisición de este tipo de conocimientos requiere que se vivencien y experimenten. Por tanto la danza es una disciplina idónea para las dos fases mencionadas en el desarrollo de la estructuración temporal: para el trabajo perceptivo motriz a través del ritmo, y para experimentar las nociones temporales, que requieren como hemos dicho una mayor implicación de las capacidades cognitivas, pero con la base de lo experiencial.

#### **6.2.11. Psicología, música y danza.**

Hemos dedicado un capítulo al ritmo, que nos parecía el elemento de la música que más induce al movimiento y que, a su vez, es más susceptible de trabajar a través de la danza. Pero no podemos dejar de analizar el fenómeno general de la música, como estímulo inspirador de la danza, entrando en aquellos aspectos psicológicos que nos aportan algo en nuestra investigación.

Realmente la música puede comunicar estados de ánimo, suscitar reacciones y asociaciones, mediante ella se libera energía que mueve al hombre, y además está presente en muchas interacciones sociales, ya que es un medio de comunicación. Por tanto tiene componentes psicológicos, sociales y afectivos.

Según Alsina, P. (1997) podemos distinguir cuatro formas o planos de relación con la música: sensorial, perceptivo, expresivo y comunicativo:

- En la **experiencia sensorial** el sujeto no distingue entre las cualidades de los elementos sonoros y musicales que se hallan mezclados, confusos o inexistentes en la mente del sujeto. La vivencia es sensorial. Si fuera más allá (con la participación de procesos mentales) pasaríamos a un plano perceptivo.
- En la **experiencia perceptiva** hay una interiorización, interpretación y comprensión de la experiencia sensorial. El sujeto reconoce un sonido, un timbre, un tono, un tempo, un ritmo, etc., pero también va más allá de la

experiencia puntual percibiendo algo que forma parte del mundo fantástico (miedo, inseguridad...).

- En la **experiencia expresiva** el sujeto exterioriza la vivencia musical. Puede ser que cante, o puede ser que baile a raíz de la música. En ella las vivencias significativas anteriores juegan un papel fundamental. La experiencia sensorial y perceptiva preceden o condicionan la expresiva, luego están presentes siempre que haya una experiencia musical (ya que el músico que ejecuta está percibiendo lo que hace para ir controlando su interpretación). Hay que aclarar que la expresión no se dirige necesariamente hacia nuestro objetivo, ya que de ser así sería una experiencia comunicativa.
- En la **experiencia comunicativa** hay una transmisión de música hacia otros, que puede ser recíproca también. En este proceso se incluyen los tres anteriores y otros procesos intelectuales, así como una gran carga sociocultural. Por supuesto habrá un código y una intencionalidad.

Volvemos a insistir en que la variable musical más importante para el bailarín es el ritmo. Sobre él fundamenta y acopla sus movimientos, aunque también hay reacciones motoras a otras variables musicales (intensidad, tono, timbre...). Sin embargo el trabajo mayoritario de preparación de un bailarín en torno a la música es alrededor del ritmo.

El bailarín percibe el orden de una organización, que culmina en la discriminación de una estructura rítmica y percibe intervalos temporales (duraciones) con variaciones intensivas (acentuaciones). Ello exige la intervención del oído y del sentido cinestésico, según Le Boulch (1.984). Gracias a ellos se consigue la sincronización sensoriomotriz del bailarín respecto a la música, además del acoplamiento de unos movimientos predeterminados, que a su vez permite la exacta reproducción de estos en varias repeticiones, y por supuesto, la posibilidad de sincronizar dichos movimientos con los de otros bailarines, creando las coreografías de grupo.

### 6.2.11.1. Desarrollo “musical”

Piaget y otros autores han observado el desarrollo de la capacidad musical, que está estrechamente relacionado con la capacidad fono-auditiva y psicomotora. Edgar Willems (1890-1978), autor de “Las bases psicológicas de la educación musical”, inicia las investigaciones sobre psicología musical. Él vincula el ritmo al instinto, la melodía al afecto, y la armonía y el arte al intelecto, estableciendo en cierto modo, una progresión de adquisiciones musicales, ligadas a procesos psicológicos cada vez más complejos.

Basándose en ese desarrollo propone una educación musical adaptada a los procesos psicológicos que deben implicarse en las diferentes fases del estudio de la música. Por ello considera que se debe empezar a enseñar haciendo música, y dejando para fases posteriores el estudio de la técnica, de la escritura y de la teoría, que requieren procesos de análisis y de abstracción (primero vivenciar, después teorizar).

Violeta Hemsy de Gainza elaboró un modelo más inspirado en Piaget, en el que distingue tres estadios de desarrollo de la percepción musical, que van de lo global a lo abstracto:

#### Desarrollo de la Experiencia Musical según HEMSY DE GAINZA

Edades	Estadio	Desarrollo
0 a 3-5 años	Sincrético	Percepción sensorial global Respuesta motora
1-2 a 4-7 años	Analítico	Se aíslan formas concretas Respuesta: lenguaje Iniciación musical
4-6 en adelante	Síntesis formal	Abstracción y generalización Cognición y pensamiento lógico Expresión

Arlette Zenatti propone tres estadios sucesivos referidos a la actividad musical:

**Desarrollo Musical del niño según Arlette Zenatti**

Edades	Estadio	Desarrollo
0 a 5	Imitativo	Control vocal y canto Reconocimiento de melodías y ritmos Sentido del intervalo
6-7 a 10	Organizativo improvisado	Organización interválica Asentamiento de lo tonal Adquisición de la pulsación Esquemas carenciales Improvisaciones
10 en adelante	Organizativo formal	Análisis e interpretación Estructuras asimétricas Funciones tonales Plano polifónico Creación y composición

La estimulación sensorial es fundamental en las primeras etapas de la vida, puesto que determina muy decisivamente el futuro desarrollo musical, según Kodály (1941). Este autor observó la importancia de la estimulación temprana a través del lenguaje musical más familiar, que entonces era el folklore.

Alfred Tomatis (1996) ha hecho descubrimientos sorprendentes sobre la importancia de la estimulación auditiva prenatal.

John Sloboda (1985) advierte que los músicos con mejor rendimiento auditivo recuerdan intensas experiencias musicales en su infancia, en las que tuvieron un firme apoyo familiar y niveles muy altos de práctica.

Jaques-Dalcroze (1912), entre otros, resalta la importancia de la estimulación psicomotora sobre el desarrollo musical. Este autor, profesor de piano, convirtió las aulas de música en aulas de danza, basándose en la inseparable unión de música y movimiento, ya propugnada en la antigua Grecia.

Por último queremos destacar la importancia que la afectividad tiene sobre el desarrollo general y musical de los niños. Recientes investigaciones han demostrado que las emociones y sensaciones placenteras son el mejor estímulo para el desarrollo del interés por la música y de la memoria, según afirma Pliego de Andrés (2001). Por ello autores como Sloboda promulgan la importancia de que las clases iniciales de música, sean divertidas.

Así pues, como pilares básicos que garanticen un desarrollo musical, que asegure un mejor aprendizaje de la música, y que para nosotros es la base también para un mejor aprendizaje de la danza, tendríamos:

1. Estimulación temprana.
2. Estimulación psicomotora.
3. Práctica intensa previa a la teoría.
4. Experiencia placentera.

Dando un paso más, afirmaríamos que estos mismos principios son generalizables en el caso del aprendizaje de la danza.

### 6.2.11.2. El valor de la música para la danza.

El cuerpo es un instrumento de escucha, de percepción del sonido, y a la vez un medio de expresar lo que se siente como resultado de esa percepción. Para ello tenemos que hablar de nuevo del sentido cinestésico que controla las sensaciones internas. El sistema vestibular forma parte de él y está situado en el oído interno. Registra la posición, el movimiento, la dirección y la velocidad del cuerpo, desempeñando un papel muy importante en la interpretación de estímulos visuales.

En un bailarín es quizá el sentido más necesario pues a través de sensaciones cinestésicas está, además de supervisando su cuerpo y sus movimientos, percibiendo y canalizando la música (por ello está situado una parte en el oído).

Según Bermell, M.A. (1993), la interacción de la música y el movimiento mejora la actuación en la intervención del proceso: *Percepción-Atención-Selección-Control motor*. Esto significa que producen un desarrollo en procesos cognitivos. De hecho, la propia Bermell afirma que esos procesos se deben potenciar dentro del proceso educativo: percibir la música, diferenciar y seleccionar los ritmos, expresar/comunicar y controlar movimientos por medio del ritmo...

García Ruso (1997) sostiene que el sonido emitido por cualquier parte del cuerpo o por instrumentos, refuerza el ritmo, frasea el movimiento y realza la calidad del movimiento. Además dice que la música induce al gesto e incita a los alumnos a moverse de diferentes formas.

Por otro lado, la música cuando acompaña al movimiento le da una energía potencial a la actividad motriz, y a su vez, el movimiento percibe un ritmo que enardece dicha actividad (no es lo mismo escuchar música con una actividad pasiva, que moviéndose).

Strachan, D. (1989) afirma que usar la música durante las clases de ejercicio, ampliará considerablemente la duración de la atención del individuo, aspecto que nos informa de las aportaciones de la música hacia la danza.

Además, continúa esta autora, *“si hay estímulo de sonido agradable, al mismo tiempo que otros estímulos sonoros menos agradables asociados al esfuerzo físico, entonces la percepción de la persona que escucha la música agradable predominará sobre la atención al feedback físico, menos agradable”*.

Esto significa que la música puede atenuar la dureza psíquica y física que pueden suponer muchos ejercicios físicos duros. De hecho, una clase de ballet tiene todo un repertorio de ejercicios en la barra, que requieren mucho esfuerzo y resistencia, y que al ir acompañados de música, se hacen más llevaderos. Si la música resulta especialmente bonita al ejecutante, puede llegar a elevar más sus piernas, por ejemplo, o a realizar el ejercicio con más energía, y además disfrutando de la ejecución.

Por ello debe intentarse que las músicas sean consideradas agradables y que se varíen, para evitar que la monotonía anule el efecto impulsor de una melodía.

La música genera sentimientos y éstos modulan la interpretación corporal. De hecho la música puede variar la frecuencia cardíaca, aumentar las endorfinas (generando sentimientos de bienestar), facilita la resistencia muscular en bailarines... Y la resistencia física en general se puede propiciar si el movimiento está rítmicamente coordinado con un estímulo musical.

Por tanto vemos un efecto poderoso de la música sobre el estado corporal y los procesos cognitivos.

Además, las habilidades que la música ayuda a enseñar en una clase de danza, pueden transferirse a la vida cotidiana: concentración, persistencia, equilibrio, coordinación...

Y también la música puede proporcionar situaciones ideales para que la gente re-descubra su imagen corporal, jugando con comportamientos, movimientos, bailes... algo que les acerca a un autoconocimiento y a un crecimiento personal. Por ejemplo, la visualización (verte más relajado, poderoso, eficiente, con control y con los cambios que te gustaría hacer en tu

auto-imagen), es una técnica de ayuda personal que la música puede estimular y apoyar poderosamente.

Pero si además, como afirma Hugas, A. (1995), dejas proyectar a través del cuerpo esos pensamientos y las emociones que producen, y que no queden sólo en el pensamiento, entonces de nuevo la música y la danza están haciendo una labor conjunta muy importante (en este caso terapéutica). Para que estos efectos y posibilidades sean más intensos y eficientes es importante llevar la relación música-danza a una dimensión de verdad, de autenticidad. Se debe evitar el movimiento mecánico sin un soporte interior. Para ello “ *es importante permitir y potenciar el hecho de vivir la música en la totalidad del cuerpo, de poder vivenciar corporalmente la cualidad musical* ” (Hugas, 1995).

“*La percepción de la música no es un proceso auditivo, sino auditivo-motor*”, en esta frase de Hugas se encierra la esencia de una relación música-danza auténtica.

No podemos dejar de mencionar otra vez la **eutonía** de Gerda Alexander que se ha aplicado también a la música, que ahora nos ocupa. El trabajo corporal que propone favorece la predisposición psicológica y la preparación para aprender a ejecutar como músico. En este caso podríamos hablar del valor del movimiento en la música, del “cuerpo en el lenguaje de la música”.

La eutonía sostiene que sólo en el caso de que todos los aspectos individuales (físico, emocional, mental) se encuentren adecuadamente equilibrados, podremos hablar de una verdadera expresión artística. En el caso de un músico, un buen contacto físico con el instrumento es fundamental. La mayor parte de los instrumentistas, cantantes y directores ignoran las leyes naturales del movimiento y del funcionamiento del cuerpo. Todo músico, así como todo bailarín o deportista, podrá prolongar su vida profesional activa, en la medida que pueda actuar sin tensiones, de acuerdo con las leyes naturales del movimiento, economizando inteligentemente sus energías.

Y esto es parte de lo que te enseñan los ejercicios de eutonía, además de ayudar a desarrollar también la capacidad y la sensibilidad de la audición. Un

pianista que conoce el movimiento no toca con los dedos, toca con todo su cuerpo, y ello se puede percibir, la calidad musical es muy diferente, podrá adquirir su máxima plenitud y belleza.

La eutonía supone la dedicación del cuerpo hacia la música, al igual que la música hemos visto que ayuda al cuerpo y a la mente.

### **6.2.11.3. La música como estímulo. Su elección en una clase de danza.**

La danza utiliza la música como estímulo y acompañamiento, sin embargo no depende totalmente de ella y puede existir por sí sola. Pero ya hemos visto que su estrecha relación trae muchos beneficios y por ello en las clases de danza es primordial.

García Ruso (1997) afirma que la música será seleccionada en función de los objetivos a alcanzar por el profesor. Si la finalidad es trabajar la improvisación, la estructura de la música puede ser variada con el propósito de estimular una amplia variedad de movimientos. Si lo que se pretende es estructurar el movimiento del alumno o resaltar una cualidad de éste, la estructura de la música debe ajustarse a tal intención.

Vamos a analizar brevemente algunas de las características que serían aconsejables en la música que utilicemos en esas clases:

- La música debe tener un ritmo definido y regular.
- Para los principiantes en danza, el empleo de una música familiar crea una atmósfera más relajada que contribuye a inspirar confianza, según afirman Leese y Packer (1982).
- Es necesario utilizar música con diferentes tempos, adaptada a movimientos de diferente velocidad.
- También es aconsejable el uso de músicas con diferentes ritmos; que produzca diferentes estados de ánimo y de dinámica; y que evoque diferentes imágenes y sentimientos.

- El tema o argumento de la danza que queramos enseñar influye en la música elegida. Si va a ser un mero acompañamiento a un trabajo más técnico y con explicaciones, las composiciones deben ser más tenues y apagadas.
- La música deberá reunir algunas de las cualidades que hay que poner de relieve en la danza: si la elevación es importante, la música no debe ser pesada y arrastrada (y viceversa). Se debe intentar que tanto profesor como alumnos gocen de la música, al menos por su adecuación a la danza.
- Debe tener momentos de contraste porque si la música es excesivamente repetitiva, resultará difícil variar los movimientos.
- Su duración puede ser la que se quiera, pero una vez que se ha expresado lo que se desea, la repetición excesiva puede ser contraproducente.
- Para un solo una música orquestal puede ser inadecuada, por aplastar su danza, pero para un grupo grande es lo más adecuado (según Leese y Packer, 1982).
- Siempre que se elija una música para ejercicios debemos procurar que ésta ayude a mantener el ritmo y a que los movimientos fluyan más fácilmente.
- Hay que tener presentes las diferencias entre un *calentamiento* (música de fondo), los *ejercicios técnicos* (con música que eleve el ánimo en los más duros y con una cualidad que se asemeje, por ejemplo, a la fuerza de un “grand-battement” o a la fluidez de un “fondú”), *ejercicios de expresión, improvisación...*

En una clase de ballet clásico lo más idóneo es tener un pianista que pueda adaptarse a las posibilidades de cada alumno, ya que la flexibilidad de acoplarse a su tiempo y dinámica no se consigue con el uso de discos. Para el

ejercicio técnico lo ideal es un acompañamiento que se adapte, y éste también lo pueden aportar los compañeros con palmas, golpes, etc...

Regner, H. (1980) aconseja el empleo de gestos sonoros, canciones, gritos, versos, instrumentos rítmicos... para llegar a una danza de vida. Y piensa que es mejor si la música se improvisa sobre el tema de danza, que si la danza se ciñe a interpretar una pieza preparada.

*En la improvisación, en tanto se pueda producir la música sin ayuda ajena, debe hacerse así, pues el contacto música-danza que surge de la mutua observación resulta mucho más intenso, (Regner, 1980).*

Todo esto no son fórmulas rígidas de elección de las músicas, pero sí creemos que la preparación de este aspecto debe cuidarse en una clase de danza para que se desarrolle con más fluidez y para sacar el máximo partido del trabajo.

### 6.3. MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA.

Hasta ahora hemos hablado de aquellas variables psicológicas que intervienen en el aprendizaje concreto de un conocimiento como la danza, a un nivel de procesamiento de información. Pero queda pendiente el considerar la disposición hacia su aprendizaje, posiblemente la variable más determinante. Estamos hablando de la motivación hacia la danza, unida a la autoestima, que como condicionante de la motivación es clave.

Para aprender hay que querer y para persistir en el aprendizaje hay que creer en las posibilidades que uno tiene. Y si el objeto de aprendizaje marca unas metas difíciles de lograr, que te conducen a un sentimiento de incompetencia, (como ocurre con la danza académica), la puerta hacia la desmotivación y el abandono están servidas.

Por ello vamos a conocer estos dos procesos, no perdiendo de vista que la danza tiene ciertas peculiaridades al respecto, sobre las que queremos reflexionar.

#### 6.3.1. Motivación

Según Roberts (1995) la motivación se refiere a aquellos factores de la personalidad, variables sociales, y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una acción o cualquier conducta, para estimularla, dirigirla, activarla y canalizarla. En ese caso para la conducta de aprender también es necesaria, aunque puedan darse aprendizajes incidentales, sin una intención clara de ello.

Los motivos que llevan a aprender a bailar podrían ser, el disfrute que se logra danzando, el deseo de conseguir dominar una técnica, completar una tarea emprendida, la búsqueda de la excitación, el deseo de consecución, el hecho de pertenecer a un grupo de baile (o compañía), la necesidad de expresar

ciertas emociones, la oportunidad de exhibir el trabajo ante otros, incluso el deseo de superar a otros en esa actividad (competitividad). En los más pequeños, quizá también sea un “motivo” conseguir la aprobación de personas que ellos consideran importantes (motivación social).

Estos motivos llevan al aprendiz a concentrarse más, persistir más, poner mayor atención, realizar mejores ejecuciones y practicar más. Cuantos más motivos se unan, o más fuerza tengan para la persona, su actividad será más frecuente, persistente e intensa. El buen profesor debe conocer lo que motiva a sus alumnos para dirigir sus enseñanzas en esa dirección.

Según Thomas, B. (1993) nos sentimos motivados a aprender cuando el tema nos interesa y tiene valor para nosotros. Nos seguimos esforzando a pesar de las dificultades y el desánimo cuando estamos convencidos de que en el futuro seremos capaces de superarlos, y no abandonamos una actividad cuando creemos que a la larga tenemos todas las posibilidades de conseguir un perfecto dominio.

#### **6.3.1.1. Motivación de logro.**

McClelland, Atkinson et als. (1953) defienden que los estados causales suponen el principio de la acción. Conseguir el éxito o evitar el fracaso son los constructos centrales de su teoría. Así, los individuos dirigidos por el logro del éxito seleccionan tareas de desafío y demuestran un aumento en la ejecución.

Sin embargo, según afirma Roberts (1995), crearse determinadas expectativas puede llevar a una conducta de logro que, si éstas no son realistas, tiene escaso beneficio a largo plazo. Esto ocurre continuamente en danza. Casi todas las niñas sueñan con ser una bailarina profesional, pero en demasiados casos no llega a ocurrir.

Evitar el fracaso también puede ser una causa para trabajar más duramente en danza. Fracaso que, igual que el éxito, para cada uno está definido por una circunstancia. Para un niño puede ser un fracaso hacer doble pirueta sólo, y para otro puede ser un éxito estar a punto de hacer una.

Esa percepción de éxito y fracaso va a determinar que persistan más orientándose al éxito, o que se sientan incapaces habiendo aprendido a serlo (no insisten en conseguir la triple pirueta” porque no me sale”, ni buscan la manera técnica de conseguirlo).

Los motivados para el logro pueden alcanzar los objetivos más probablemente, eliminar todos los errores, desplegar más esfuerzo, concentrarse más y buscar estrategias de solución (algo muy importante en danza) a las dificultades de los pasos o bailes. Es más probable que atribuyan los fallos a la mala suerte, o a falta de esfuerzo, o a una estrategia inadecuada, que a que no sirven, o que no pueden ni podrán.

Pero por ello las metas deben ser alcanzables al nivel y condiciones de cada alumno, porque si no lo son, por mucho que persistan, no alcanzarán los objetivos y podrían caer en una *incapacidad aprendida*. Este concepto se refiere a la percepción negativa que los alumnos o bailarines tienen de sus propias acciones y consecuciones, considerándose incapaces de controlar sus errores o resultados negativos. Se llegan a percibir con poca aptitud para bailar, y de ahí, llegan a un menor esfuerzo y al no uso de estrategias, empeorando progresivamente las “performances” y apareciendo poco a poco la inhibición o el abandono.

El profesor además de favorecer el éxito puede intentar cambiar las atribuciones estables (poca aptitud, incapacidad) por atributos más inestables (poco esfuerzo, mala suerte o mala estrategia), ante las ejecuciones que no se hacen correctamente.

### 6.3.1.2. Modelo de metas de ejecución.

A partir de los trabajos de Maehr, Nicholls y Dweck (1986-1989), se ha dicho que para entender la motivación y las conductas de ejecución, deben ser tenidas en cuenta las metas de acción. Unas metas que pueden consistir en maximizar la posibilidad de atribuirse una alta habilidad o en demostrar dominio del aprendizaje de una tarea (depende de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió, o se mejoró en una tarea).

Un bailarín puede trabajar por mejorar su habilidad de salto y potenciar aún más esa facilidad que ya tiene. Esto puede darle un status en el grupo como el que más salta, hecho que puede crear competencia con respecto a otros en esa habilidad, pero que en cualquier caso es un factor de motivación.

Lo que defiende Nicholls (1989) es que existen diferencias individuales en la propensión a uno de estos dos tipos de tendencia (competir contra querer conseguir maestría). La primera tendencia se basa más en una comparación social, y puede ser potenciada por el clima motivacional que rodea al sujeto. Si los padres y profesores esperan que ellos cumplan ciertas metas, y ofrecen señales, recompensas y expectativas explícitas sobre ellas, determinan enormemente la tendencia del alumno.

Pero el profesor puede crear un clima motivacional orientado hacia la *maestría*. La diferencia estaría entre ofrecer a los alumnos los modelos de otros compañeros para que intenten saltar o girar, etc., como ellos, o proponer reforzar una mejora paulatina de cada alumno a nivel de salto, o giro...

Habrán personas que se vean más motivadas por la primera propuesta, y quienes el competir suponga un derrumbamiento. En este caso será más eficaz para él centrarse en su ejecución y luchar por mejorarla. La realidad en las aulas suele combinar ambos climas, ganando quizá la competición, sobre todo en compañías profesionales.

Pero lo realmente importante, según Roberts (1995) es que haya consistencia entre el clima motivacional creado por los profesores y la perspectiva de meta de ejecución que mantiene el individuo.

### **6.3.1.3. Autoeficacia, competencia percibida o percepción de habilidad.**

Bandura (1977) utilizó el término *autoeficacia* para describir la convicción que uno necesita para realizar con éxito la conducta necesaria que lleva a un determinado resultado. Se refiere a los juicios de valor sobre lo que uno puede hacer con sus propias habilidades.

*“La expectativa de maestría influye en la ejecución”* (Bandura, 1977). Un bailarín puede valorar que tiene la capacidad para ejecutar tal variación, sin fallos, en un escenario y esa valoración le dará una mayor probabilidad de éxito (un aumento del esfuerzo por conseguirlo, más la seguridad en hacerlo, resultan en que se cumpla la expectativa del bailarín).

De nuevo, esos juicios de valor (autoconfianza) dependerán de otros conceptos que ya hemos visto: de las atribuciones que el sujeto haga de los resultados que obtenga (algo bien ejecutado es suerte, o es mi trabajo y una buena estrategia y algo mal ejecutado es una estrategia inadecuada, o es mi incompetencia). Esas atribuciones determinan directamente la *competencia percibida* (dos sujetos con el mismo resultado pueden atribuir su éxito a diferente causas y se sentirán diferentes respecto a su competencia).

A su vez, el tener un estilo atribucional u otro depende del *autoconcepto* de base que el sujeto tenga.

La percepción de habilidad media en la adopción de conductas de ejecución adaptativas o desadaptativas:

- Las *adaptativas* son aquellas que fomentan la probabilidad de ejecución y están caracterizadas por la búsqueda de desafíos y por la persistencia efectiva frente al fracaso. En ellas el individuo emplea el esfuerzo, valora la tarea, disfruta esforzándose y exhibe una gran persistencia.
- Los patrones *desadaptativos* producen evitación del desafío, el no desempeñar esfuerzo ni persistir ante la dificultad, e incluso el abandono.

Por ello es muy importante desde la educación, fomentar actividades y métodos que consigan de los sujetos autoeficacia, es decir, que se perciban competentes. De ello dependerá el éxito educativo posterior. Y esto es así porque estamos defendiendo que una mayor autoconfianza aumenta entre otras cosas el rendimiento, sin embargo, el *exceso de confianza* puede ser también problemático, según afirma Balaguer, I. (1994).

El bailarín confiado creería que puede hacer más de lo que realmente puede, viviendo en un mundo casi de fantasía. Evitaría las situaciones en las que tiene que poner a prueba su valía, tendría dificultad en admitir sus errores y no mostraría interés por mejorar.

Los profesionales que tienen autoconfianza deben saber que no tienen inmunidad contra los errores, sino que hay que seguir luchando para corregirlos. Este es un punto fundamental para el bailarín y para los profesores: *“el problema no son los errores, sino la forma de afrontarlos”* (Balaguer, 1994).  
Veamos ahora sus orientaciones para entrenar la autoconfianza:

- Establecer metas realistas.

- Evitar cuantificar el éxito atendiendo al resultado final (valorar el trabajo intermedio).
- Tener autodisciplina en el trabajo físico y psicológico.
- Actitud positiva: tú mismo puedes ser tu aliado.
- Pensar con confianza, manteniendo una actitud positiva mediante autocharla, también.
- Tener un plan de trabajo personal.
- Continuar hasta el final, aunque haya habido algún error por medio, o se perciba muy difícil la actividad.

Además de estas pautas la visualización y la práctica imaginada también pueden orientarse hacia este fin. Si se entrenan mentalmente los pasos que se han de seguir en la ejecución de una pirueta, para que salga perfecta, o se reproduce la variación que se ha de bailar antes de hacerla, se aumenta la confianza en conseguirlo (y además ello ayuda a que de hecho salga mejor, como ya veremos).

El profesor puede hacer tomar conciencia a los alumnos de en qué situaciones, o ejercicios experimentan mucha o poca autoconfianza y cuándo un nivel óptimo. Con ese conocimiento se puede intervenir en dichas situaciones, aumentando la confianza, o activándose más (donde antes se confiaba) respectivamente. También pueden utilizarse los parámetros de la situación óptima para intentar generalizar ese grado de confianza a situaciones más ansiógenas para el sujeto (en las que la confianza decrece considerablemente).

*¿Qué fuentes tenemos para informarnos de la autoeficacia?* Según afirma Balaguer (1994), las expectativas de eficacia del deportista no son variables rasgo, ni concepciones globales sobre su funcionamiento general, sino cogniciones actuales, específicas y cambiantes que se van formando a partir de las propias experiencias pasadas. Para poder intervenir y a la vez conocer si hay

un aumento de las expectativas de eficacia tenemos cuatro fuentes de información:

- Los logros de ejecución: es la fuente más influyente, ya que se basa en las propias experiencias de realización personal que se procesan cognitivamente. Si repetidas veces una experiencia se percibe como éxito entonces aumentarán las expectativas de autoeficacia y viceversa.

En esa percepción de éxito o fracaso influirá si la tarea es percibida como difícil o fácil, el esfuerzo realizado y la cantidad de consejos técnicos realizados desde el profesor.

El fracaso es especialmente debilitante si se experimenta muy pronto durante el proceso de desarrollo. Sin embargo, una vez conseguido un nivel de eficacia alto, el fracaso ocasional ejerce considerablemente menos influencias en la percepción de eficacia (Bandura, 1977), incluso la consolida por permitir comprobar que pueden superarse esos fracasos con esfuerzo sostenido.

- La experiencia vicaria: Las conductas realizadas por otros y las consecuencias de esa conducta ajena, nos orientan sobre nuestra propia capacidad. En el modelado, al observar a los demás, nos hacemos una idea de cómo se ejecutan las conductas nuevas, y posteriormente, esta información codificada nos sirve como guía de nuestras propias acciones.

Viendo, e incluso imaginando que otras personas similares actúan con éxito, el observador puede creer que él posee también la capacidad de dominar esas actividades y eso aumentará su sentimiento de autoeficacia.

Hay que añadir que el individuo sin experiencia previa tenderá a fiarse más de la información vicaria (y luego, sin embargo, puede tropezar).

Y en cuanto al modelo idóneo para que influya en la autoeficacia del observador, es el más similar a éste, o modelos diversificados (si un

individuo ve que muchas personas pueden realizar una tarea, habrá más posibilidad de que él pueda hacerlo y lo intente más, por ello).

- La persuasión verbal: permite modificar las expectativas de eficacia personal de los alumnos, sin embargo los cambios obtenidos suelen ser débiles y con una duración corta, porque no se basan en la experiencia personal (Bandura, 1977).

Con la persuasión es más difícil aumentar que disminuir un nivel de eficacia que perdure porque la experiencia en muchos casos está contradiciendo lo que el profesor está intentando transmitir.

El “persuasor” debe tener “credibilidad” para el sujeto, prestigio y alto nivel de conocimientos para que sea más efectivo.

La información debe estar dentro de unos límites realistas para el sujeto.

- Estados fisiológicos: El nivel y calidad de la activación fisiológica es una fuente de autoeficacia que influye en la ejecución. Sin embargo hay teóricos que consideran que el sentir alta activación, por ejemplo, puede ser interpretado como miedo y puede desbordar al sujeto, produciendo el efecto contrario. Igualmente la fatiga, el dolor y datos de su forma física pueden ser indicadores de ineficacia física.

En cualquier caso un individuo que detecte un nivel de activación óptimo aumentará su nivel de autoeficacia y el que detecte activación excesiva o insuficiente experimentará una disminución de su eficacia.

#### **6.3.1.4. Factores que influyen en el estado motivado.**

El grado de motivación y por tanto la disposición para aprender puede ser afectada por circunstancias ligadas al alumno, al profesor, a la tarea...

Respecto al alumno las diferencias en desarrollo motor, estado madurativo y experiencia que ha tenido, son determinantes (Ruiz, 1994).

No todos los alumnos sienten la misma necesidad de conseguir maestría, o éxito, no tienen por qué entusiasmarse por lo que entusiasma al profesor y eso lo ha de tener presente éste para no exigir más de lo que aspira un pupilo y adaptarse a sus motivaciones. Aún así pueden sentirse movidos a aprender si perciben entrega y entusiasmo en el profesor.

Por ello el profesor debe establecer una relación de empatía y compenetración con los alumnos en una atmósfera de respeto, diálogo y manifestación de las expectativas hacia ellos. Esto ayuda a potenciar la disposición por bailar, trabajar más duro...

En el mundo del ballet ha sido muy típica la figura de un profesor autoritario, que grita y se enfada ante los errores de los alumnos, creando una atmósfera de temor. Sin embargo es lógico pensar que un ambiente apacible, de exigencia, pero fundamentada con unas expectativas y con diálogo (que manifieste al alumno su valía, lo que ha progresado y que permite que éste hable y dé su punto de vista...) sea más efectivo y agradable para cualquier aprendiz de esta disciplina tan difícil y dura física y psicológicamente.

Por otro lado la forma más permanente de motivación es la que nace del interés y el entusiasmo por el tema. Sin embargo para que evolucione, el profesor debe conocer claramente cómo crece y se desarrolla. Para ello el educador puede establecer claramente los puntos positivos e interesantes de la asignatura, según Thomas, B. (1993). Debe averiguar qué temas resultarán más

atractivos para su tipo de alumnos y comunicarles todas esas cosas interesantes a los alumnos.

El profesor también debe conocer las razones por las que sus alumnos están aprendiendo danza, qué beneficios les aporta, qué valor tiene para ellos, para qué les puede servir en un futuro; y periódicamente refrescar la memoria de sus alumnos al respecto. Es importante ayudarles a definir sus “motivos”, de forma realista a sus capacidades, pero que supongan un reto para ellos, que también requieran un esfuerzo, ya que lograrlo significará una auténtica recompensa y más motivación para continuar.

Respecto a las tareas de danza se puede intentar, especialmente en las primeras etapas de desarrollo del aprendiz, que sea atractiva y provocadora. Un bailarín vocacional experimenta el bailar, incluso los ejercicios de preparación (barra, centro práctico) como placenteros en sí mismos. Sin embargo, un niño necesita otras variables que no conviertan el aprendizaje de la técnica o pasos como algo tedioso y aburrido.

Se han de tener en cuenta variables que ya vimos en atención como la complejidad, variedad, novedad y la significación para el sujeto de la tarea. Con los adultos también puede ser interesante, a pesar de su motivación más consolidada, el plantear retos con ejercicios más complejos, el enseñar combinaciones variadas o diferentes, el buscar danzas que se acoplen a su estilo personal de bailar y que les resulten significativos... Esto evita en ellos la monotonía y aburrimiento.

Por supuesto para cualquier bailarín, aprendiz o de más alto nivel, el encontrar un fin para su trabajo diario es un gran aliciente. Me estoy refiriendo a la posibilidad de actuar ante público periódicamente, y también a exámenes que les lleven a alcanzar un grado más de titulación.

¿Cómo sabemos que un alumno de danza está más motivado?

- Por su mayor nivel de vigilancia (activación)
- Por su aumento general de actividad.
- Por su persistencia hasta conseguir mejorar la tarea.
- Por su aumento en la disponibilidad cognitiva y motriz.
- Por su facilidad para interpretar los objetivos de aprendizaje.
- Por la captación y asimilación de correcciones del profesor.
- Por su expresión de disfrute mientras danza (aunque puede darse una expresión muy negativa por no conseguir la eficacia que uno desea y sin embargo estar muy motivado e insistente en ello).

La danza es casi siempre definida como algo muy duro, difícil... pero a pesar de ello los bailarines que lo manifiestan persisten y continúan “enganchados” a las clases diarias, a las horas de ensayo, al intento repetido por conseguir la cuádruple pirueta que nunca sale... Ya hemos visto qué motivos puede haber detrás de ello, por qué se mantiene la motivación a pesar de que su preparación se relacione más con sufrimiento, que con placer (hablamos de un nivel profesional, y lo que quizá parece en un análisis superficial).

La **activación** está relacionada, como acabamos de decir, con la motivación, pero igual que ocurría con la autoconfianza, tanto el exceso como el defecto de éstas no son aconsejables.

Una activación óptima permite memorizar, aprender, rendir. Es necesaria para captar y procesar las informaciones. Sin embargo mucha activación puede entorpecer el aprendizaje por exceso de tensión, pues no permite un correcto funcionamiento muscular y de control postural, y puede interferir incluso con la memoria, a la hora de reproducir una danza, por ejemplo.

El nivel inferior de activación lleva a un rendimiento bajo, con pocos resultados satisfactorios en las ejecuciones. Se trata de la U invertida de Yerkes

y Dodson que relaciona activación y actuación, y que se aplica a cualquier actividad.

#### **6.3.1.5. Estrategias para favorecer la motivación.**

Aunque ya hemos dado muchas orientaciones sobre este punto, vamos ahora a recoger las acciones posibles:

- Procurar estructurar las tareas de forma motivadora, esto es, utilizar situaciones y materiales variados, aumentando la dificultad progresivamente y ajustando las demandas a los recursos del alumno. Se trata de ir un paso por delante del nivel del alumno para conseguir que disfrute. Además proponer tareas novedosas y significativas para él, presentar objetivos concretos y posibles de conseguir.
  
- Valorar el esfuerzo del alumno, tanto o más que el resultado.
  
- Dar conocimiento de los resultados, para que sepan lo que van consiguiendo. Esto es muy motivador en danza, y no se suele hacer. El propio bailarín tiene la percepción de no mejorar nunca y se desanima, y sin embargo dando esa información el grado de motivación aumenta considerablemente (saben que vale la pena su esfuerzo).  
Puede incluso utilizarse vídeos con filmaciones del antes y el después y gráficas con resultados objetivos de rendimiento. Esto se utiliza más en deporte pero ¿por qué no en danza? Las variables técnicas pueden objetivarse perfectamente (como hemos hecho en nuestra intervención) y esa información sería muy gráfica y valiosa para los bailarines.

- Conocer el nivel de aspiraciones de los alumnos y encajarlas en el marco de posibilidades para conseguir dichas metas. Y siempre una pedagogía del éxito favorecerá el nivel de aspiraciones (procurando que sean realistas).
- Favorecer la participación en el establecimiento de los objetivos. Tiene un efecto motivador intrínseco, acerca a los alumnos a su consecución, pues ellos se los plantearon como metas. Y el conseguirlos tendrá un fuerte efecto reforzador por la necesidad de autoestima y por la de aprobación social. Por supuesto se ha de ayudar a los alumnos a que los objetivos sean concretos, significativos, posibles, que admitan las diferencias individuales, y que se basen en experiencias pasadas (Magill, 1989).

Al sentirse participantes también evalúan su ejecución de forma más objetiva (Ruiz, 1994).

- Incentivar a los alumnos. El refuerzo es uno de los más poderosos mecanismos de aprendizaje, y aunque en danza se persigue más una motivación intrínseca, la promesa de recompensa para un niño es altamente motivante. Las alabanzas y sonrisas justamente después de la ejecución son también muy reforzantes. En danza pueden utilizarse caramelos, medallas, o diplomas, reconocimiento público, la posibilidad de hacer algún papel más importante en un baile, etc... cuando los progresos se manifiestan, cada determinado número de respuestas, o por atender y esforzarse.

El hacer pequeñas competiciones por grupos (para ver quién hace mejor tal paso) puede también movilizar a los alumnos, aunque hay que tener cuidado con ello. No se debe consentir el fracaso continuado de los mismos en esas competiciones, para evitar el efecto contrario al de motivación. Es mejor que las competiciones sean entre sujetos de capacidad similar, con posibilidad de ganar y perder todos. También ganar continuamente hace descender el poder motivador de la competición.

Otra posibilidad es el refuerzo vicario, el niño observa la conducta de otro y el refuerzo que obtiene por ello y puede por eso movilizarse para tener la misma suerte.

- Utilizar material informativo sobre la actividad. El exponer en tablonas de anuncios artículos de revistas sobre danza, noticias, fotografías de acontecimientos de baile, etc. o el mostrar películas, vídeos o diapositivas sobre el tema, favorece el deseo de conocer y emular las proezas y los niveles de adquisición alcanzados por personas significativas.
- También la elaboración de materiales sobre el tema, por parte de los alumnos, favorece el aprendizaje significativo.
- Manifestar a los alumnos lo que se espera de ellos. Ya hemos comentado que hacerlo activa la conducta de los alumnos y produce el efecto Pigmalión (Martinek, 1988) por el que las expectativas del profesor se hacen realidad. Por eso las expectativas han de ser positivas y nunca mencionar “que no lo podrá conseguir”, pues el efecto será el opuesto (desmotivador). Ayudarles a enfocarse hacia lo que es factible a corto plazo, estableciendo metas alcanzables que les ayuden a crecer; y animarles y apoyarles en sus esfuerzos por conseguirlo.
- Hacer práctica mental, también tiene poder motivador (lo vamos a describir en otro capítulo).
- Otras estrategias:
  - Es útil utilizar situaciones agradables como refuerzo de otras menos agradables.

- Justificar la práctica de cierta actividad, la elección de tales objetivos por su beneficio en las ejecuciones posteriores (facilitará la práctica de ejercicios duros que hay en ballet).
- Dar relevancia a la tarea a aprender para resaltar su componente intrínseco y evitar que sólo se realice por sus consecuencias extrínsecas.

### **6.3.2. La autoestima del bailarín.**

La autoestima es una actitud hacia uno mismo, la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo (Alcántara, 1995). Esa actitud proviene del autoconcepto que tenemos de nosotros mismos. La valoración que hacemos de él, determina que nos estimemos más o menos. Cuando la autoestima es positiva los sujetos solemos actuar con confianza, y conseguir mayor éxito.

En danza, el alumno o profesional, que valore positivamente sus cualidades y su forma de bailar trabajará y rendirá más, obteniendo mejores resultados que afianzarán aún más su autoestima.

Por ello en toda clase de danza se debe trabajar por potenciar la autoestima de los alumnos, interviniendo, incluso para cambiar un afecto negativo hacia ellos mismos, ya que la autoestima no es adquirida, es el resultado de la historia de cada persona (Alcántara, 1995). Y si su historia de danza no ha sido muy brillante, habrá que intervenir a nivel educativo para modificarla.

Paralelamente, si el niño mejora su autoestima relacionada con la danza, también la mejora para su vida en general, ya que la autoestima posee las cualidades de transferencia y generalización, abriendo un repertorio de conductas que capacita para enfrentarse a la vida compleja y cambiante (Alcántara, 1995).

Según este mismo autor la autoestima posee tres componentes que operan muy relacionados: cognitivo, afectivo y conductual.

- El cognitivo se refiere al autoconcepto, que ya hemos mencionado. Es el conjunto de autoesquemas que organizan las experiencias pasadas y son usados para reconocer e interpretar estímulos del ambiente social. El autoesquema es una creencia y opinión sobre sí mismo que determina cómo codificar, organizar y utilizar la información que nos llega sobre nosotros mismos. Hacen falta creencias intensas y sólidas a los ataques y erosiones, para que florezca un autoconcepto eficiente, según Alcántara (1.995).
- El afectivo se refiere a un juicio de valor sobre lo que en nosotros es positivo y negativo, respuesta de nuestra emotividad y sensibilidad. Es el corazón de la autoestima.
- El conductual significa tensión, intención y decisión de actuar en función de la dinámica interna.

Así, un alumno de danza organiza sus experiencias de clase en esquemas (las piruetas me salen bien), esto lo valora afectivamente (soy un buen girador, algo difícil en danza) y después actúa en consecuencia (ejecuta buenos giros y trabaja por mejorar lo que aún no domina).

Nos queda añadir que la personalidad, combinada con la historia personal de cada uno, también influye en las repercusiones que sobre la autoestima puedan tener ciertos hechos. Así, a algunos niños no les preocupa cometer errores, y sencillamente vuelven a intentar lo corregido otra vez, mientras que otros se sienten mal consigo mismos con la más mínima corrección.

### **6.3.2.1. Reflexiones para potenciar la autoestima en los alumnos de danza.**

A pesar de la influencia que las diferencias individuales suponen, como acabamos de decir, vamos a reflexionar sobre generalidades que se dan en el mundo de la danza y que nos trasladarán a una serie de indicaciones que de forma global beneficiarían a todos los alumnos.

Los bailarines son considerados población de riesgo para la anorexia. Las causas son varias; en primer lugar debido a la exigencia en esta profesión de un cuerpo delgado, por los cánones establecidos en cuanto a estética, con la contradicción de que el propio trabajo muscular que requiere, produce un mayor desarrollo de la musculatura, que según las personas se acoplará más o menos en esos cánones; pero además su trabajo gira en torno al logro de la mayor habilidad del cuerpo, para la que es conveniente ligereza corporal; se añade a ello el tipo de ropa que se utiliza, ajustada al cuerpo, que exhibe zonas que con la ropa normal quedan más ocultas (glúteos, muslos, cintura,..); y los espejos, que permiten un feedback constante de las ejecuciones realizadas (también una imagen constante del cuerpo y su volumen), están presentes en casi todos los espacios en los que se imparte la danza académica.

Por todo ello hay que enseñar a los alumnos de danza a que valoren su cuerpo como instrumento de esa actividad, evitando sobrevalorar los cánones de delgadez. Hay que tener especial cuidado con los espejos que aumentan el volumen, y en general, hay que evitar que los alumnos centren mucho su atención sobre cualquier espejo, incitando a llevar la cabeza y la mirada hacia donde se mueven, en conjunción con los brazos, etc... Sería incluso conveniente prevenir a los niños/as más mayores sobre el peligro de mirar el cuerpo al detalle, que puede llevar a sobrevalorar sus formas y la importancia que puede tener su apariencia. Si esas imágenes continuas se comparan a bailarines que admiran, a otros compañeros, o a la profesora, pueden producir emociones negativas hacia el cuerpo, en algunos casos.

Por otro lado han de aprender a admirar y cuidar cada parte del cuerpo que les posibilita bailar: pies, piernas, espalda... y a alimentarse e hidratarse correctamente para tener energía. En una palabra, fomentar una educación para la salud corporal, ya que ello contribuirá a aumentar la autoestima. Para eso hay que evitar dar un mal ejemplo y contagiar los “complejos” del propio profesor, o sus malos hábitos de cuidados y alimentación.

Otra situación frecuente en danza se refiere al estilo de comunicación del profesor con los alumnos. Puede llegar a ser más agresivo que constructivo, en muchos casos porque se ha pensado que una profesora “dura” consigue un mayor esfuerzo en el alumno. Y lo que puede llegar a ocurrir es, además del temor y el resentimiento hacia el enseñante, la autopercepción como un aprendiz de danza incompetente, y como hemos visto, menos motivado.

Así que es muy importante cuidar la actitud del profesor y el lenguaje que se está utilizando en las clases, especialmente a la hora de corregir, porque puede ser negativo: “Mete la barriga”, “¡Mira que chepa!”,... Se puede decir: “contrae tus abdominales” o “Alarga la espalda hacia arriba”. Así exiges el mismo trabajo y no creas una imagen en el alumno de ser chepado o barrigón. Además de dar un mensaje constructivo que ayude al alumno a saber qué tiene que hacer, no sólo lo que no tiene que hacer.

Además es importante destacar y sacar partido a la cualidad física de cada uno, para que la valoren más de lo que ellos lo harían y aprendan a centrarse en lo positivo, y no en lo negativo.

La danza en sí misma puede ser un instrumento de autoestima porque hace ver a los aprendices qué posibilidades de movimiento y creación encierran sus piernas, brazos, pies... por ello hay que concebirla de esa manera. A través de la danza también pueden aprender a valorar las posibilidades que le dan sus sentidos (el tacto, la vista y el oído, en este caso más potenciados), las sensaciones que pueden llegar a sentir (cinestésicas), el

control de los movimientos que adquieren, las bellas y difíciles formas que pueden adoptar con él, etc.

En conclusión, si la danza puede ser un instrumento de mejora de autoestima no lo convirtamos en todo lo contrario.

Hemos hablado del plano físico, pero también intelectualmente el bailarín se puede ver beneficiado y eso hay que hacérselo saber a los alumnos. En la medida que se trabaja sobre la psicomotricidad, ciertas facultades se desarrollan más rápida y fácilmente en el aprendiz de danza: capacidad de memoria visual, rapidez en percibir y captar datos, la lateralidad, la aptitud espacial, etc... Y todo ello lo pueden aplicar a otros ámbitos, de forma que deben saber que pueden tener ventajas sobre sus compañeros de estudios, por ejemplo.

Ya hablamos de la inteligencia cinestésico-corporal (Gardner, 1995) que puede estar más desarrollada en ciertas personas, y muy probable en alumnos de danza, y por ello han de tomar conciencia de ese talento que tienen para que lo aprecien y lo valoren afectivamente.

A nivel afectivo podemos explotar la idea de que a través de la danza pueden expresar sus emociones y sentimientos. Primero hacerles ver que es grande sentir amor, deseo, alegría, esperanza, serenidad, pero aún es más loable poder expresarlos con nuestro cuerpo. Tener esa posibilidad de expresión a través de un arte es quizá lo más importante de bailar y eso han de estimarlo y verlo como algo que les da una oportunidad que no todo el mundo tiene.

### **6.3.2.2. Estrategias aplicadas a los planos cognitivo, afectivo y conductual.**

Para optimizar la autoestima en cada uno de los planos que abarca, vamos a ver algunas estrategias:

En el **plano cognitivo**:

- Reflejar las cualidades, capacidades y competencias que observamos en el educando. Para ello hemos de poseer una imagen clara de ellas y tener un secreto deseo de que nuestro alumno llegue a interiorizar su autopercepción positiva. Aprovechemos cualquier conducta deseable para reflejársela y evitemos descalificarle, y menos en público (algo que ocurre mucho en el mundo del ballet).
- Hacer las correcciones sin resaltar sus rasgos negativos, sino enfrentarlo con sus cualidades demostradas en otras ocasiones, y diferenciar una falta concreta, situacional, de su capacidad valiosa.
- Hacer alguna actividad en la cual los compañeros digan la cualidades de bailarín de cada uno (hacer cumplidos sinceros).
- Ayudarles a que empleen autoinstrucciones para que entablen un diálogo consigo mismos en el que se expliquen el valor y las aptitudes que ven en su propio ser. Para que sea más eficiente hay que explicarles la fuerza secreta de la autoverbalización y que un lenguaje interior positivo tiene mejores efectos en la ejecución del bailarín.
- Detectar las cogniciones de imagen corporal, y si son de preocupación por la figura, de autodesvalorización por comparación con los demás, etc... mostrar

aprecio por cada una de esas figuras y enseñar a valorarlas por sí mismas, no por comparación. También se les podría enseñar diálogo interior que rebatiese los pensamientos negativos sobre dicha imagen (García Corbeira, 1999).

En el **plano afectivo**:

- Mostrar respeto y amor por cada alumno, porque como afirma Alcántara (1995): “Nadie sabrá respetarse y amarse a sí mismo, si no ve como le respetan y le aman los otros”. Esto supone mejorar la convivencia entre ambos roles (profesor-alumno) y dentro del grupo de alumnos.
- Desterrar el uso de apodos o motes molestos, entre compañeros, y desde el profesor, por supuesto.
- Desarrollar la actitud de compartir, en este caso conocimiento y experiencia, de ayudarse mutuamente para corregir técnica, o enseñar pasos que otro compañero no aprendió...

Y en el **plano conductual**:

- Ejercitar la responsabilidad de los alumnos, dándoles responsabilidades menores al principio y un margen de confianza y aumentándolas conforme madure como estudiante de danza (enseñar a algún compañero, corregirlo, marcar un nuevo ejercicio o recordar a los demás el del día anterior, inventar un baile...). También dejando que dé su opinión sobre el trabajo de clase o consultándole sobre algo que quedó bajo su responsabilidad. Todo ello les hace sentir y actuar como estudiantes eficientes y de confianza.

- Permitir que se despliegue la creatividad; las iniciativas de movimiento o sugerencias en la coreografía que se monte, han de ser muy valoradas y respetadas por el profesor, animando a que ocurran y admirándolas con gestos de aprobación.

Siguiendo a Voli (1.996), tendríamos que conseguir un perfil de alumno de danza (y por tanto, de futuro bailarín), que:

- No tenga miedo a comunicar sus sentimientos.
- Que acepte los cumplidos propios y de los demás.
- Acepte los errores y las críticas.
- Que se acepte a sí mismo, física y psicológicamente.
- Que disfrute su realidad como bailarín y no tenga expectativas inalcanzables.
- Que sea optimista, tolerante y comprensivo.
- Que sea entusiasta y con sentido del humor.
- Que tenga la necesaria humildad pero que reconozca sus cualidades, y también limitaciones.
- Que sea flexible, valiente y creativo.
- Que sea receptivo a nuevos conocimientos, a autosuperarse.
- Que acepte similitudes y diferencias entre unos y otros, pero sin compararse a otros excesivamente y sin esperar la conformidad de los demás para actuar.



## **7. LENGUAJE Y AUTOINSTRUCCIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA DANZA.**

Este capítulo resulta vital en esta investigación, dado que una de las aportaciones básicas que realizamos en nuestro programa de intervención es el uso de autoinstrucciones. Las autoinstrucciones son lenguaje verbal y aunque la danza ya tiene un lenguaje propio, el corporal, hemos creído que la utilización de ambos conjuntamente resultará beneficioso para el aprendizaje de la danza.

### **7.1. LENGUAJE Y PENSAMIENTO**

Desde el punto de vista antropológico y etnológico, es indudable que el lenguaje articulado constituye una de las manifestaciones características que separan al hombre de los seres irracionales. Éstos últimos expresan y comunican sus sensaciones por medios instintivos, pero no hablan, a diferencia de los seres dotados de conciencia. Por lo tanto, si tuviésemos que añadir un sexto sentido a los cinco tradicionales, sin duda alguna ésta sería el habla, ya que la lengua, además de servir para el sentido del gusto y otras funciones cotidianas, tiene la aplicación de emitir sonidos articulados, una particularidad que nos diferencia de los animales inferiores con los que compartimos: vista, oído, tacto, olfato y gusto.

Por otro lado, el animal no es capaz de planificar sus acciones, puesto que toda su conducta instintiva está determinada por su sistema de reflejos condicionados e incondicionados. La conducta humana, en cambio, se define de forma absolutamente diferente. La situación típica del individuo es el proceso de planteamiento y solución de tal tarea por medio de la actividad intelectual, que se vale no sólo de la experiencia individual, sino también de la experiencia colectiva. Consiguientemente, el hombre, a diferencia de los animales inferiores, sabe planificar sus acciones, y el instrumento fundamental para tal planificación y solución de las tareas mentales es el lenguaje. Aquí nos encontramos con una

de sus funciones más elementales: la función de instrumento del acto intelectual, que se expresa en la percepción, memoria, razonamiento, imaginación, etc.

Para el pensador y lingüista norteamericano Chomsky (1968), padre de la "gramática generativa", el idioma es una suerte de computadora que funciona de manera automática, como los procesos de asociación antes de pensar. Chomsky plantea la teoría de que el niño tiene una programación genética para el aprendizaje de su lengua materna, desde el instante en que las normas para las declinaciones de las palabras, y la construcción sintáctica de las mismas, están ya programadas genéticamente en el cerebro. Lo único que hace falta es aprender a adaptar esos mecanismos gramaticales al léxico y la sintaxis del idioma materno, que en el fondo, es una variante de una gramática que es común para todas las lenguas.

Los conductistas no aceptan la existencia de una gramática innata y programada en el cerebro humano, señalan que las diferencias gramaticales existentes entre los idiomas son pruebas de que el lenguaje es un fenómeno adquirido por medio del proceso de aprendizaje. Chomsky, por su parte, responde que estas diferencias se presentan sólo en la estructura superficial de los idiomas, pero no en la estructura profunda. Es decir, si en la estructura superficial se advierten las diferencias gramaticales de los distintos idiomas, en la estructura profunda se advierte una gramática válida para todos los idiomas, pues cada individuo, al nacer, posee una gramática universal que, con el tiempo y gracias a un contexto social concreto, se convierte en una gramática particular.

Se debe añadir la concepción de los "interrelacionistas", quienes consideran que el lenguaje es un producto tanto de factores innatos como adquiridos, ya que el lenguaje depende de impulsos internos y externos, que están determinados de antemano, lo que presupone la preexistencia de sentimientos y pensamientos. Al faltar los conceptos internos (por diversos motivos) falta también la facultad del habla, como en los recién nacidos. Pero

para hablar, además de un contenido psíquico mínimo, hace falta el estímulo externo, el impulso de expresarse y hacer partícipes a los demás de nuestros estados de ánimo. De ahí que el estudio del desarrollo idiomático del individuo es tratado no sólo por la psicolingüística, sino también por la sociolingüística, que estudia cómo el idioma influye y es influido en la interrelación existente entre el individuo y el contexto social, habida cuenta que el lenguaje, además de ser un código de signos lingüísticos, es el acto de expresar ideas y sentimientos mediante la palabra.

Ahora cabría preguntarse qué está primero, si el lenguaje o el pensamiento. Las tres teorías fundamentales que responden a esta pregunta se pueden sintetizar así:

- La teoría de: "el lenguaje está antes que el pensamiento" plantea que el idioma influye o determina la capacidad mental (pensamiento). En esta corriente lingüística incide la "gramática generativa" de Noam Chomsky, para quien existe un mecanismo idiomático innato, que hace suponer que el pensamiento se desarrolla como consecuencia del desarrollo idiomático. Por lo tanto, si se considera que el lenguaje es un estado interior del cerebro del hablante, independiente de otros elementos adquiridos del entorno social, entonces es fácil suponer que primero está el lenguaje y después el pensamiento; más todavía, si se parte del criterio de que el lenguaje acelera nuestra actividad teórica, intelectual y nuestras funciones psíquicas superiores (percepción, memoria, pensamiento, etc).
- La teoría de: "el pensamiento está antes que el lenguaje" sostiene que la capacidad de pensar influye en el idioma. No en vano René Descartes acuñó la frase: "primero pienso, luego existo". Algunos psicolingüistas sostienen que el lenguaje se desarrolla a partir del pensamiento, por cuanto no es casual que se diga: "Una psiquis debidamente desarrollada da un idioma efectivo". Uno de sus mayores representantes es Jean Piaget, para quien el pensamiento se produce gracias a la acción, y para quien el lenguaje es una más de las formas de liberar el pensamiento de

la acción. Piaget indica que el grado de asimilación del lenguaje por parte del niño, y también el grado de significación y utilidad que reporte el lenguaje a su actividad mental depende hasta cierto punto de las acciones mentales que desempeñe; es decir, que depende de que el niño piense con preconceptos, operaciones concretas u operaciones formales.

- La "teoría simultánea" define que tanto el lenguaje como el pensamiento están ligados entre sí. Esta teoría fue dada a conocer ampliamente por el psicólogo ruso Vygotski, quien explicaba que el pensamiento y el lenguaje se desarrollaban en una interrelación dialéctica, aunque considera que las estructuras del habla se convierten en estructuras básicas del pensamiento, así como la conciencia del individuo es primordialmente lingüística, debido al significado que tiene el lenguaje o la actividad lingüística en la realización de las funciones psíquicas superiores del hombre. Asimismo, "El lenguaje está particularmente ligado al pensamiento. Sin embargo, entre ellos no hay una relación de paralelismo, como frecuentemente consideran los lógicos y lingüistas tratando de encontrar en el pensamiento equivalentes exactos a las unidades lingüísticas y viceversa; al contrario, el pensamiento es lingüístico por su naturaleza, el lenguaje es el instrumento del pensamiento. Lazos no menos fuertes ligan al lenguaje con la memoria. La verdadera memoria humana (intermediadora) más frecuentemente se apoya en el lenguaje que en otras formas de intermediación.

Tras esta revisión nos queda decir que, se dé en el sentido que se dé la relación entre pensamiento y lenguaje, lo cierto es que existe tal relación. A nuestro juicio ello convierte al lenguaje en un medio y a la vez en una consecuencia del desarrollo cognitivo. Y por ello, utilizar el lenguaje es constructivo y permite transmitir al aprendiz de danza un mundo de significados y de matices, difíciles de enseñar por otra vía, que también puedan expresarse a través del cuerpo. Para nosotros el lenguaje se convierte en un facilitador de aprendizajes (técnica corporal, pasos compuestos, matices de cualidad del movimiento) que son difíciles de adquirir.

## 7.2. BASES NEUROPSICOLÓGICAS DEL LENGUAJE.

El lenguaje, según las formulaciones actuales, no está sustentado por unos pocos centros cerebrales. El lenguaje sería el resultado de la actividad sincronizada de amplias redes neuronales, redes constituidas por diversas regiones corticales y subcorticales y por numerosas vías que interconectan estas regiones de forma recíproca. Para que la persona pronuncie una palabra no es suficiente con que se activen el grupo de células de la corteza de los hemisferios del cerebro 'responsables' de esto... En la gestación de la palabra participan, según su naturaleza, estructura, profundidad de yacimiento, etc.,... diversos mecanismos cerebrales. En el mantenimiento de los procesos lingüísticos toman parte tanto los más elementales mecanismos fisiológicos del tipo 'estímulo respuesta' (E-R), como mecanismos específicos que poseen estructura jerárquica y exclusivamente característicos para las formas superiores de actividad lingüística.

El intento tradicional de localizar una función del lenguaje, como puede ser la comprensión auditiva de las palabras, en un centro cerebral, se ha mostrado como un concepto erróneo (según diversos autores). El objetivo factible sería la identificación de múltiples regiones que, organizadas como sistema, soporten los componentes de las funciones del lenguaje.

Según Damasio y Damasio (1992), el sustrato neural para el procesamiento del lenguaje dependería de tres sistemas que interactúan influyéndose mutuamente:

1. Sistemas neurales bilaterales que representan las interacciones no lingüísticas entre el sujeto y su entorno, mediadas por los diversos sistemas sensoriales y motores.
2. Un número menor de sistemas neurales, localizados generalmente en el HI, que representan los fonemas, las combinaciones fonémicas y las reglas sintácticas para combinar las palabras. Estos sistemas pueden ser estimulados tanto desde el interior del cerebro como del exterior.

Reúnen las formas verbales y generan frases que se han de pronunciar o escribir y realizan el procesamiento inicial de las señales del lenguaje auditivo o visual.

3. Sistemas mediadores entre los dos anteriores. Este tercer conjunto, situado principalmente en el HI, puede estimular la producción de formas verbales a partir de un concepto, o bien hacer que se evoquen los conceptos correspondientes tras recibir determinadas palabras.

Según los mismos autores los sistemas más directamente implicados en el lenguaje serían:

- El sistema perisilviano anterior.
- Los sistemas del sector perisilviano posterior.
- El fascículo arqueado.
- El córtex temporal anterior izquierdo.
- Los núcleos subcorticales.
- El córtex frontal medial.

Alexander y cols. (1989), sintetizan los hallazgos sobre este tema destacando la existencia de cuatro subsistemas frontales relacionados con la comunicación: dos subsistemas del lenguaje (funciones motoras y cognitivas), y otros dos paralingüísticos (activación y formulación):

- La representación cortical del sistema motor se sitúa en el lóbulo frontal inferior y posterior.
- La actividad lingüística (cognitiva) representada en el opérculo frontal y probablemente en extensas regiones del córtex frontal dorsolateral.
- El sistema de la activación tiene su representación en el área motora suplementaria y proyecta difusamente al córtex dorsolateral, motor y al cuerpo estriado.

- El cuarto sistema, que afecta a la forma en que el lenguaje se formula, controla y estructura (relacionado con la abstracción y las asociaciones conceptuales entre estímulos verbales) representado en el córtex prefrontal.

### 7.3. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Según Pelaz M. *“El lenguaje es el resultado de una actividad nerviosa compleja que permite la comunicación interindividual a través de signos, de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística. La lengua que hablamos se diferencia del habla en que la lengua es: competencia, abstracta y objetiva. El habla es la ejecución, observable físicamente y subjetiva”*.

El niño en todo su proceso evolutivo, tiene que pasar del habla a la lengua, de la imitación a la creación, para ello será necesario adquirir el código.

El pensamiento y el lenguaje inician su recorrido de manera separada hasta que aproximadamente a los dos años se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento. Es en este momento, aproximadamente a los dos años, cuando el niño forma el símbolo. Antes de llegar a ese punto, conoce las palabras que le suministran los adultos, a partir de ahora el aprendizaje es activo, ha pasado del habla a la lengua. Las líneas del lenguaje y el pensamiento se han encontrado, el pensamiento se hace verbal y el lenguaje racional.

Esta sería de forma resumida la evolución del lenguaje, llegar a convertirlo en un instrumento de nuestro pensamiento, y poder expresar lo que pensamos a través del lenguaje.

Según García Madruga y Carriedo López (2002) lo que subyace a la adquisición de lenguaje es que los niños sean capaces de representarse los acontecimientos y los objetos reales. Esta capacidad “representacional” es, de acuerdo con diferentes autores, un prerrequisito necesario para la adquisición

de cualquier representación simbólica de la realidad. La representación que supone el lenguaje puede verse facilitada mediante el mecanismo de la imitación.

Snow (1989) afirma que la imitación no es una tendencia general por parte del niño, sino una estrategia de aprendizaje específica para la adquisición del lenguaje.

El lenguaje no solo nos va a permitir relacionarnos con los demás, también es fundamental para el desarrollo de las operaciones mentales (identificación, comparación, síntesis, clasificación, codificación, diferenciación, ...).

Estas operaciones cursan, según Pelaz M. en cuatro etapas:

- 1) Fase primitiva o natural; anterior a la formación del símbolo, el lenguaje es preintelectual y el pensamiento preverbal.
- 2) Etapa de la psicología simple; en el lenguaje esta fase se caracteriza por el uso de formas y estructuras gramaticales. Las palabras para el niño de esta edad (tres-cinco años) tienen un carácter concreto.
- 3) Fase egocéntrica; el niño habla sólo, mientras juega en presencia de otros. Utiliza signos externos como ayuda a problemas internos.
- 4) Fase de crecimiento interno; el niño empieza a contar en su cabeza, utiliza la memoria lógica, la operación externa se convierte en interna, y por tanto en el lenguaje es la fase del lenguaje interior.

Una vez analizado el lenguaje en su faceta interna, y como complemento y parte del desarrollo cognoscitivo, vamos a hacer un breve recorrido por las diferentes etapas del lenguaje verbal propiamente dicho. Se trata de analizar qué manifestaciones, a nivel expresivo, va logrando el niño en su primera infancia. Cabe señalar que el desarrollo de la expresión verbal suele ser posterior a la comprensión del lenguaje; es decir, el desarrollo de la capacidad de comprensión se anticipa al de la expresión verbal.

Las características progresivas del desarrollo del lenguaje verbal en los diferentes niveles de edad, se adscriben a las etapas del desarrollo integral del niño, encontrándose estrechamente asociado a los siguientes aspectos:

- Al proceso de maduración del sistema nervioso, tanto al central (SNC) como al periférico, correlacionándose sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.
- Al desarrollo cognoscitivo que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y el pensamiento.
- Y, al desarrollo socioemocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

De acuerdo con las referencias anteriores y tomando en cuenta los aportaciones Bruner, (1983) y muchos otros, dividimos el desarrollo del lenguaje en dos etapas principales:

- Etapa Prelingüística
- Etapa Lingüística

Cada una de estas etapas va marcando el surgimiento de nuevas propiedades y cualidades fonéticas, sintácticas y semánticas a medida que el niño crece, tal como describiremos a continuación.

1. Etapa pre-lingüística: Denominada también como la etapa preverbal, comprende los primeros 10 a 12 meses de edad. Se caracteriza por la expresión buco-fonatoria que de por sí apenas tiene un valor comunicativo. Otros la consideran como la etapa del nivel fónico puro, debido a que el infante emite sólo sonidos onomatopéyicos.

Durante esta etapa, que abarca el primer año de vida, la comunicación que establece el niño con su medio (familia), especial y particularmente con su madre, es de tipo afectivo y gestual. De allí que para estimularlo lingüísticamente la madre deba utilizar, junto con el lenguaje afectivo y gestual, el lenguaje verbal. La palabra debe acompañar siempre al gesto y a las actividades de la madre con su hijo.

Esta etapa preverbal hasta hace poco despertaba escaso interés de los especialistas, pero gracias a las investigaciones actuales, hoy sabemos que tiene un valor relevante y trascendental en la configuración de las bases del desarrollo lingüístico, puesto que tanto las expresiones vocales (sonidos o grupo de sonidos de simple significación) como las expresiones verbales (sonidos, grupo de sonidos, palabras aisladas, etc.) influyen de modo determinante en el desarrollo posterior de la comunicación lingüística del niño.

2. Etapa lingüística: Este período se inicia con la expresión de la primera palabra, a la que se le otorga una legítima importancia como el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito de comunicación. Sin embargo, no se puede decir con precisión cuándo comienza, cuándo este anuncio del lenguaje se precisa y confirma, cuándo se puede hablar de la "primera palabra". Por eso la fecha de su aparición está diversamente fijada, ya que los estudios al respecto se basan mayormente en las informaciones que dan las madres.

Hay que señalar, además, que las niñas empiezan a hablar un poco antes que los niños. Por otro lado, aparte del sexo, tomando como referencia las peculiaridades individuales, un niño puede demorarse más que otros en una etapa y pasar rápidamente por otra, condicionando la aparición de la primera palabra en cronologías distintas.

No obstante, los diferentes especialistas estiman que la mayoría de los niños que van a hablar, tal vez el 90 por ciento de ellos, dicen sus primeras palabras sobre los 15 a 18 meses, aunque esta afirmación no es exacta o concluyente por las razones antes expuestas.

De allí que la etapa lingüística se considera en forma un tanto amplia, desde aproximadamente el año de edad, pasando de las variadísimas emisiones fónicas del período prelingüístico, a la adquisición de fonemas propiamente dichos en el plano fonológico (articulaciones fonemáticas), perfeccionándose también el aspecto semántico y sintáctico de las palabras a medida que el niño crece.

Dentro del **período lingüístico** se consideran las siguientes subetapas (omitimos los primeros meses de esta etapa para no excedernos en nuestra exposición):

a) De los dos a los tres años de edad

A los tres años se produce un incremento rápido del vocabulario, incremento que es mucho mayor de lo que ocurrirá posteriormente, llegando a tener un promedio de 896 palabras y a los tres años y medio 1222 palabras. El niño en sus expresiones verbales ya emplea verbos auxiliares "haber" y "ser" y da cierta prevalencia al artículo determinado. En el curso de esta edad comienza a utilizar las proposiciones y el niño ya tiene un lenguaje comprensible, incluso para personas ajenas a la familia, manifestando un dominio de la mayor parte de la gramática de su lengua materna (sintaxis), por lo que los especialistas suelen denominarlo como el período de la "competencia sintáctica".

b) De cuatro a los cinco años de edad

A los cuatro años de edad el niño domina virtualmente la gramática, pero comienza a expresarse de acuerdo a un estilo "retórico propio". El niño empieza a utilizar los pronombres en el siguiente orden: Yo, Tú, Él, Ella, Nosotros-as, Ustedes; contando con un vocabulario de 1500 palabras y a los cinco años, 2300 palabras aproximadamente.

Entre los 4 ó 5 años, el niño suele estar ya capacitado para responder a preguntas de comprensión referentes al comportamiento social aprendido, dado que su lenguaje ya se extiende más allá de lo inmediato. Esto se debe a la capacidad simbólica del niño y, como tal, puede evocar y representarse mentalmente las cosas, acciones y situaciones, trascendiendo la realidad y el presente.

Esa capacidad y la necesidad de comunicarse, hacen posible un mayor y rápido desarrollo del lenguaje infantil, facilitando también el desarrollo de la inteligencia.

c) De los seis a los siete años de edad

A esta edad se inicia la etapa escolar, en la cual el niño manifiesta una madurez neuropsicológica para el aprendizaje y un lenguaje cada vez más abstracto.

Debido al "dominio" del lenguaje el niño puede percibir distintas unidades lingüísticas dentro de una lectura o discurso, percibiéndolo como un todo.

El niño supera también el período egocéntrico y su pensamiento se torna lógico-concreto. Ahora es capaz de tomar en cuenta los comentarios y críticas de los demás con respecto a su persona, lo cual no ocurría en edades anteriores. Esta capacidad de *descentración* hace que el niño tome conciencia de sí mismo, asumiendo un autoconcepto y una autoimagen adecuada o inadecuada, lo que influirá en su adaptación y desarrollo de personalidad.

#### 7.4. EL APRENDIZAJE AUTOINSTRUCCIONAL.

El procedimiento autoinstruccional fue diseñado por Meichembaum (1977) para enseñar al sujeto a generar y utilizar su lenguaje interno (autohabla) y así aumentar la eficacia en la ejecución de tareas. Él aplicaba este sistema con hiperactivos, agresivos, ante situaciones de estrés... y, de hecho, se utiliza de forma terapéutica.

En nuestro caso utilizamos las autoinstrucciones con aprendices de una disciplina especial (la danza), pero el objetivo es el mismo: conseguir mayor eficacia en las ejecuciones. Se trata de facilitar un paso, de hacer las cosas más sencillas, para lograr el éxito de los alumnos. Nosotros pensamos que las autoinstrucciones pueden ser una interesante herramienta facilitadora del aprendizaje de la danza, que según nuestro criterio resulta compleja. Además, estamos de acuerdo con Joyce, M. (1987) en que lo más importante para los profesores de danza, sobre todo cuando se enseña a menores de nueve o diez años, es *“demostrar bien, hacer que el aprendizaje de la técnica resulte divertido y enseñarles lo que deben sentir, tanto como lo que deben hacer”*. Y para ello nuestras autoinstrucciones son idóneas, porque dictan mensajes referentes a técnica, pero también a cualidad de movimiento, que siempre se relaciona con matices interpretativos-emocionales que se quieren transmitir. Y también pensamos, que dado el lenguaje que utilizan, resultan motivantes (divertidas). Además los niños comprenden mejor un panorama global que varias partes sucesivas (Joyce, 1987), así una palabra que evoque una imagen (a los niños les encantan las imágenes) que transmita la idea global del movimiento que queremos conseguir, será más efectiva que dar las indicaciones por separado, respeto a la cualidad de éste.

Meichembaum se basó en la idea de Vygotsky (1962) de que a medida que avanza la edad, la conducta cae bajo el control del lenguaje encubierto. Esto

sería el punto final de un proceso en el que la conducta está guiada por agentes externos en una primera etapa, luego por el lenguaje manifiesto del sujeto y posteriormente por el lenguaje encubierto (Capafons, 1990).

En nuestra intervención se siguió sólo una parte del procedimiento auto-instruccional propiamente dicho:

- Un modelo (la profesora) verbaliza las instrucciones que orientan la tarea, junto con la tarea (pasos de danza)
- Los alumnos las ensayaron, imitando al modelo
- El sujeto realizó él solo la tareas, repitiendo en voz alta las instrucciones. (en nuestro caso se cantaban al son de la música de la variación, que creemos que aún facilitaba más su retención).

Para llegar a comprobar la real utilización de las autoinstrucciones, y dado que eran cantadas (y eso suponía un componente lúdico), no consideramos necesario llegar a encubrirlas, pues era algo que llegaría solo con la asimilación de los pasos de danza.

Intentamos también seguir las premisas de Meichenbaum (1977) a la hora de poner en práctica las autoinstrucciones:

- Comenzar con tareas sencillas: empezamos por pasos sueltos, hasta que fueran enlazándose.
- Tomar la tarea como un juego: el propio hecho de la danza y cantar a la vez, otorga esa faceta lúdica a la actividad.
- Dar significado a la instrucción: el traducir en movimiento simultáneo lo que se verbaliza facilita la significatividad de la instrucción.

- Las autoinstrucciones deben partir de las características ideosincrásicas del sujeto: se diseñaron instrucciones de talante infantil e imaginativo, intentando adaptarse a las edades de las alumnas. Se trataron de encontrar *imágenes verbales*, es decir, palabras que evocaran imágenes que de forma metafórica sugirieran la técnica o el matiz de movimiento a conseguir. No se pudo hacer de forma individualizada, aunque el objetivo final de esta técnica es que ellas lleguen a crear sus propias instrucciones que les ayuden, que se adapten a su manera de procesar información.

Veamos ahora otras argumentaciones que justifican el uso del lenguaje como medio de aprendizaje:

- Según Flavell (1985) los bebés recién nacidos perciben ya los sonidos consonánticos categóricamente, capacidad innata que ayuda a aprender el lenguaje. Si nacemos con una importante predisposición a adquirir el lenguaje, no cabe duda de que es una de las facetas más importantes del desarrollo cognitivo. El lenguaje se aprende, pero luego es un medio de aprendizaje. El mismo Flavell nos habla de que la manera en que se organiza la información que almacenamos en la memoria determina su recuperación. Si una información verbal se asocia a un movimiento, se recuperará mejor ese movimiento al emitir la palabra. Se trata de establecer asociaciones.
- El propio Bandura (1982) dice que “los observadores que codifican las actividades del modelo en palabras, aprenden y retienen mejor la conducta que los que se limitan a observar”. No puede haber una afirmación más acorde con nuestro planteamiento. Este autor habla también de que el segundo sistema de representación (el primero es el visual) implica la codificación verbal de los fenómenos que sirven de modelo. Y según él ésta es la razón por la que se da el aprendizaje por observación y la retención, con tanta rapidez en los humanos. Según esto el lenguaje está muy

relacionado con la memoria y con el aprendizaje por observación, de manera que se complementan.

#### **7.4.1. Danza y lenguaje**

Lynne Hanna, Judith (1979), intentó poner las bases para una red semántica del movimiento. En su comparación entre la danza y el lenguaje verbal concluyó que *“ambas formas de comunicación exigen las mismas facultades corticales de conceptualización, creatividad y memoria, aunque puede decirse que la danza se asemeja más a la poesía que a la prosa”*.

Esta comparación nos interesa porque a partir de las similitudes entre ambas entidades, podremos encontrar argumentos que apoyen nuestra propuesta del uso del lenguaje verbal en el proceso de aprendizaje de la danza. Si ambas tienen en común el funcionamiento cognitivo que ponen en marcha y la posibilidad de conceptualizar, es decir, de aprehender la realidad, entonces su unión complementaria tendrá mayor cabida.

Lynne también halló diferencias entre danza y lenguaje. En la danza predominan los canales motrices/visuales y cinestésicos sobre los vocales/auditivos; el lenguaje verbal tiene una dimensión temporal, mientras que la danza implica además un espacio tridimensional; la danza tiene mayor dificultad para comunicar estructuras lógicas complejas que los lenguajes verbales; además en la danza no existe el reconocimiento de unidades mínimas (tipo fonema).

Pero precisamente estas diferencias apoyan aún más el hecho de la complementariedad que se puede dar entre ambas áreas, para desarrollar cada una de ellas. Por ejemplo, la dimensión temporal predominante en el lenguaje, puede ayudar a lograr el ritmo deseado en el movimiento de la danza; y el

hecho de que la danza por sí sola no pueda comunicar ideas más complejas, justifica el uso del lenguaje para completar los mensajes corporales.

Esta investigadora opina que la danza, desde el punto de vista del potencial semántico, puede considerarse un sistema de signos, acciones simbólicas y realidades articuladas, cuya significación reside en el conjunto. Es decir que la danza aspira a transmitir muchos significados, muchos matices, a través quizá de un breve “todo”. Y para que esa realidad compleja llegue a los aprendices podríamos dividírsela, a través del lenguaje, en pequeñas ideas, con un fin didáctico.

Con estas reflexiones hemos intentado ganar argumentos a favor de la asociación lenguaje-danza, que se traduzca en nuestras autoinstrucciones. Pero también otros autores conectan el uso de autoinstrucciones con el movimiento:

- El deporte es un área donde se utilizan cada vez más las autoinstrucciones. En este campo Isabel Balaguer (1994) señala que sujetos a los que se les daban palabras-señal relevantes, recordaban mejor las secuencias de movimiento, que aquellos a los que no se les daban. Esas autoinstrucciones deben evocar con facilidad una imagen (algo que hemos cuidado mucho en nuestra intervención) y ser concretas.

Esta autora enumera las utilidades, que dentro del deporte tienen las autoinstrucciones: adquisición de destrezas, cambio de malos hábitos, control del esfuerzo y el desarrollo de la confianza.

Muchas de estas utilidades serían muy necesarias en el mundo del ballet, donde aún no se utilizan demasiadas pautas psicológicas ni en la educación de niños, ni en la preparación de profesionales. Quizá por ello hemos querido abrir a la danza el mundo de la psicología.

- También Le Boulch (1984) habla de la importancia del lenguaje unido al movimiento: *“El ritmo traduce una organización de los fenómenos sucesivos, tanto en el plano de la motricidad como en el de la percepción de los sonidos emitidos en el curso del lenguaje”*.

Si tanto el lenguaje como la motricidad se organizan en ritmos pueden asociarse perfectamente en una especie de danza cantada (lo que hemos hecho nosotros).

Por último otros autores apoyan nuestra tesis de “cantar” las autoinstrucciones por la estrecha relación ritmo-lenguaje-movimiento:

- Según Strachan, D. (1989) usar música durante las clases de ejercicio ampliará considerablemente la duración de la atención del individuo. No cabe duda de que la música atrae nuestra atención y si las instrucciones van acompañadas de música serán aún más atendidas (y memorizadas), objetivo deseado en nuestra investigación: aumentar la atención del alumno para así optimizar el resto del proceso de aprendizaje.
- Finalmente Alsina (1997) dice que *“acompañar las canciones con movimientos corporales ayuda a recordar fragmentos”*. Si esto ocurre en este sentido ¿por qué no en el contrario? Inferimos que acompañar movimientos (danza) con canciones facilitará el recuerdo de aquellos.

Como vemos las autoinstrucciones, pero además, cantadas, pueden suponer una real optimización de procesos cognitivos y con ello del aprendizaje de la danza.

#### 7.4.2. El ritmo del lenguaje

Un aspecto que se ha estudiado dentro del campo lingüístico es el ritmo que encierra el lenguaje. Es indiscutible que un elemento característico del habla es el ritmo, íntimamente ligado con el tiempo. El propio ritmo vital está determinando la producción del lenguaje, pero además del ritmo natural hay un ritmo planificado en el lenguaje, creado por el hombre, y por ende, artificial. Estamos hablando del verso. Ya los oradores griegos fueron conscientes de la importancia del ritmo para el lenguaje; Cicerón lo concibe como un medio lingüístico para conseguir un buen estilo. El ritmo realza tanto lo conceptual, como la feliz elección del léxico y la formación del texto. Así lo dice Cicerón, en *El Orador*.

Las diferencias en el ritmo tienen, evidentemente una función comunicativa, en el componente emotivo del lenguaje; esto se evidencia, por ejemplo en las narraciones de todos los días. El cambio de ritmo podría considerarse como una forma de *evaluación* en el discurso.

Se habla de que el ritmo tiene un origen neurológico, lo que explicaría su presencia en el lenguaje de los niños. Otros han hablado de la existencia de un ritmo universal que los niños aprenden antes de adquirir la estructura rítmica, propia de su lengua materna.

El hecho probado de la existencia de ritmo en el lenguaje ha llevado a los pedagogos de la música, a introducir conceptos musicales a través del lenguaje.

Schinca, M. (1983) afirma que "el lenguaje hablado constituye una importante ayuda para la formación del sentido rítmico", puesto que el lenguaje es rítmico y los niños están más familiarizados con él. Así su uso es muy adecuado en la formación musical y bailar al compás de palabras puede ayudar también a educar ese sentido rítmico y a conseguir, por tanto, la adecuación música-danza.

Así pues, para iniciar a los infantes en el conocimiento del diseño rítmico se suele partir del ritmo del lenguaje. Se está en condiciones de marcar el diseño rítmico alrededor de los 4 o 5 años de edad, y se suele comenzar por el ritmo de los nombres, combinación de nombres, rimas, lemas y adivinanzas. A partir del ritmo del lenguaje, se pueden realizar diversos ejercicios como marcar el ritmo de los nombres, buscar nombres con sonidos de duraciones similares, formar hileras o grupos con niños de nombres de igual diseño rítmico, marcar el diseño rítmico de pequeñas frases creadas por los niños, con ritmo diferente... Una vez trabajado suficientemente el ritmo del lenguaje, es cuando se puede pasar al ritmo de canciones y, después, al ritmo instrumental.

A partir del trabajo con canciones, se pueden realizar juegos en los cuales los maestros cantan una frase marcando el diseño rítmico, y los educandos proceden de la misma forma con la otra frase. Como se aprecia, se juega con las letras de las canciones, que se asocian perfectamente al ritmo musical.

De esta forma, los niños experimentarán primero en la canción el ritmo del lenguaje, después incorporarán la letra de la canción con melodía, posteriormente sustituirán la letra de la canción por el tarareo y, por último, sustituirán el tarareo por el palmoreo, el ritmo corporal, o el movimiento, de manera que interioricen el ritmo de la canción.

Cuando al realizar el diseño rítmico de una canción los educandos presenten dificultades en el ritmo de una frase, debe acudirse nuevamente al ritmo del lenguaje para dar solución a la dificultad presentada.

La cuestión del ritmo del lenguaje nos interesa por varios motivos. Uno, por la relación que se establece entre una actividad que evidentemente se fundamenta en el ritmo, como es la danza, y el lenguaje, que como hemos visto posee un ritmo muy poderoso; y otro, por la posibilidad que este hecho abre a la optimización de la memoria, dado que como ya hemos dicho, los estímulos

rítmicos se recuerdan más fácilmente, y si el lenguaje en sí ya lo es, nos está garantizando que el contenido de las autoinstrucciones cantadas, aún se recuerde con mayor facilidad.

Por tanto asociar movimientos a palabras resultará totalmente coherente, pues ambas comparten un ritmo. Y aprovechar el recurso de instrucciones repetidas rítmicamente para bailar, nos ayudará a memorizar su contenido.

## **7.5. LA INFLUENCIA PSICOLÓGICA DEL LENGUAJE.**

Queremos añadir en este capítulo un apartado que muestre la gran influencia que puede tener el lenguaje en el funcionamiento psicológico de los individuos. Estamos convencidos de que las palabras que se utilizan no son casuales, están mostrando un estado de ánimo, una forma particular de procesar y asimilar la realidad. Y del mismo modo, se puede utilizar un lenguaje “cuidado”, estudiado para lograr cambios en ese estado psicológico. De esta creencia surgen sistemas como la programación neurolingüística, o técnicas de reestructuración cognitiva, creados para ayudar a las personas a mejorar su bienestar psicológico, entre otros beneficios, y que en gran medida trabajan a través del lenguaje.

La PNL (Programación Neurolingüística) constituye un modelo, formal y dinámico de cómo funciona la mente y la percepción humana, cómo se procesa la información y la experiencia y las diversas implicaciones que esto tiene para el éxito personal. La PNL define tres elementos como constituyentes claves de la conducta humana:

- El sistema nervioso (el soporte neurológico).
- El lenguaje que sirve para la comunicación externa e interna (con uno mismo) y es verbal y no verbal.
- La conducta que se puede aprender.

La Programación Neurolingüística parte de la teoría constructivista, define la realidad como una invención y no como un descubrimiento. Se basa en el hecho de que el ser humano no opera directamente sobre el mundo real en que vive, sino que lo hace a través de representaciones mentales del mismo que determinan la forma en que cada individuo percibe el mundo, (el mapa no es el territorio). Es un medio de autoconocimiento y evolución personal. Describe cómo la mente trabaja y se estructura, de manera que las personas piensan, aprenden, se motivan, interactúan, se comunican, evolucionan y cambian.

Esta técnica proporciona herramientas y habilidades para el desarrollo en comunicación y reprogramación de actitudes. Promueve la flexibilidad del comportamiento, la creatividad y la comunicación, el pensamiento trascendental y una comprensión de los procesos mentales, tanto para el desarrollo individual como para la optimización de cada grupo humano.

Richard Bandler (informático) y John Grinder (lingüista y Psicólogo) propusieron en 1973, como resultado de una tesis doctoral desarrollada en conjunto, una serie de principios que decían básicamente que la mente y el lenguaje se pueden programar de tal forma que actúen sobre el cuerpo y la conducta del individuo.

Aunque estamos hablando de antecedentes de la PNL, esta es la idea clave que justifica el hablar de este sistema. La PNL trabaja el pensamiento, pero el lenguaje es su medio, a través de él se puede programar la mente y modificar la conducta, con muchos fines. Y lo que es incuestionable es la gran influencia que puede tener el lenguaje, el repetirnos a nosotros mismos unas palabras y no otras, mensajes que sin duda condicionarán el siguiente paso que demos.

Por todo ello y una vez más, repetimos que, incluso en actividades en las que como la danza el cuerpo parece el protagonista, el lenguaje verbal no puede quedarse a un lado:

- En las clases de danza, como profesores podemos utilizar modelos visuales, pero también un lenguaje verbal que ayude a captar mejor los objetivos a alcanzar en esta actividad artística.
- Y por supuesto un lenguaje que garantice mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, por potenciar su autoestima, por perseguir actitudes adecuadas para el aprendizaje (de esfuerzo, de perseverancia, de respeto, de equilibrio personal, de búsqueda de soluciones, de ilusión y disfrute con lo que se hace,...). Todos estos objetivos deseables en cualquier proceso educativo, principalmente se pueden transmitir a través del lenguaje verbal, y por ello hay que conocer su potencial y aprender a encaminarlo hacia lo más conveniente para todos.



## **8. APORTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA.**

Tras haber hecho una revisión de la bibliografía que de alguna forma relaciona danza y psicología, creemos que resultará muy constructivo recabar aquellos aspectos pedagógicos que nos han parecido más adecuados para la enseñanza de la danza, principalmente porque tienen en consideración las bases psicológicas que hemos tratado. De esta forma podremos nutrirnos de varias disciplinas o planteamientos teórico-prácticos, que se han centrado en la educación, y en el movimiento, el ejercicio o la expresión corporal. Todos ellos creemos que guardan paralelismo con la danza, y por ello podemos extrapolar ciertos elementos (metodología, organización, objetivos,...) para lograr optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza. Añadimos un apartado de las aportaciones que la psicología de la educación puede hacer también, y que creemos que no siempre se tienen en cuenta por falta de formación al respecto (como ya hemos analizado anteriormente).

Y este podríamos decir que es el objetivo final de esta tesis: conseguir relacionar el mundo de la danza (a nivel profesional o de enseñanza) con la psicología.

### **8.1. APORTACIONES DESDE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ.**

La psicomotricidad en sus inicios tenía como objeto el estudio de aquellos trastornos motores que parecían indicar una relación estrecha entre lo somático y lo psíquico. Y desde este terreno se llegó a comprobar efectivamente tal relación.

Autores como Wallon, Piaget, Vygotski, Luria, Gessell, entre otros, empezaban a estudiar el desarrollo madurativo del niño en base a determinados aspectos psicomotores y de socialización.

Piaget apuntaba que la acción corporal es la que prepara las operaciones lógicas, pues la lógica reposa sobre la coordinación general de las acciones antes de formularse en el plano del lenguaje. Por tanto ello suponía que para desarrollar la mente, el trabajo corporal podría ser la base.

Poco a poco el campo educativo fue asumiendo esta realidad, irrumpiendo un nuevo concepto en el ámbito de los educadores: la psicomotricidad. Este término señalaba que todo acto motor se asociaba a una actividad mental y que en el niño se operaba un desarrollo psíquico a través del movimiento. A partir de aquí han sido muchos los planteamientos que han defendido una educación globalizada, es decir, un enfoque interaccionista y sistémico donde los aspectos afectivos, funcionales y cognitivos van estableciendo distintas interrelaciones a la par que se van resolviendo en un equilibrio constante. Una educación basada en una metodología psicomotriz y que persigue el desarrollo integral del individuo. Y de esta corriente podemos sacar muchas aportaciones, dado la relación con nuestro tema de estudio y el enfoque psicológico del que parte.

En cualquier clase de danza, quizá sin una conciencia clara, se está potenciando la psicomotricidad de los alumnos, el desarrollo de la lateralidad, la orientación espacial, el conocimiento del cuerpo, el sentido rítmico...Sin embargo nosotros proponemos una danza en la que el trabajo psicomotor sea más consciente y planificado por parte del profesor, programando clases en las que haya unos objetivos claros al respecto y en las que se utilice una metodología que los potencie aún más. Para nosotros esta preparación estaría facilitando el desarrollo cognitivo que prepararía a su vez a los alumnos a aprender danza con mayor ventaja. Así pues vamos a tomar de referencia las ideas de autores como Le Boulch, que apostó por la educación a través del movimiento.

### 8.1.1. La educación por el movimiento de Le Boulch

A rasgos generales este autor critica la concepción mecanicista de la educación física y crea una concepción científica: la psicocinética, la cual se puede considerar una forma de educación global a través del movimiento. Los principios fundamentales de esta ciencia son:

- Una pedagogía activa.
- Una concepción unitaria del individuo.
- Trabajo no directivo.
- Servir de base a aprendizajes escolares.

Lo importante y novedoso es que establece la educación del movimiento, no como una asignatura a parte, sino como una concepción global educativa con actividades de movimiento, de expresión e intelectuales.

La educación por el movimiento, según Le Boulch, permite un desarrollo psicomotor por medio de la toma de conciencia de sí mismo, de su corporalidad, en relación con las demás personas y con el mundo de los objetos.

Según Linares (1989), *“se constituye como un método preventivo y fundamental para una educación integral”*, dado que lleva al niño no sólo a su desarrollo psicomotor, sino a una buena representación gráfica y una buena ejecución de la escritura, la lectura y el cálculo, además de que lo acerca a un mundo relacional más amplio, y ayuda a formar su personalidad.

Veamos ahora más a fondo cuál es su planteamiento y su método, pero tomando aquello que pueda tener más relación con la danza y dejando por tanto, un poco aparte, el trabajo centrado en la lecto-escritura.

Le Boulch plantea un trabajo progresivo sobre las siguientes áreas, trabajando en ciclos escolares superiores los objetivos más complejos.

Así, en el primer grado de la escuela primaria (6-8 años), considera como primer paso la afirmación de la lateralidad y la orientación del esquema corporal. Teniendo en cuenta que a los 4 años ya se define la lateralidad, se debe intentar encontrar la predisposición natural del sujeto, no imponiendo al principio un lado concreto en las instrucciones que dé el profesor.

Le Boulch propone ejercicios como: lanzamientos de pelota con ambas manos, para comprobar con cual hay mejores resultados. Algunos ejercicios parecidos serían para comprobar la dominancia con miembros inferiores. También hay ejercicios que comparan la dominancia motriz con la ocular como pruebas de puntería.

Una vez consolidada la dominancia lateral se pasa a ejercicios que ejercitan la interiorización del esquema corporal, por ejemplo, que comprueben que tienen mejor equilibrio sobre un lado que sobre otro. Hay también ejercicios de coordinación dinámica general como saltar con los pies juntos hacia la derecha, o a la izquierda, adelante, atrás,... , como desplazamientos en los que se les dan instrucciones para que den un paso a la derecha, o a la izquierda, o media vuelta, todo ello con rapidez para disminuir el tiempo de reflexión. Le Boulch apunta que puesto que el niño de 6 a 8 años puede tener dificultades para lograr la interiorización, hay que comenzar por educar los segmentos más fácilmente controlables por el niño (miembros superiores). Después se puede concienciar de la movilidad del eje corporal, la columna, cabeza, pelvis, omóplatos,...

Una vez se conciencien de los distintos segmentos será posible localizar mejor los movimientos y así lograr mayor independencia del brazo respecto al eje corporal, por ejemplo. A ello ayudará también una educación respiratoria que conduzca al niño a una relajación voluntaria.

La meta de Le Boulch con este proceso es conseguir que el niño llegue a dominar completamente la movilidad de sus manos para optimizar la escritura, pero también es esencial ese proceso para la danza. Poder mover los diferentes segmentos, independientemente de los otros miembros, para después llegar a coordinarlos; aprender a mover zonas más compactas como omóplatos o la

pelvis, cuya conciencia se pierde con los actos motores cotidianos, saber relajar ciertas zonas del cuerpo, mientras otras están en gran tensión,... es fundamental para un niño que aprende ballet.

Le Boulch también recomienda elegir posiciones en este “entrenamiento”, que impliquen gran flexibilidad; indudablemente la danza desarrolla la flexibilidad en un alto grado. Hay otros muchos puntos en común entre el tradicional ballet y el trabajo físico que postula Le Boulch, por ejemplo la importancia de que el eje del cuerpo constituya el pilar central de los movimientos o la necesidad de una estabilidad de la pelvis para mantener las posiciones (y hay un importante número de ejercicios destinados a ello (p.94-95, Le Boulch, 1984)). También se concientiza de la movilidad de la cabeza, cintura escapular brazo-hombro, respiración...

Los profesionales de la educación de la danza deberían considerar muchos de estos ejercicios dado que no se hace un trabajo específico, tan segmentado, en ballet. Se persiguen como objetivos esa movilidad independiente, y ese control, porque resultan necesarios para bailar de forma técnicamente correcta, pero a veces se consigue a base de repeticiones y tiempo, sin que haya un trabajo consciente al respecto que acelere o mejore el buen hacer en danza.

Volviendo al programa de Le Boulch, el siguiente paso a realizar sería la percepción temporal en el aula.

*“El ritmo traduce una organización de los fenómenos sucesivos, tanto en el plano de la motricidad como en el de la percepción de los sonidos emitidos en el curso del lenguaje”,* (Le Boulch, 1.984).

En este aspecto se trata de relacionar la percepción temporal y la percepción de los sonidos sucesivos del lenguaje y acoplar movimientos a ritmo.

Se inciden en los conceptos de tempo, y en la concienciación del tempo personal, en el concepto de acento, silencio musical y se trabajan diferentes estructuras rítmicas.

En lo que él llama segundo y tercer grado de la escuela primaria (8-12 años) ya propone evoluciones del trabajo anterior y la primera alusión al ajuste al espacio. Habla de la función de ajuste, que trata de relacionar el espacio corporal con el espacio que nos rodea, de vivenciarlo, en contraste con un segundo nivel de trabajo que pretende un análisis perceptivo y la representación mental del espacio.

También enfatiza en esta etapa la coordinación oculo-manual y la coordinación dinámica general que permite una desenvoltura global del cuerpo en relación con su medio.

Otro concepto es el ajuste postural y la equilibración que permiten al niño responder a las situaciones-problemas con que se encuentra cuando se enfrenta al medio (una variación de danzas). También sería una situación problema que podría resolver mejor con una conciencia del ajuste postural.

Trabajando estas variables el sujeto crea su esquema corporal y va automatizando posturas correctas y desautomatizando las que ya tenía y de las que no era consciente. Este esquema corporal sería una estructura que posibilita la constante globalización y unificación de las informaciones provenientes del propio cuerpo.

Poco a poco se va consiguiendo que haya representaciones mentales en el ajuste postural para que finalmente el alumno esté en condiciones de adoptar distintas posturas así como de mantenerlas durante un lapso prolongado de tiempo. Pero el único aspecto consciente de la postura normal habitual debe ser el "esquema postural". Se trata de que el sujeto automatice los pasos que se dan para alcanzar esa postura y tener sólo consciente la intención inicial, el fin a conseguir.

Finalmente se haría un trabajo de percepción y estructuración espacio-temporal que implica la posibilidad de someter los datos proporcionados por la experiencia vivida al análisis del intelecto. El sujeto será capaz de apreciar de forma exacta su situación con los objetos y las personas que lo rodean, e incluso

imaginar una estructura dinámica cuyas partes se mueven o desplazan (prever la posición de un objeto (bailarín) en movimiento). Se trata ya de organizar campos perceptivos complejos.

Vista, muy a rasgos generales, cuál es la progresión de contenidos sugerida por este autor, queremos también anotar algunas de sus indicaciones pedagógicas para comprender mejor su filosofía de trabajo.

- A pesar de su mayor lentitud este autor propone que el niño aprenda por ensayo-error, proporcionándole las condiciones óptimas para ello: sin dirigir su actuación, habiéndole provisto de aptitudes de autocontrol y dejándole, eso sí, la meta final bien definida.
- Las situaciones han de tener un sentido para el niño y cierta dificultad, para mantener su motivación. Por supuesto, si la complejidad imposibilita la asimilación del niño debe ser paliada con la demostración del “gesto correcto”.
- Evitar las formas de respuesta prefabricadas, los estereotipos. Cada niño tendrá su personal manera de desplazarse en todas las direcciones o de conseguir un equilibrio. Esto les hace explorar como conseguir su control pélvico, por ejemplo, que le resultará más eficaz, que el sugerido por el profesor.
- No acelerar el proceso de aprendizaje mediante progresiones codificadas. Quizá cada sujeto tenga una evolución diferente y cortar o intervenir en ello puede llegar a disminuir la plasticidad de las respuestas.
- Aceptar los errores del niño, como parte de su proceso de aprendizaje y no dictar la “hipotética” respuesta correcta.

- Evitar las situaciones desvalorizantes y, por el contrario, aumentar su confianza en su cuerpo y sus reacciones motrices.
- Utilizar sólo la competitividad cuando el niño demuestre tener una resistencia real a la frustración.

Todas estas premisas podrían al menos hacernos reflexionar sobre la metodología habitual en las clases de danza, una disciplina que llega a ser totalmente impositiva, “dictada” y con unas exigencias tan prematuras que disminuyen la confianza del alumno en sí mismo y cortan cualquier respuesta creativa o propuesta particular del niño, que suele ser muy espontáneo, y más con su expresión corporal (si no se coarta).

Por tanto y aunque no se llegue a un seguimiento literal de lo que propone Le Boulch, en las clases de ballet se debería:

- Intentar que los alumnos encuentren por sí solos sus particulares formas de resolver dificultades técnicas, o incluso la forma de llegar a un paso, con nuestra guía, pero “dejando hacer”.
- Permitir más margen de respuesta y expresión a la hora de considerar el logro de un objetivo, evitando los muy marcados estereotipos que se producen, especialmente en la danza clásica.
- Hacer propuestas que les permitan investigar su propio estilo de baile, o de expresión de emociones, incluso de lograr ciertas ejecuciones motoras (un giro, un salto o un equilibrio).
- Procurar llegar a la realización de un paso o un baile que al alumno le resulte significativo, porque sea divertido o parecido a alguna situación de su vida cotidiana, ...

### 8.1.2. La educación vivenciada de Lapierre y Aucouturier.

Estos autores, a diferencia de Le Boulch que es más fisiologista, se sitúan en una perspectiva psicogenética, que se remonta por encima de los procesos de pensamiento y se mete en la vía de las pulsiones, del inconsciente, tratando el cuerpo y el movimiento en toda su significación afectiva. Pero ellos también consideran el esquema corporal como algo imprescindible para que el sujeto tenga unas relaciones útiles consigo mismo, con los demás y con el mundo que les rodea.

En su libro "Los contrastes" proponen el descubrimiento de las nociones fundamentales a través de ejercicios psicomotores. Para ellos *"el estudio sistemático y profundo de los contrastes fundamentales, a partir de lo vivenciado, y muy especialmente de la vivencia corporal, constituye la base de toda educación y reeducación"* (Lapierre y Aucouturier, 1974).

De forma progresiva el niño irá descubriendo y aprendiendo un mundo cada vez más complejo, hecho de asociaciones de contrastes, de estructuras, de ritmos y de matices. Para ellos el niño requiere haber adquirido primeramente una organización perceptiva que le permita captar los conocimientos y una organización mental que le permita comprenderlos. Se trata de desarrollar la inteligencia según Piaget, es decir, *"La facultad de adaptarse a nuevas situaciones"*.

Para ellos el lenguaje verbal no es más que un significante capaz de expresar un significado, pero no de crearlo. La noción lingüística expresada por la palabra recubre la noción mucho más profunda elaborada por el niño en el transcurso de experiencias vividas con la ayuda de sus percepciones psicosomáticas. Es a través de los procesos de adaptación espontánea como nacerán los procesos de pensamiento; el niño descubrirá nociones abstractas, bastante antes de poder expresarlas y verbalizarlas. Nociones como la de cantidad, conservación, sucesión espacial y temporal, comparación, orden,...que con frecuencia son presentadas como nociones "a priori" que el adulto posee y el niño debe saber. Pero Lapierre y Aucouturier creen que *"esas*

*nociones se adquieren más fácilmente y bastante más sólidamente volviendo a partir de lo vivenciado, intelectualizando progresivamente esa vivencia”.*

Así, para lograr estos fines proponen un sistema de educación alternativo, en el que el maestro haga un esfuerzo permanente para comprender al alumno, y para ser comprendido por él; debe abordar cada situación con un espíritu nuevo y aceptar lo que viene del niño. Se trata de una pedagogía de experimentación y adaptación permanente, sin encerrarla en una edad cronológica.

Abordan cada noción desde su nivel más concreto: el nivel sensoriomotor, a través de una situación motriz, si es posible espontánea. El descubrimiento y la elaboración de esas nociones fundamentales se hace siempre a partir de la vivencia motriz. Se tratan de forma separada para que lleguen a ser más conscientes de cada una de ellas, ya que en muchos casos son semejantes.

Según estos autores, al mismo tiempo que se desarrolla la percepción, se desarrolla la necesidad de comunicarla. Y ésta es la primera motivación de la cual van a nacer todos los medios de expresión abstractos:

- Gestos: que nos conducirán hacia la expresión corporal, el mimo o la danza.
- Grafismo.
- Sonido: nos llevará a la expresión musical.
- Lenguaje verbal.

En su metodología, se pasará de una forma a otra de expresión cuando se trabaje cada noción.

Su práctica pedagógica se inicia por la actividad motriz espontánea, en la que se descubren objetos, que después se utilizan según su propia inspiración; se busca el gesto para lograr diferentes acciones con ese objeto; se descubren las posibilidades corporales y se orienta hacia el análisis perceptivo de lo que se va viviendo.

Después se trabajan los contrastes, que consideran que provocan las percepciones más privilegiadas. *“Hacer vivir al niño dos situaciones sucesivas similares, pero en las que se ha sido reemplazado un solo elemento por su contrario, nos parece la mejor manera de hacerle descubrir espontáneamente la noción precisa”* (Lapierre y Aucouturier, 1974).

Tras esta fase, pasan al trabajo de asociación de contrastes, después al de estructuras y ritmos y finalmente al de matices. Aportan una gran cantidad de sugerencias para abordar todos estos conceptos de forma vivenciada, pasando por el trabajo de la dirección, situación, orientación y relación. También abordan las nociones afectivas, desde el opuesto.

Para nosotros muchos de estos contrastes son fuente de matices para una danza de mayor calidad, por ello la principal aportación de estos autores para nosotros, ha sido la importancia de hacer a los alumnos de ballet, vivenciar contrastes como fuerte-débil, pesado-ligero, largo-corto, alto-bajo, ruido-silencio, movilidad-inmovilidad; y la forma de hacerlo a través del movimiento, que precisamente es un medio de expresión privilegiado para muchos de estos contrastes. El hacer conscientes a los alumnos de estos matices, supondrá un enriquecimiento expresivo del baile, ampliando así su faceta comunicativa y artística.

Además nos parece básica la actitud requerida del profesor de este sistema, de partir de las propias sugerencias del alumno y respetar sus propuestas, ya que en las clases de danza se suele caer en la sistemática sugerencia de formas, posiciones y movimientos. De esa forma es difícil llegar a formar bailarines creativos, que con el tiempo sean capaces de crear sus propias coreografías.

También nos hacen reflexionar respecto a la forma en que se suele enseñar la danza. En ocasiones se cae en querer obtener enseguida de los niños, las habilidades que el adulto ya posee, sin tener en consideración los prerrequisitos

que necesitan desarrollarse. Es más, a veces se esperan resultados que se sustentan en nociones que ni siquiera se han trabajado jamás.

Por último, el hecho de que estos autores consideren la actividad motriz como la base del desarrollo intelectual, a todos los niveles, apoya el argumento de la importancia de la danza en las escuelas.

### **8.1.3. Otras aportaciones desde la educación psicomotriz.**

Queremos también nombrar a otros autores de nuestra revisión bibliográfica que han trabajado conceptos similares a Le Boulch, pero que aportan otros aspectos que nos parece interesante mencionar.

1) Audureau, Claude et cols. (1986) nos hablan del concepto de ajuste postural como un componente del acto motor, que no es un fin en sí mismo en la educación motriz, sino una condición para mejorar las conductas motoras.

*“El objetivo específico de una educación postural es obtener el mejor equilibrio general y una cierta plasticidad de la postura en situaciones dinámicas”* (muy próximo a la danza).

También postulan la necesidad de la adquisición progresiva de la conciencia del propio cuerpo a través, entre otras cosas, de la explotación de situaciones contrastadas: movimiento-inmovilidad/fuerte-débil/duro-blando/pesado-ligero/equilibrio-desequilibrio.

Audureau sostiene que no hay clases para lograr el esquema corporal, que éste se obtiene en todo ejercicio físico (por ello en danza también), contrastando quizá con Le Boulch.

2) Por otro lado queríamos mencionar el trabajo de Schinca, Marta (1983, 1988, 2003). Ella opina que *“el proceso de formación y desarrollo de la capacidad intelectual, psíquica y humana del niño sería incompleto y antinatural si atendiera solamente al área cognitiva; se debe pensar y también percibir, sentir y vivir las experiencias desde la unidad psicofísica”*. Según esta autora en el desarrollo práctico

de cualquier proceso de ejercicios debemos pasar por una etapa racional en la que la mente supervisa la ejecución de cada movimiento e intentamos lograr una vivencia kinestésica suficientemente clara. Cuando el cuerpo responde con cierto dominio al mandato mental, la sensibilidad y la imaginación actúan sobre la calidad expresiva de dicho movimiento, el cual se expone exteriormente con caracteres peculiares de cada individuo.

Ella propone un método que incide en:

- El equilibrio psicofísico: partiendo de una base física de conocimiento y control muscular, se va conformando una educación integral del ser.
- La creatividad personal: cada manifestación mediante el movimiento corporal es diferente, es una expresión absolutamente individual y personal. Por ello en este método se huye de la mecanización del ejercicio físico, aunque para lograr al conocimiento del cuerpo se realizan ejercicios muy precisos en un principio, para sobre esa base poder ir dando más margen de libertad, hasta llegar a la creatividad.
- Finalidad: el objeto de sus diversos ejercicios se resume en llegar a tomar conciencia del esquema corporal, optimizar el sentido de la orientación, lateralidad y equilibrio, intensificación de la capacidad de atención general, desarrollo del sentido rítmico, desarrollo de la sensibilidad y la imaginación y de la comunicación.

Sus manuales recogen gran cantidad de ejercicios entre los que destacamos los referentes a la lateralidad y a la independencia y coordinación entre dos o más miembros. Estos ejercicios están pensados para que el niño adquiera poco a poco el sentido de la lateralidad e introduce el contramovimiento, que es clave para la coordinación. Se define como dos energías corporales en oposición. Un ejemplo sería: flexionar una pierna,

mientras la otra se va estirando, imaginando una resistencia espacial que no permite una liviandad y facilidad excesivas.

Con ello estamos expresando exteriormente la manifestación de una resistencia que se opone al trabajo corporal y que es la base del antagonismo, que da lugar a la calidad de movimiento (algo trabajado en danza clásica).

También nos habla de la relación firme que hay entre las dificultades psicomotoras y la mala respiración. Por ello para ella la reeducación respiratoria es fundamental, enseñando los tipos respiratorios: abdominal, torácico costal inferior y torácico costal superior, a través de bastantes ejercicios, bien detallados en sus libros.

3) Castro Llano y Manso Zamorano (1988) proponen una metodología psicomotriz, como Le Boulch, con la que lograr que los niños sean capaces de vivir y sentir su cuerpo en su globalidad y en interacción con el medio. Sus sesiones son un *“lugar privilegiado donde el niño puede vivirse globalmente y reencontrar su propio deseo”*. Para ello el educador debe lograr quitarse la obsesión por alcanzar objetivos de la programación curricular. Estamos ante una propuesta para la escuela, donde la educación integral del individuo pase por lograr un cuerpo vivido y sentido, un cuerpo que se mueva “porque sí”, o que se mueve intentando aprehender la realidad exterior (movimientos de dentro hacia fuera que exigen la selección de aquellos que conducen a una adecuación con la característica de la realidad exterior). Su acción corporal llevará después al lenguaje simbólico, es decir al significado de la acción, para pasar a la elaboración de la acción (proceso mental previo que el niño lleva a cabo ante una acción compleja y que supone aspectos de organización espacial y temporal). Para estos autores el desarrollo del lenguaje es lo que dotará al niño de unas estructuras de pensamientos, que le posibilitarán jugar con imágenes, organizarlas y secuenciarlas. De esta forma *“el niño se enfrenta a una labor analítica que podrá llevar a cabo, en principio, gracias al lenguaje simbólico, pero*

*contando con la adquisición y el progreso de su capacidad para relacionar y diferenciar".* Todos estos pasos se van dando a través de una gran cantidad de ejercicios psicomotores, que se sugieren como sesiones complementarias a las convencionales de la escuela, o incluso como la programación global de la enseñanza en etapas infantiles.

#### **8.1.4. Aprendizaje motor significativo.**

La orientación que históricamente se ha dado al aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas, se ha basado en conseguir patrones "maduros", "programas motores" y la mejor técnica y eficacia posibles. Pero hoy en día, autores como Díaz Lucea (1.999) apuestan por una educación física que realce un tratamiento pedagógico del cuerpo. Ello supone un cambio en los objetivos y por tanto en la metodología. Ahora veremos como sus postulados recogen también la filosofía impulsada por Le Boulch que acabamos de detallar.

No se trata de aprender movimientos nuevos sino de aprender a establecer nuevas y variadas coordinaciones de movimientos a partir de los aprendidos anteriormente; se trata de resolver problemas y situaciones motrices y de realizar producciones propias, es decir, aprender a aprender.

Son los principios del aprendizaje significativo que postulan todos los pedagogos actuales y que se recogían en la LOGSE, llevados a la motricidad, (que puede no parecer susceptible de ellos). Pero si la consideramos como un acto psicológico activo (que lo es), se debe incluir como una meta de aprendizaje más llevada a cabo con la comprensión frente a la repetición, la construcción frente a la acumulación de contenidos, la significación frente a la memorización, etc...

Igualmente se debe relacionar con lo que el alumno ya sabe y debe estimular una necesidad en los alumnos, para que sea motivante. Todo ello supone una intensa actividad mental.

Para conseguir un aprendizaje motor significativo hace falta un tratamiento concreto de:

- Los alumnos: Tener en cuenta sus estrategias personales (y su estilo), sus conocimientos previos, motivación y expectativas y su nivel de desarrollo.
- El profesor: En un mediador, no el protagonista del proceso, y un dinamizador de situaciones didácticas.
- Los contenidos: Empezar por los más relevantes y tener en cuenta si son conceptuales, procedimentales o actitudinales. Intentar dejar patente su relación con otras áreas y establecer vínculos significativos entre el nuevo contenido y las características psicológicas del alumno. Procurar la producción, más que la reproducción de contenidos.
- Los objetivos: Que se puedan evaluar, realistas y adecuados para la mayoría de los alumnos, inspirados en su fuente sociocultural.
- Las actividades: Que permitan diferentes ritmos de aprendizaje, que respondan a los objetivos, que se relacionen unas con otras, novedosas, que provoquen un conflicto cognitivo para que inciten a aprenderlas, que se conecten con los conocimientos próximos y la vida real de los alumnos y que cubran diferentes necesidades de estos.
- Intervención didáctica: Los mecanismos de percepción, decisión y ejecución deben tener un tratamiento especial, el juego ha de estar muy presente y ha de ser breve, fácil, sin muchas reglas. Propiciar una práctica consciente y reflexiva.
- Evaluación: Para poder controlar adecuadamente la línea base de los alumnos y conocerlos para adaptar a ellos la intervención, es necesaria una evaluación inicial. Después la evaluación formativa nos permitirá comprobar si el proceso está teniendo éxito, corregir en caso necesario y

.....  
.....reforzar los éxitos.  
Finalmente la sumativa para comprobar el grado de éxito final, e indicar el punto inicial del próximo período. Además se debe utilizar a ser posible la evaluación criterial que determina la posición del sujeto respecto al dominio de una actividad motriz, comparándolo consigo mismo y no con el grupo.

Por último queremos incluir dentro de este apartado, los instrumentos de evaluación que Díaz Lucea (1999) propone para evaluar la conducta motora, que puede resultar difícil de evaluar por la gran cantidad de variables a considerar y lo rápido que deja de manifestarse.

- Lista de control, que son frases referidas a acciones que queremos controlar y que por observación constataremos si están o no.
- El registro anecdótico, que se trata de breves descripciones de aquellos hechos que destacan (es poco estructurado y sistemático).
- Las escalas de clasificación que clasifican los comportamientos motores en un nivel de una escala que puede ir de 1 a 5, de 1 a 10,... En nuestra intervención hemos utilizado un instrumento parecido para evaluar las ejecuciones de danza.
- Y por último los procedimientos de verificación que son registros con plantillas en las que se anotan datos estadísticos, o tiempos de cronometraje, etc.,...

Teniendo en cuenta que estamos recogiendo aportaciones para el aprendizaje de la danza, nos resultan interesantes estrategias que faciliten el registro y la evaluación sistemática del comportamiento que se está aprendiendo.

### 8.1.5. La expresión corporal.

Hasta ahora hemos estado hablando de psicomotricidad e intentando extrapolar las teorías al respecto hacia el campo de la danza. Realmente no son una misma cosa. La danza aúna más elementos, es más compleja; es una actividad artística y por ello expresa emociones y su fin último es el de mostrarla para el disfrute de quienes la presencian. Podría decirse que al final es un acto público, social, a parte de que cada cual pueda bailar para sí mismo, por la necesidad de ventilar emociones, o responder ante estímulos que le provocan esa conducta. Y en esta faceta la danza sería una manifestación de expresión corporal.

Pero la expresión corporal no es igual a danza. Podría decirse que cualquier forma de lenguaje no verbal es expresión corporal. Con gestos se está acompañando y reafirmando un mensaje verbal o diciendo simplemente a otra persona algo sólo a través de un gesto. Y esas manifestaciones no son danza. La expresión corporal se puede orientar hacia cuatro direcciones:

- Orientación psicológica, como una técnica terapéutica.
- Orientación escénica, para preparar al actor.
- Orientación hacia la danza.
- Orientación escolar (el niño aprenderá a servirse mejor de su cuerpo, a comprenderlo y a sentirlo).

Esto demuestra que el término “expresión corporal” es muy amplio y la danza recoge su faceta artística-motora (dado que el teatro también es artístico, pero su base no es el movimiento). Así mismo la expresión corporal va más allá de la psicomotricidad, aunando las áreas motriz, cognitiva y afectiva. *“Para que el cuerpo sea expresivo debe pasar por las fases de toma de conciencia del cuerpo, sensibilización y el dominio corporal”* (Linares, 1989). Podríamos decir que se requiere un trabajo psicomotor para luego llegar a la expresión corporal que se

especializa más en el gesto, la expresión afectiva y la creatividad. La expresión corporal (la danza también) brinda la posibilidad de descargar energías, ayuda a conocer mejor el propio cuerpo, a adquirir un lenguaje gestual más rico y a mejorar la calidad de los movimientos.

Los objetivos de la expresión corporal son, según Linares (1989), la toma de conciencia del esquema corporal, el incremento de la atención general (dato que vamos a intentar demostrar en nuestra investigación, pero respecto a la danza), la imaginación, el sentido del equilibrio, la percepción espacio-temporal, la socialización, etc..., se ejercita la interrelación mente-cuerpo y la imaginación y creatividad. Este autor nos dice que la expresión corporal nace de la fusión de dos vectores: movimiento y pensamiento, siendo la expresión del pensamiento a partir del movimiento. Así se pueden generar cantidad de combinaciones entre pensamiento y movimiento. Esto también demuestra nuestra teoría en la que el pensamiento precederá al movimiento (a modo de instrucción).

En la metodología la mayoría de los autores coinciden en que hay que seguir unas etapas y éstas deben comenzar con una *toma de conciencia* de la corporalidad (global y segmentaria), complementándose con la utilización de los sentidos; que permitan una *sensibilización corporal* (de sí mismos y de los demás) y siguiendo por una educación del cuerpo que permita el *control y el dominio* del mismo; para finalizar con la *asimilación* de lo vivenciado en las sesiones de expresión corporal y la *integración* en su proceso de aprendizaje.

En expresión corporal se destaca la importancia del trabajo en **grupo**, ya que el estímulo de los demás es fundamental y dado que esta disciplina es una forma de comunicación (la comunicación no existe sin receptor).

El niño debería conseguir una **imagen corporal** lo más amplia y rica posible por lo que se sugiere el uso de técnicas de expresión corporal que sigan un inventario de contrastes.

Centrándonos más en la expresión por el **gesto** debemos tener en cuenta que éste llegue a ser auténtico y para ello debe haber un clima de seguridad para el niño. Audureau (1986) nos advierte que pedir una expresión espontánea a alguien que no esté preparado puede provocar rechazo, hay que preparar el terreno, para ello:

- Hacer propuestas que originen placer (con música suele ser infalible, por ello la danza es una expresión corporal muy motivante);
- Explorar un vocabulario gestual que le dé claves al niño para que surja su gesto, y que no sean imposiciones;
- A partir de consignas precisas;
- Dejar hacer y no intervenir enseguida mientras se da la acción. Si se empobrece la acción, entonces se lanzan sugerencias;
- Utilizar la admiración sobre lo que va surgiendo, explicando lo que se está haciendo bien y qué está provocando nuestra admiración.

Otra premisa de la expresión corporal es procurar que el niño reaccione a diversos aspectos del tema **musical**: la regularidad, el compás, la cadencia, el aire, ritmo, acentos, ya que darán respuestas más diversas. El niño no tiene porqué ser exacto ni conforme con la colectividad y además así descubre las diferencias de los demás.

Como se ve, en la expresión corporal se trabaja algo más que gestos estereotipados: se potencia la creatividad, el compañerismo, se aprenden las diferencias entre unos y otros respetándolas, ... y todo con el movimiento del cuerpo, que es *“la más rica forma de expresión, puesto que contiene todos los sentidos y por tanto todas las sensaciones”* (Bobo, Luis, maestro. Extraído de Audureau (1986) *“El niño y la actividad física”*).

Insistimos en que lo que estamos exponiendo de cada disciplina o autor, nos resulta fuente de inspiración para reflexionar sobre la organización y

funcionamiento de las clases de danza. En este caso destacamos la importancia que de nuevo se da a la exploración del cuerpo, tiempo, espacio,..., a través de una metodología que comience con la toma de conciencia, para después sensibilizar y llegar a asimilar lo vivenciado (es decir no dejar pasar este tipo de prerrequisitos para la danza, de forma irreflexiva). El niño debe tener un conocimiento claro de la colocación de las diferentes partes de su cuerpo, sus relaciones entre sí y la relación con el cuerpo total, antes de poder realizar una acción física específica. Es muy importante que el bailarín conozca y experimente con toda conciencia su instrumento de trabajo.

Destacamos también la importancia del grupo, de aprovechar el recurso humano para enriquecer las clases, y las posibilidades de enseñanza.

Por supuesto nos interesa el aspecto de enriquecer el vocabulario referente a adjetivos que abarquen las posibilidades de movimiento o de figuras (contrastes), para poder así conseguir de los alumnos una expresión más rica, además de una mayor fluidez de comunicación profesor-alumno.

También es importante tener en consideración las indicaciones de Audureau para lograr que el niño exprese, y añadiríamos, sea creativo. Seguir sus consejos en las clases de danza aportaría el conseguir más manifestaciones por parte del alumno y una danza más creativa y personal (por tanto más artística).

Por último, nos parece clave intentar que el acompañamiento musical habitual en las clases de danza, no se limite a una base rítmica para acoplar cadenas de movimiento. Es importante enseñar a los alumnos a analizar las músicas y obtener de ellas estímulos diversos que condicionen la cualidad de sus bailes y la expresión artística de estos.

## 8.2. APORTACIONES DESDE LA DANZA EDUCATIVA MODERNA

Fue la famosa bailarina Isadora Duncan la que dio un giro de 180 grados a la danza que llevada dos siglos siendo la expresión culta del arte de bailar. Ella dejó atrás la rigurosa técnica del ballet clásico, se bajó de las puntas y expresó emociones sobre el escenario y con ello un arte renovado. Pero la faz científica y escolástica de esta nueva tendencia la desarrolló Rudolf Von Laban en la misma época, según afirma Paulina Ossona (1984).

Él la llamó danza moderna porque es la danza de una época histórica en la que la evolución del hombre y la sociedad demandan otro tipo de movimientos, otro tipo de expresión. Según afirma el propio Laban (1978):

*“La cantidad insuperable de conocimiento intelectual requerido para el dominio de la vida moderna necesita un factor de equilibrio en el que las facultades espontáneas del hombre puedan ponerse en práctica y hallar salida”.*

### 8.2.1. La danza educativa moderna de Rudolf Laban.

Según Laban la idea básica de la nueva danza es que las acciones consisten en sucesiones de movimientos en las que un esfuerzo definido del sujeto acentúa cada uno de ellos. La persona se mueve hacia los factores de movimiento: Peso, Espacio, Tiempo y Flujo.

Laban contrapone la técnica tradicional con la nueva danza explicando que la primera se ocupa del dominio de los movimientos individuales requeridos para determinados estilos de danza y que la segunda estimula el dominio del movimiento en todos sus aspectos corporales y mentales. Es una nueva forma de danza escénica y de danza social.

Según afirma el propio Laban *“Es la actitud interna reflejada en la nueva técnica de la danza la que hace, en nuestra opinión, conveniente y exitosa su aplicación a la enseñanza”.*

Ya hemos visto en el capítulo de la danza para las escuelas, como estructuró él los contenidos que debían tratarse en las clases de danza moderna. Primero habla de “Temas de movimientos elementales” en los que incluye:

1. Temas relacionados con la conciencia del cuerpo.
2. Temas relacionados con la conciencia del peso y del tiempo.
3. Temas relacionados con la conciencia del espacio.
4. Temas relacionados con la conciencia del flujo del peso corporal en el espacio y en el tiempo.
5. Temas relacionados con la adaptación a compañeros.
6. Temas relacionados con el uso de instrumental de los miembros del cuerpo.
7. Temas relacionados con la conciencia de las acciones aisladas.
8. Temas relacionados con los ritmos ocupacionales.

Para él son el fundamento de toda enseñanza de danza en los grupos de menor edad y realmente si queremos que un niño llegue a mover varias partes de su cuerpo, en un espacio y acorde a un música (bailar) seria lógico hacer que antes explore todas esas variables, las posibilidades y combinaciones de su cuerpo, del espacio, del ritmo, de las diferentes cualidades del movimiento, de la interacción con sus compañeros.

Después Laban analiza los temas de movimiento avanzados y los define así: temas relacionados con las formas del movimiento; con las combinaciones de las ocho acciones básicas ( retorcerse, presionar, deslizarse, flotar, dar latigazos leves, hendir el aire, dar puñetazos y dar toquecitos); con la orientación en el espacio ( alto, profundo, izquierdo, derecha, atrás, delante, centro); con las figuras y los esfuerzos usando diferentes partes del cuerpo; con la elevación desde el suelo; con el despertar de la sensación de grupo; con las formaciones grupales y con las cualidades expresivas o modos de movimiento.

Laban hace un análisis exhaustivo de todas las posibilidades de movimientos y luego propone combinaciones de los elementos que él define,

posibilitando una gran riqueza de sugerencias a trabajar en una clase de danza. Llega a ser complejo, en la parte de movimientos avanzados, leer y asimilar la información que este autor nos da, ya que el movimiento tiene tantas dimensiones, que al detallarlas verbalmente resulta difícil decodificar la acción referida. Por ello Laban tiene un gran mérito, por su análisis, por su detenimiento, por su minuciosidad y por haber estudiado la danza desde un punto de vista científico.

Desde su enfoque los objetivos de la danza son bastantes más amplios y se centran también en la vertiente psicológica del sujeto. El objetivo tal y como señala Laban: *“Es el efecto benéfico de la actividad creadora del baile sobre la personalidad”*.

Se pretende ayudar al ser humano a que por medio del baile halle una relación corporal con la totalidad de la existencia, elaborando la experiencia de la danza sobre formas básicas universales de movimiento que cada uno debe asimilar creando su propio reflejo subjetivo.

*“Podemos aprender a relacionar nuestro ser íntimo con el mundo exterior, recibimos de afuera impresiones que nos hacen reaccionar, y asimismo proyectamos hacia afuera nuestro espontáneos impulsos internos, con los que expresamos la presencia de la energía vital”*, afirma Lisa Ullmann, autora que completa la teoría de Laban en el mismo libro.

Para enseñar el sentido del movimiento no se puede simplemente explicar, hay que vivenciarlo y para ello es necesaria una clara conciencia de las sensaciones motrices, combinada con las que surgen de la interacción del esfuerzo y el cuerpo en el espacio. Para percibir esas sensaciones tenemos que recurrir al sentido cinestésico con el que percibimos el esfuerzo muscular (Laban se refiere a esfuerzo como la energía que impulsa a bailar que surge de impulsos, deseos y estados de ánimo), el movimiento y la posición en el espacio. No todos tenemos este sentido igualmente sutil, por ello a través de la

danza podemos desarrollar una mayor capacidad para diferenciar una creciente variedad de matices más delicados en las sensaciones. Pero para ello el proceso debe ser consciente y se requiere una comprensión intelectual de los elementos implicados.

Sin embargo, el acto de bailar final proviene de un acto “libre” en el que cada uno crea sus movimientos pero no de una forma caótica. Existe un ritmo universal y tratamos de llegar a él y despertarlo en nuestro interior. Se establece una relación armoniosa entre nuestro mundo interior y los elementos externos que dan la forma.

*“Definimos una meta para cada vaivén y nos sentimos motivados para continuar la experiencia de movimientos. Mediante la repetición se alimenta la memoria, donde se almacenan experiencias que son necesarias para que surja de nuevo la inspiración”.*

De esta forma explica Ullmann (1978) la creatividad en la danza, el acto de inspirarse para moverse. Y el movimiento lo define como formas dibujadas en el espacio (ya hemos dicho que el espacio cobra mucha importancia y que hay que explorarlo en todas sus dimensiones) que siguen trayectorias ondulantes o de posición cerrada a abierta o trayectorias creadas por las extremidades y habla de que *“a medida que los impulsos del esfuerzo y las imágenes de nuestra mente se materializan en los movimientos de nuestro cuerpo, se dibujan formas en el aire espontánea o deliberadamente”*. Formas que son muy significativas, no un mero contorno de un diseño.

Queremos destacar aquí, cómo consideran las imágenes de la mente como una fuente de origen del movimiento.

En general se aprecia la gran importancia que cobra el componente cognitivo en la danza de Rudolf Laban . Y él va más allá porque predica una danza en la que se pueden experimentar relaciones con los demás y con uno mismo, y en la que se nos puede brindar un sentido de goce que nos ayuda a

hallar la armonía. Por lo tanto, es una danza beneficiosa psicológicamente, casi terapéutica y este aspecto no lo puede pasar por alto la psicología.

### 8.2.2. Influencia de Laban en otros autores.

Veamos ahora resumidas las propuestas de estudiosos de la danza, posteriores y cómo recogen la filosofía de Laban. Vamos a seguir un orden cronológico para observar la evolución a lo largo de veinte años:

En 1982 aparece el libro "Manual de Danza", de Leese y Packer cuyas ideas básicas pasamos a comentar. Parten de varias **definiciones** de la danza que recogen su punto de vista perfectamente (totalmente en la línea de Laban):

- *"La danza surge de los impulsos emocionales y la improvisación".*

(Max V. Boehm -1925-, *Der Tanz, Berlín*).

- *"La danza se utiliza para revelar estados de ánimos interiores y surge como consecuencia de un impulso". (1934 Der Grosse Brockhaus, Leipzig)*

- *"La danza es la expresión de la alegría" ( B.H. Schuntz ( 1900) Ungeschichte der Kultur, Leipzig) .*

Como **objetivos** de la danza se plantean obtener placer a través de ella, alcanzar un mejor control sobre el propio cuerpo y una consciencia del cuerpo que nos permita dominar el movimiento.

Estas autoras destacan como **beneficios** de la danza la posibilidad de conseguir una aceptación social por la habilidad de bailar, con una repercusión sobre la personalidad a largo plazo (mejora de autoestima y todos sus beneficios).

Como elementos básicos del movimiento tratan los mismos que Laban: el tiempo, el peso, el espacio, la fluidez y sus combinaciones, destacando al igual que él la gran relación entre el cuerpo y la mente y el efecto del cuerpo sobre ésta (al igual que la mente puede determinar al movimiento).

Analizan más detalladamente los estímulos del movimiento, pero destacan igualmente la importancia de la conciencia cinestésica. Los otros estímulos son:

- los sonoros (música, sonidos del propio sujeto, palabra, frases, cuentos...)
- los visuales (pautas de luz, pinturas, objetos).
- las relaciones con otros (destacan la importancia de hacer enseguida que los niños bailen en parejas, tríos etc.) .

Estas autoras son más concretas que Laban en sugerencias para una clase de danza y resultan más claras, concretas y prácticas. Le dan importancia al hecho de hablar y explicar sobre danza, pero lo esencial es la acción, al igual que señala Ullmann hablando de la teoría de Laban.

La improvisación es fundamental, pero guiada, para que se siga la dirección de trabajo correcta y no se caiga en la inconsciencia y en el hacer por hacer.

En 1985, Palacios, en su libro “Cuerpo, sonido, música y otros lenguajes” nos habla del cuerpo como canalizador de lenguajes y emociones, por medio de la expresión.

El cuerpo recibe multitud de estímulos que asimila y a partir de ellos convierte su expresión en una totalidad corporal. Él plantea que a través de la educación podemos enseñar a expresar ese mundo interior en relación con lo exterior, de manera que llegue a beneficiar al sujeto (antes de que necesite la expresión de forma terapéutica).

No habla explícitamente de danza, pero sí del movimiento en estrecha relación con los motivos psicológicos y los estímulos exteriores (como Laban). Plantea una didáctica en la que el sujeto utiliza la imaginación y un análisis de su mundo emocional como motor de movimiento y también lo no verbal (gestos, formas...), lo sonoro (y no sólo música)... ; es plurisensorial.

Hace un análisis del uso del espacio, sintiendo en él nuestro peso, la sensación de gravedad, utilizando puntos de referencia de ese espacio para jugar moviéndonos y estando muy conscientes de él, pues es el lugar de proyección de nuestra emoción.

Habla de advertir los contrastes (como Lapierre y Aucouturier) de movimiento en sus diferentes cualidades ( amplitud, tiempo...).

Reproduce los consejos de Rudolf Laban para vivenciar nuestra razón de vida a través del cuerpo:

- Tensión y relajamiento.
- Respiración.
- Carácter dinámico del equilibrio.
- Alternancia brazos-piernas.
- Elevar el cuerpo contra la fuerza de la gravedad.
- Cualidad propia de cada cuerpo como base de la cualidad de movimiento.
- Influencia del ambiente en los movimientos del cuerpo.
- Crear nuevos diseños de movimiento.

Por otro lado, Hamilton, Iris (1989) en el libro “Música y danza en la condición física” defiende una danza con un enfoque de interiorización en el que potenciar el uso de todos los sentidos para danzar. Ella profundiza especialmente en el sentido cinestésico por encima del resto, ya que supone una ayuda a la introspección y a la ruptura con el baile de clichés externos de movimiento. Así el alumno se preocupara menos de las situaciones externas, aceptando cualquier movimiento como valioso, siendo libre de expresarse y consiguiendo así a sujetos que se sientan mejor consigo mismos. Algo que se extrapola a su estilo de vida.

Para ella, apreciarse y conocerse mejor a sí mismo es cada vez más valioso en nuestra sociedad y se puede conseguir con la danza. De nuevo se predica la

danza del disfrute, del bienestar psicológico y ésa debería ser nuestra principal meta.

Hamilton también analiza los elementos de la danza: espacio y tiempo, energía y cualidades del movimiento, que no vamos a desarrollar por su similitud con los autores ya descritos.

Esta autora introduce como consejo importante a la hora de desarrollar una clase de danza el explicar las partes del cuerpo más importantes que necesitan trabajo constante, ya que ayuda a diferenciar las necesidades mayores de las menores. Laban propone una adquisición del conocimiento del propio cuerpo más vivencial (a través del movimiento), esta autora lo propone teórico en algún caso.

Ya en la década de los noventa nos encontramos a María Fux con su libro "Danza, experiencia de vida" (1992) en el que expone su concepción de una clase de danza para niños, adolescentes y adultos. Ella reproduce exactamente una idea de Laban: *"Hacer comprender al niño que en el espacio puede dibujar con el cuerpo"*.

Fux utiliza mucho las palabras para transmitir imágenes que inspiren movimiento, ella las llama "palabras madre". La cuestión es que se vivencien, que no queden en explicaciones y así cobran un significado que se desarrollará a través del movimiento. Es también un trabajo interiorizado a través de la imaginación y que conduce a una danza personalizada.

Esta autora, que nos habla desde su experiencia como profesora, facilita a sus alumnos un esquema corporal estimulado por palabras, sonidos, música o silencio (otra vez más vivencial, como Laban). Nuestro estado emocional es la base del ritmo interior que inspira el movimiento (y que se puede encauzar hacia el equilibrio, según Fux).

### 8.2.3. Conclusiones.

Tras este análisis previo, nos queda recoger de forma sintética, cuáles serían las verdaderas aportaciones que la danza educativa moderna puede sugerirnos.

Por supuesto que los planteamientos anteriores serían perfectamente aplicables en el ámbito de una danza para la escuela, tal como hemos defendido en el capítulo correspondiente. Pero de cara a nuestro programa de intervención, que pretende aplicarse en un contexto académico, también podemos extraer contenidos y ciertas líneas filosóficas de trabajo.

- Podrían introducirse de forma sistemática contenidos relacionados con los componentes del movimiento, Peso, Espacio, Tiempo y Flujo. Tener en cuenta los temas que Laban propone, para que sean tratados no solo de forma indirecta.
- El planteamiento instruccional del profesor debería tener presente el desarrollo mental, que acompaña al corporal, es decir, que no se olvide de aquellos factores psicológicos que determinan el aprendizaje de la danza. Pero además el desarrollo mental debería suponer parte del objetivo como educador (desarrollo integral de la persona, no sólo formar a un técnico del movimiento).
- Tomar de ejemplo el espíritu analítico de Laban, de forma que aquellos contenidos de danza que se enseñen al alumno, hayan sido pormenorizados por nosotros para saber cómo facilitarles su acceso (en base a componentes técnicos, al uso del espacio, al uso de la música, a los elementos que lo componen, etc...).
- No descuidar el objetivo de buscar que los niños disfruten en las clases, que aprendan, pero que también se diviertan, se realicen, se expresen, se sientan mejor con ellos mismos, ...
- Buscar la danza creativa; que con las consignas necesarias, también incluyamos en ciertos momentos la improvisación y la posibilidad de bailar con cierta libertad y en busca de la expresión de emociones.

- Potenciar más el trabajo en grupos, buscando no sólo la realización de coreografías, sino también que los alumnos aprendan a escuchar al compañero, a adaptarse a los demás y a compartir emociones.
- Utilizar una metodología que se base en el uso de todos los sentidos, incluido el cinestésico, para llegar a un mayor número de sensaciones que inspiren la danza, pero que también ayuden al alumno a perfeccionar sus movimientos.
- Utilizar como recurso las “palabras madre” de María Fux, imágenes a través de palabras, que ayuden al alumno a entender los movimientos a realizar, la cualidad de éstos, la colocación corporal necesaria, etc...

### 8.3. APORTACIONES DESDE LA RÍTMICA DE DALCROZE

Para Jaques Dalcroze (1903), compositor y profesor de música, la música está compuesta de sonoridad y de movimiento; considera el propio sonido como una forma de movimiento. Para él, la naturaleza profunda del sentido del ritmo es de orden motor. Las impresiones de ritmos musicales despiertan siempre y en cierta medida imágenes motrices en la mente del oyente. Dalcroze dijo: *“me doy a soñar una educación musical en la que el cuerpo desempeñaría por sí mismo el papel de intermediario entre el sonido y nuestra mente y se convertiría en el instrumento directo de nuestros sentimientos”* (extraído de Bachmann, 1994). Bajo esta concepción este autor propuso un método llamado “rítmica”, considerado por muchos adelantado a su tiempo y al que la propia psicología del desarrollo daría sólidos fundamentos.

Dalcroze llegó, igual que la Psicología, a la evidencia de la importancia psicológica del movimiento, soporte de los fenómenos intelectuales y afectivos. Por ello su método se basa en el movimiento y en el ritmo, y podría decirse que es un auxiliar de la educación general y un medio esencial y particularmente rico de educación musical (pretende acercar al individuo al aprendizaje de la música, sintiendo y representando el movimiento que ésta encierra).

En 1915 fundó el Instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra para enseñar y desarrollar su sistema, al que se bautizó como eurytmia Dalcroze. La palabra *eurytmia* (del griego *eu* 'bueno, bien') se aplica a “un nuevo arte que pretende la representación del movimiento interno de la palabra hablada (o de un fragmento de música) por medio de todo el cuerpo”. Desde entonces se ha utilizado en escuelas y universidades de todo el mundo y ha influido en muchos bailarines modernos.

La rítmica es un medio de establecer relaciones, se sirve del entorno espacial que permite los movimientos y desplazamientos corporales, permitirá descubrir las relaciones de la energía, el espacio y el tiempo y produce el efecto que Dalcroze llamaba “corriente de conciencia” entre las diferentes partes del ser.

Tras este resumen de lo que es la rítmica queda bastante clara la importancia que tiene para nuestro trabajo. En primer lugar se trata de una disciplina que una vez más, se fundamenta en la educación a través del cuerpo y del movimiento. Además propone que la música, tan unida a la danza, sea enseñada a través del movimiento, lo que todavía fusiona más ambas disciplinas. Y además preconiza la movilización de la mente y el cuerpo, sostiene que el desarrollo de la primera se basa en el segundo, lo que añade la perspectiva psicológica que queremos mostrar respecto a la danza. La rítmica nos descubre las relaciones que unen la música al movimiento corporal y la influencia que estos dos dominios pueden tener sobre nuestras diversas aptitudes (Bachmann, 1994).

Además considera también básicas las variables de espacio, tiempo, conocimiento corporal, ... que también han estado presentes en los autores estudiados anteriormente (Le Boulch, Laban) y que nosotros creemos, cada vez con más fundamento, que deben incorporarse a las clases de danza convencionales.

Según Dalcroze:

- Todo movimiento percibido visualmente o sentido corporalmente, se analiza de manera espontánea en términos de desplazamientos (cambio de lugar, utilización del espacio, orientación) y con palabras referentes a la manera en que estos se efectúan. Por tanto el captar las nociones espaciales se lo debemos a nuestra experiencia corporal.
- Todas las acciones que reclaman una anticipación, organización, coordinación o seguimiento apelan al aspecto temporal del movimiento.

Así pues, la experimentación y el posterior análisis de las relaciones que mantienen entre sí el tiempo, el espacio y la energía que los anima, es el objeto propiamente dicho de la Rítmica.

Para lograr este objetivo Dalcroze propone ejercicios. Entre estos ejercicios tenemos:

- Ejercicios para el desarrollo de la elasticidad muscular.
- Ejercicios de contracción y relajación muscular.
- Ejercicios de respiración.
- Ejercicios de puntos de partida y de llegada del gesto.
- Estudio de los impulsos y de las reacciones voluntarias o involuntarias.
- Estudio de los gestos y de sus encadenamientos diversamente orientados en el espacio.
- Estudio de las diferentes actitudes.
- Estudio de la marcha y de sus adornos.
- Estudio de los puntos de apoyo y de las resistencias, reales o imaginarias.
- Ejercicios de utilización del espacio, desplazamientos individuales o colectivos en diferentes planos.
- Ejercicios de expresión de acciones o sensaciones reales o imaginadas.

Tenemos que subrayar que su método no aparece publicado, quizá porque no existe como tal; sólo se hacen sugerencias, porque para lograr conocerlo en profundidad, hay que experimentarlo, guiado por una persona conocedora de la euritmia, y por bastante tiempo. Igualmente para ser un docente de esta técnica la diversidad de la práctica permitirá entender la oportunidad de elegir entre las diferentes opciones para trabajar con los alumnos, en el objetivo de enseñarles a conocerse, a dominarse y a tomar posesión de su personalidad. Según este planteamiento la Rítmica es también un medio de desarrollo personal.

Finalmente vamos a recoger algunas aportaciones inspiradas en este método:

- Los ejercicios que se trabajen deben estar subordinados a las capacidades manifiestas de los alumnos y a sus posibilidades personales de expresión.
- Se debe respetar la espontaneidad del alumno a la hora de moverse y expresar.
- Toda actividad debe tener detrás una intención clara. Incluso se pueden realizar ejercicios similares, que para el docente tengan intenciones distintas y por tanto su abordaje y evaluación serán diferentes.
- La improvisación es una estrategia imprescindible a la hora de trabajar con el cuerpo y para lograr el desarrollo personal, expresivo y artístico.
- Es muy importante ayudar a cada alumno a descubrir sus posibilidades latentes, aunque presente dificultades o menos aptitudes aparentes (para la música, la danza,..).
- La dinámica de clase debe buscar en ciertos momentos ejercicios de reacción (auditiva, visual, táctil,..), logrando que no se caiga en automatismos sin sentido para el alumno.
- Buscar que los alumnos analicen y tomen conciencia de su trabajo, ya que la comprensión les permitirá distanciarse de la mera copia de un modelo propuesto e interpretar sus producciones.
- Potenciar la escucha de la estimulación externa (música, ritmos, ..) a través de todo el organismo, propiciando el uso del sentido cinestésico y orientando el análisis de dicha estimulación. Se trata de escuchar y moverse, de moverse y escuchar.
- Ayudar a percibir y responder corporalmente ante cambios de matices musicales (no sólo rítmicos), como timbre, tono, intensidad,..

- Ayudar al alumno a sentir que los ritmos corporales difieren espontáneamente en fuerza y en duración según el peso y el tamaño de los miembros puestos en movimiento.
- Provocar la consciencia de la independencia de cada movimiento aislado, ejercitándolo simultáneamente con otros miembros y con otros movimientos que contrasten con él, sin sentir la influencia refleja.
- Enseñar a efectuar movimientos con un mínimo de energía y un máximo de eficacia, utilizando el poder dinamizante y canalizador de la música.
- Trabajar la respiración adecuada y consciente (en determinados momentos), teniendo en cuenta que asegura la preparación, la conclusión y la continuación de los gestos y la matización de las sensaciones y sentimientos.
- Potenciar que el alumno encuentre su propia forma de actuar, que no se limite a imitar formas, sino que encuentre su propia "actitud".

#### **8.4. APORTACIONES DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.**

Dentro de este capítulo hemos estado viendo qué contenidos podían ser integrados en las clases de danza, tomando como referencia disciplinas que trabajan con el movimiento. Además nos han sugerido posibles metodologías y pautas a seguir para lograr optimizar el proceso de aprendizaje de la danza. Pero indudablemente la Psicología de la Educación puede aportarnos numerosas sugerencias en la medida en que estamos hablando de un proceso educativo, con ciertas peculiaridades, pero en el que en esencia existe un emisor, un receptor, unos contenidos a transmitir, una situación de aprendizaje, y un proceso evaluador (o al menos debería existir). Por tanto vamos a tratar de analizar este proceso de E/A, teniendo en cuenta las características de la danza y los principios básicos de la Psicología de la Educación.

##### **8.4.1. El proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la danza.**

Cualquier práctica educativa ha pretendido siempre estar basada en principios psicológicos, por ello en el caso de la enseñanza de la danza, debemos hacerlo también, intentando considerar las peculiaridades del aprendizaje motor, del que luego hablaremos.

Antes de profundizar más es importante aclarar que nuestra postura cognitivista nos lleva a preconizar un modelo de E/A basado en el constructivismo, para el que el hecho del conocimiento consiste en una apropiación progresiva del objeto de enseñanza por el sujeto, cuya actividad educativa es una actividad autodirigida, significativa y autoestructurante (Rivas, 1994).

Como elementos a tener en cuenta tendremos, como en cualquier otro proceso educativo, la enseñanza del profesor, por una parte; el proceso de aprendizaje del alumno, por otro; y el contenido específico de la instrucción, que será el mediador del proceso E/A. Tal proceso se considerará completo

cuando se produzca un constructivismo psicológico en el que se pongan en marcha procesos cognitivos de captación, organización y estructuración de conocimientos de manera personal, dentro de los parámetros evolutivos del sujeto (Rivas, 1994).

Así pues, al analizar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la danza existen tres puntos críticos a tener en cuenta:

1. La calidad de la enseñanza.
2. La motivación y resto de variables del alumno que condicionan su aprendizaje.
3. La adecuación del objetivo de aprendizaje.

Está claro que los puntos 1 y 3 son responsabilidad del profesor, el cual debe procurar una instrucción adecuada, dar el tiempo necesario para la práctica, y corregir de forma constructiva. Asimismo debe establecer unos objetivos que sean adecuados para la capacidad de sus alumnos. Y por supuesto el profesor también desempeña un importante papel en la motivación del alumno, por tanto el éxito de tal proceso recae en gran proporción, en el profesor. Así que, a pesar de apoyar un sistema de enseñanza en el que el alumno sea un agente activo en su propio proceso de aprendizaje, éste depende totalmente de la labor del profesor.

#### **8.4.1.1. Proceso de enseñanza.**

Toda enseñanza consiste en activar uno, dos o tres de los siguientes aspectos del ser humano: actitud, habilidad, conocimiento. Así pues al dedicarnos a enseñar una actividad tan compleja como la danza, no solamente estamos trabajando con el “vehículo de la actividad (el cuerpo), sino que también intentamos alcanzar y activar el nivel intelectual y emocional del alumno. En este sentido el modelo constructivista nos aporta sus principios fundamentales, para aplicar en la enseñanza de la danza:

1. Importancia atribuida a los procesos cognitivos: estructuración del conocimiento, memoria, capacidad de reflexión... Los objetivos generales de la educación en la danza no pueden limitarse a los resultados observables de la conducta, sino que cobran importancia los componentes cognitivos, no observables. También cobra importancia como proceso cognitivo el refuerzo intrínseco que supone conseguir unas metas elegidas por el propio sujeto que aprende (que reflexiona sobre su proceso de aprendizaje). Resulta un factor decisivo en el aprendizaje y no sólo el refuerzo externo (del profesor o de compañeros).

2. El proceso educativo está centrado en el alumno, agente fundamental de su propio proceso de aprendizaje. El alumno es considerado procesador activo de la información y la educación deberá crear las condiciones y proporcionar los instrumentos para que el sujeto controle y optimice su aprendizaje, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo psicomotor, cognitivo y afectivo-social para enseñar de un modo más realista y adecuado. El alumno de danza debe ser formado para ser autónomo, a la hora de practicar, resolver las dificultades surgidas en diferentes pasos, coreografías, etc., y se le debe posibilitar esa opción, disminuyendo el estilo de enseñanza directivo, jerárquico o formal.

3. El aprendizaje se concibe como adquisición de conocimientos pero también de nuevos procedimientos, actitudes y valores, así como de nuevas posibilidades de aprender. Se adquieren patrones de respuesta más flexibles y generalizables a otras situaciones, de forma que darían lugar a diferentes manifestaciones externas que no se hayan experimentado o practicado antes. Esto es muy importante en la danza profesional porque un bailarín tiene que ser capaz de resolver técnica y cualitativamente cualquier coreografía nueva que le soliciten, sin necesitar para ello un ensayo repetido de pasos (aunque le sean nuevos). Un modo de conseguirlo es utilizar nuevos sistemas de representación, cada vez más abstractos: representación ecoica, figurativa, simbólica, proposicional... (aquí es donde pretendemos incluir un entrenamiento

específico, ya que normalmente el bailarín aprende indirectamente sus formas de representar los pasos, bailes etc. ; pero si se entrenan específicamente en ello, y desde niños, se acelerará el proceso y se sacará mas provecho de su utilización, algo que debería notarse en la ejecución final).

La experiencia y conocimientos previos del alumno se convierten en variables básicas sobre las que apoyar los nuevos conocimientos ya que con ello se puede conseguir que éstos sean significativos para el sujeto y por tanto se aprendan más fácilmente y se fijen en su conocimiento general para siempre.

La danza es una disciplina especialmente progresiva en la que lo que se aprende no se abandona y se utilizará siempre, de forma que los conocimientos previos son la base del siguiente paso o destreza, que a su vez será el fundamento del siguiente.

Utilizar en danza de forma mas meditada y propositiva el enlace de conocimientos previos con los nuevos es una de las sugerencias que tenemos que hacer. Por supuesto recurriendo también a experiencias previas que no sean necesariamente de danza, o incluso de movimiento (por ejemplo, vivencias, sensaciones e imágenes que puedan ayudar a darle un matiz de calidad a un movimiento o ayudar a captar la ejecución de un nuevo paso).

Asimismo el profesor es, y deber ser consciente de ello, un transmisor de valores y de actitudes hacia la danza, que pueden condicionar la motivación, y por tanto las posibilidades de aprender de los alumnos.

#### 4. La interacción social es considerada también como estrategia de enseñanza.

El educador, más considerado mediador que director, el clima social del aula y la interacción con los compañeros, pueden ayudar a emplear estrategias metodológicas facilitadoras del aprendizaje. El grupo posibilita la exposición a diversos modelos, no solo de movimiento, sino también de contenidos más abstractos y creativos como las actitudes positivas hacia la danza, estrategias de resolución de dificultades, etc...

En general a través del constructivismo podremos darle significatividad e intencionalidad al aprendizaje de la danza, posibilitando el autocontrol del alumno sobre su proceso educativo.

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior nos queda ahora reflexionar, a modo de conclusión, en el papel del profesor en el aula de danza:

- No es un mero transmisor de conocimientos, debe ser también mentor, una guía que facilite el camino, pero que no de directamente todas las respuestas. También debe enseñar a fijarse en las cosas importantes y a tener una memoria selectiva.
- Su papel evaluador es clave, aportando de forma inmediata las directrices para mejorar en el proceso de aprendizaje, tras valorar los logros de forma continua.
- Debe saber crear una atmósfera positiva de trabajo, permitiendo un nivel de libertad de creación y exploración, poniendo también unos límites y unas reglas.

El profesor de danza se encuentra con una serie de ventajas y desventajas en lo referente al potencial para triunfar en este tema. La danza, es una materia muy motivadora de por sí, pero también puede llegar a ser una actividad que, a causa de razones físicas y estéticas, imponga requisitos bastante específicos de constitución física, anatomía y fisiología en general, que compliquen ese éxito. Además en la danza el componente artístico es imprescindible para que el alumno domine este arte. El primer requisito puede estar, o no, en el aprendiz, aunque se puede trabajar para compensar sus limitaciones físicas. El componente artístico depende mucho de que se vea alentado o bloqueado por el propio proceso educativo. En cualquier caso, ambos componentes son un gran condicionante para el profesor, pues no es lo mismo trabajar con alumnos que tengan las aptitudes idóneas para los movimientos físicamente y que tengan tendencia a expresar y tomar iniciativa creadora, que alumnos con una

constitución menos flexible o que suelen dejarse llevar, sin aportar ideas. Adaptarse a las peculiaridades de cada alumno es un requisito básico para un buen profesor.

Tengamos también en cuenta el poder de las expectativas, porque tendemos a ver lo que esperamos ver. La capacidad de percepción y recepción de información es limitada, nos es imposible atender a todos los contenidos que nos llegan, necesitamos filtrarlos de alguna manera, y a veces filtramos aquello que es acorde con las expectativas que tenemos. Si nuestras expectativas hacia un alumno de danza son positivas, podemos favorecerle, pero si son negativas, no solo no le favorecemos, sino que podemos llegar a impedir que corrija sus fallos. Al ser conscientes de este proceso, seguramente podremos oponernos con más habilidad a los efectos menos deseables.

Debemos hablar también de la importancia de la enseñanza positiva. Una de las funciones principales del profesor es informar al alumno sobre su progreso. Pero es importante tener cierta habilidad para informar. Un punto crucial es que dicha información se dé lo antes posible una vez el alumno haya realizado el ejercicio, por ello en la danza el profesor debe desarrollar al máximo su capacidad de observación y mantener un contacto directo con los alumnos durante las clases. Cada alumno debe recibir algún tipo de comentario durante la clase ya que, además de los beneficios en términos de comprensión de los resultados que esto supone, dicha actitud hace que todos los alumnos sientan que son importantes y se sientan motivados. Pero además hay que procurar calidad de información, es decir, intentar que los mensajes sean en positivo. No es lo mismo decir: *“No abres lo suficiente el retiré durante el giro”*, que *“intenta abrir más el retiré en el giro”*. Se deben dar mensajes que se centren en lo que se puede hacer correctamente, en lugar de en los errores. Utilizar la negación crea un ambiente negativo y a la larga, una mala relación entre profesor y alumno, porque además suele ir acompañada de gestos, expresiones de la cara y posturas corporales determinadas, que también afectan al clima de

la clase. Además, consume más tiempo y energía porque tras ese mensaje, se debe explicar igualmente cómo corregir el fallo.

También hay que tener en cuenta, siguiendo a Fuentes, S. (2008) que:

- Las correcciones deben ser limitadas al principio del proceso, para no sobrepasar las capacidades de atención de los alumnos con demasiados estímulos simultáneos.
- Las correcciones se dan con mucho feedback positivo.
- No es conveniente comparar unos alumnos con otros; cada persona progresa en función de sí misma y merece tanto respeto como los más dotados.

No se puede olvidar tampoco, de cara a la evaluación que el profesor haga de los progresos de sus alumnos, que ha de valorarse el esfuerzo, y no solo el “producto” final.

En cuanto a la observación, puede resultar complicada ya que se suelen tener muchos alumnos y además en movimiento. Por ello es una habilidad que el profesor deberá desarrollar: observar de manera analítica, acumular información visual tanto en su memoria como en notas escritas o registros diseñados al efecto, atender a los estímulos más relevantes, ...

Según Fuentes, S. (2008), la observación del profesor abarca muchos aspectos: movimientos que hace el alumno, sus habilidades particulares, sus respuestas físicas y emocionales, los cambios, mejoras y empeoramientos que sufran, los estados de ánimo particular y general de la clase,...

Otra aportación importante, quizá más relacionada con la pedagogía, hace referencia a algo que parece evidente, pero que no se hace siempre. Nos referimos a la programación de la materia, en la que determinemos objetivos de trabajo generales, teniendo en cuenta el nivel de ejecución motriz que los alumnos deben tener según su nivel y edad. Además, establezcamos una secuenciación de contenidos a través de unidades de trabajo, que se dividan en

cada una de las sesiones. Es decir, que las clases de danza deben ser planificadas y preparadas, como cualquier otra materia, basándonos en la evaluación continua de los aprendizajes y del propio desarrollo del proceso. Así pues, para una buena gestión de las clases el profesor debe saber:

- Qué va a enseñar.
- A quién va a enseñar.
- Qué material necesita (música, objetos, ..)
- De qué manera va a evaluar a los alumnos y su propio trabajo como profesor.

Por supuesto, poner por escrito todas estas cuestiones ayuda a planificar mejor, además de que permite modificaciones en función del desarrollo del proceso educativo, porque precisamente otra de las características de un buen educador, es la flexibilidad (adaptación a la realidad educativa).

En conclusión un buen profesor, según Thomas, B. (1993), es aquel que consigue despertar el entusiasmo natural del alumno y que posee la habilidad de hacerle sentir que se le valora, sea cual sea su aptitud. Ello se consigue viviendo las clases con entusiasmo, respetando mucho a los alumnos y disfrutando de dar clase, por tanto exige un componente vocacional, además de un profundo conocimiento del proceso educativo, de las variables que influyen, para bien o para mal, en él, y de las necesidades de cada alumno.

#### **8.4.1.2. Proceso de aprendizaje.**

El aprendizaje hace referencia a un cambio relativamente permanente en el conjunto de capacidades potenciales de un organismo. El aprendizaje sólo se producirá si lo que se tiene que adquirir resulta útil o interesante al que aprende. Lo ideal es que lo útil resulte interesante.

Según Thomas, B. (1993) en una actividad como la danza, en los primeros niveles, el aprendizaje puede ser muy rápido y puede haber temporadas en las que los alumnos progresan mucho en poco tiempo. Pero hemos de ser

conscientes de que el aprendizaje no suele seguir una progresión lineal, a pesar de que la mayoría de los alumnos piensen que lo hace. Consciente de que el progreso es algo que fluctúa y que se suelen producir bajones y estancamientos, el profesor puede ayudar a que sus alumnos valoren las dificultades con objetividad y evitar que se imaginen que han llegado al límite de sus posibilidades. Hay que recordarles que después de los periodos “planos” suelen venir los rápidos progresos.

Para poder favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos de danza, es preciso que analicemos los posibles obstáculos a éste y a partir de ahí buscar soluciones:

- El primer gran obstáculo de cualquier aprendizaje es la falta de atención hacia el objeto de instrucción, que en el caso de la danza, podría ser causada porque la actividad no se domina o porque es algo nuevo o difícil. También porque la actividad es poco motivante para un niño que se ve en un espacio abierto, con otros niños y con la posibilidad de jugar.
- También podrían producirse problemas de percepción, especialmente significativos en el caso específico de la danza. Podrían ser causados por dificultades de lateralidad, dificultades con las direcciones del espacio o dificultades de autopercepción (sentido cinestésico).
- Problemas de ejecución, por falta de sentido rítmico; o por no acoplar el movimiento a la música; por problemas de coordinación psicomotora; por no haber retenido la secuencia de movimiento o por la exigencia alta de esfuerzo físico.

En alumnos de mayor edad surgen otros problemas más relacionados con su afectividad, pero que interfieren claramente en la práctica y mejora de su técnica y estilo:

- Problemas de autoestima, debida a la conjugación de diversos factores, como la dificultad en realizar ejecuciones técnica y cualitativamente buenas; siempre hay una corrección de la profesora, siempre se puede saltar más o estirar más el pie, el mismo alumno comprueba en el espejo o siente que no es correcta su ejecución... La imperceptibilidad aparente de progreso, la dificultad de muchos ejercicios que requieren la perfección técnica para no fallar (piruetas, equilibrios...), produce la sensación al alumno de que no mejora, de que no es bueno bailando, etc..

Además se suma la posible distorsión del autoconcepto; hay muchos factores que pueden llevar al estudiante de danza a percibir su físico como inadecuado para el ballet (el ideal del físico del bailarín es muy delgado); las chicas desarrollan su cuerpo en la adolescencia, adquiriendo formas y volúmenes que no tenían y que se aprecian perfectamente a través de las mallas; se exponen en sus clases a los espejos continuamente y a veces éstos distorsionan la imagen real; se comparan continuamente a los físicos de otras compañeras; la profesoras a veces sugieren a las alumnas que adelgacen; comparan sus ejecuciones con las de compañeros, profesora o bailarines profesionales, ... Toda esta estimulación puede ser contraproducente para la construcción de la imagen corporal, y con la valoración que después se hará de ella (autoestima).

- Ansiedad por alcanzar ya la excelencia bailando: hay una exigencia de tiempo para quien aspira a ser bailarín /a de una compañía, ya que el ballet es una carrera muy corta y hay que ser el mejor muy joven; el profesor puede exigir con dureza el alcanzar metas que son difíciles, a

alumnos que todavía son niños. Esta presión puede llegar a frustrar al alumno y/o a provocar una vivencia de las clases “ansiosa”, bloqueando paradójicamente, la posibilidad de un aprendizaje más eficaz.

Por otro lado la exhibición continua de las ejecuciones ante otros compañeros (muchas veces incluso individualmente) y ante la profesora, puede provocar en algunos de ellos ansiedad de ejecución que concluiría con producciones más torpes. Ese mismo temor les llevaría a bailar con menos intensidad o expresividad y a asumir que no lo pueden hacer mejor.

- Un obstáculo clave para el aprendizaje es afrontarlo con un estado anímico triste y de poco disfrute. Debido a todos los elementos analizados, de baja autoestima, exceso de exigencias por parte del entorno y de uno mismo y dificultad de la materia, las clases de danza pueden vivirse fácilmente como duras, deprimentes..., y no se llega a percibir el disfrute de bailar y expresarse a través del movimiento. Esto tiene unas consecuencias como el esforzarse poco para progresar o también puede producirse absentismo a las clases o incluso abandono, por la baja motivación.

Como se ve la problemática alrededor del proceso de aprendizaje de la danza, puede ser muy extensa y se podrían desarrollar muchas intervenciones desde la psicología. Ahora vamos a sugerir algunas, teniendo en cuenta la escuela de Laban y el paradigma constructivista. Vamos a abordar los posibles problemas que hemos detallado, asumiendo que muchos de ellos van muy unidos y la intervención sobre uno implica la mejora en otros también:

- Para mejorar la falta de motivación y con ello incrementar la atención de niños de temprana edad, habría que tener en cuenta varias pautas:

1. El profesor debe intentar, teniendo en cuenta las normales limitaciones por edad, cansancio, estímulos que compiten con lo deseado,.. ser un gran motivador para los alumnos. Debe procurar que al menos en el 80% del tiempo dedicado a ejercicios y danzas, el niño obtenga éxito: movimientos ya conocidos pero con variantes que favorezcan el progreso y danzas formadas por pasos familiares o fáciles de aprender, según el nivel de la clase (según Fuentes, 2008).
2. Que la actividad no sea excesivamente difícil para el sujeto, que haya una exigencia progresiva (en función de su edad y conocimientos previos).
3. Que la actividad esté enlazada con algún conocimiento previo del sujeto que le dé seguridad.
4. Utilizar mucho el refuerzo positivo y cuando fallan se les debe animar a seguir intentándolo, dándoles al mismo tiempo instrucciones objetivas y claras para lograrlo.
5. Que se plantee como un juego, en la medida de lo posible, el aprendizaje, para que resulte más atrayente y motivante.

En este último punto el juego que nosotros proponemos es el de “autoinstrucciones cantadas”. El sujeto aprende unas palabras asociadas a la música y unidas al ejercicio físico que realice, que le dan la clave para resolver el movimiento. Estas instrucciones son sugeridas por el profesor en un primer momento y luego se insta al alumno a que invente sus propias palabras “mágicas”, que se dirá interiormente cuando baile (en voz alta al principio). De esta forma el grado de atención aumenta porque el sujeto se implica más, se convierte en su responsable de aprendizaje, porque marca su instrucción y acude a sus propios recursos provenientes de sus experiencias previas y/o ocurrencias. Éstas le servirán también para mejorar la fijación en la memoria de los pasos o ejercicios nuevos (a corto y largo plazo).

Por supuesto esto aumenta la motivación del alumno: la actividad es más atractiva y el sujeto es más activo en su proceso de aprendizaje y ello

puede repercutir en que haya un mayor grado de esfuerzo físico y un mayor disfrute, en general, si además comprueban que han aprendido y resuelto más rápidamente.

Y con todo este proceso la **autoestima** también se ve beneficiada, por las mismas razones (el sujeto se dirige, comprueba su eficacia, recibe más halagos...).

- Para solucionar los problemas de **percepción**, se sugiere un entrenamiento previo, que afiance la lateralidad del sujeto (psicomotricidad), así como otro en torno a la interacción con el espacio. Éste último permite explorar direcciones y dimensiones del espacio que facilitarán la posterior captación de movimientos sobre él y su ejecución. También sería muy conveniente que hicieran una previa exploración de su propio cuerpo, partes, movimientos que le permite, y descubrirles el sentido cinestésico, es decir, hacerles tomar conciencia de sensaciones corporales y de movimientos que pueden percibir incluso con los ojos cerrados.

Para que esta sugerencia se hiciera realidad podrían conjugarse estos contenidos con los “típicos”, para que aplicaran lo vivenciado, inmediatamente en sus pasos habituales (sintiendo su cuerpo y el espacio en el que se mueven).

- En cuanto a la **ejecución**, se podría hacer un trabajo complementario sobre el **ritmo**, sobre todo si muestran especial dificultad en ello. Hay que tener en cuenta que la coordinación música-movimiento produce mayor satisfacción en el sujeto.
- Ya hemos comentado que el trabajo de autoinstrucciones beneficiaría también el **recuerdo** de aquello que se debe ejecutar, y en cuanto a la **dificultad del paso**, también estamos convencidos de que reducirían su dificultad considerablemente.

- Para conseguir afianzar un paso, quizá es necesario repetir varias veces, y eso exige un **esfuerzo físico**, que puede llevar al agotamiento. Por ello aconsejamos que el profesor dé continuo aliento al alumno, exigiendo y reforzando el esfuerzo. Si trabajan a ese nivel obtendrán mejores resultados que les llevarán a aumentar la motivación y su propia convicción de esforzarse.

En cuanto a los obstáculos de los problemas que se podrían dar a partir de *la adolescencia*, pero que pueden incubarse antes (o darse antes también):

- Para mejorar la autoestima se podría realizar una intervención cognitiva sobre el autoconcepto. En el transcurso de las clases sería muy beneficioso destacar mucho las mejores cualidades de cada alumno, potenciándolas para que mejoren aún más y produzcan sentimientos de orgullo, utilizando también al *grupo* como elemento motivador (valora a sus compañeros, los observa y hace crítica constructiva de ellos; así lo sugieren Leese y Packer, 1982). Se trata de que adopten una perspectiva racional de las situaciones de aprendizaje, asumiendo, por ejemplo, que ante las demostraciones en público lo que se juzga no es el fin, sino el proceso (hacerlo lo mejor posible, esforzándose por superarse, pero sin compararse con los demás) Enseñarles a no tener miedo a hacer las cosas mal, ya que se viene a aprenderlas. Ayudarles a que no sean excesivamente perfeccionistas, poniéndose metas y objetivos con sentido común; pero también ayudarles a que no sean conformistas, haciéndoles ver su potencial de mejora
- Hacer puestas en común con el grupo puede ayudar a que cada uno tenga en cuenta la opinión de más gente, además de la suya, para valorar sus progresos y a que se planteen metas realistas a nivel de grupo que fomenten un ambiente de esfuerzo, sin competir, pero exigiéndose unos a otros el no estancarse y el no caer en una dinámica de monotonía y de no probar retos nuevos.

- Es importante generar un ambiente optimista en clase, haciendo que vean resultados factibles del progreso conseguido, con grabaciones de vídeo si hace falta.
- Transmitirles el mensaje de que las cosas se logran con trabajo y constancia, para conseguir de ellos el compromiso y la perseverancia que les garantice mayor éxito en los aprendizajes, y con ello, mejora de la autoestima.
- También sería muy beneficioso enseñar entrenamiento cognitivo, del tipo que usan los deportistas de élite, pero enfocado al ballet. Serviría para bajar la ansiedad de ejecución y para que programen su movimiento a través de autoinstrucciones o imágenes mentales con el fin de ejecutarlo lo más perfecto posible (dada la dificultad de movimientos que comentamos que el ballet tiene). Veremos más adelante un apartado específico de este aspecto.
- También se podría hacerles tomar conciencia de su pensamiento ante ejercicios que dominan para que intentaran imitarlo en ejercicios más costosos para ellos.
- Para que disfruten más de las clases, dentro de su dureza, aumentaríamos su motivación dejándoles que contribuyan al formato y el contenido de las clases (Hamilton, 1989). Además instarles a que se pongan sus propias metas y objetivos personales (Leese y Packer, 1982). Pedirles que trabajen a fondo fomenta mejores resultados y por tanto más disfrute. Por otro lado podría dejarse que ocasionalmente elijan sus músicas, (que les gustan y emocionan), para que disfruten más bailando.
- Fomentar la improvisación y la creación de coreografías por parte de ellos, que les permita también explorar su cuerpo, el espacio, salir de la excesiva exigencia técnica...y analizar sus movimientos desde otra perspectiva,

llegando a percibir la experiencia que viven cuando bailan, que vean que se lo pasan bien bailando.

#### **8.4.1.3. El contenido: Aprendizaje motor.**

Analizando los procesos de enseñanza y aprendizaje hemos tratado indirectamente contenidos del aprendizaje de la danza que nos parecen tan imprescindibles como la propia ejecución corporal (o más). Nos referimos a valores, actitudes y capacidades que faciliten la adquisición de cualquier contenido y la formación completa del bailarín (que no es solo un cuerpo).

De cualquier forma, también nos parece instructivo abordar las características específicas del aprendizaje motor, para lograr una intervención del profesor más adecuada y con conocimiento de causa.

La repetición y el ensayo de un movimiento aumentan la fuerza de la huella perceptiva. En las primeras etapas del aprendizaje, cuando la huella perceptiva es débil y está mal definida, la corrección de errores intrínsecos es escasa y los beneficios del estímulo verbal y las claves son grandes (Grieve, 1993). Esto se denomina “etapa motora verbal”. En una etapa posterior del aprendizaje, la huella perceptiva es fuerte y resistente al olvido. En esta etapa los errores pueden corregirse con un ajuste directo de la huella perceptiva al programa motor. Así, para optimizar el aprendizaje motor en sus primeras etapas, el apoyo a través de mensajes verbales puede ser muy eficaz (nuestras autoinstrucciones).

En una clase de danza el objetivo principal, según Fuentes (2008), es *enseñar los pasos, las coreografías, que los alumnos adquieran las habilidades técnicas y las apliquen con sensibilidad artística para lograr el desarrollo y bienestar físico y psicológico de los niños y adolescentes*. Para lograr eso se requiere, entre otras cosas, un buen aprendizaje de las bases motrices del movimiento.

El aprendizaje motor es el proceso por el que se logra, de manera progresiva y por etapas, que el cuerpo adquiera habilidades motrices. Y la práctica de movimientos, que irán de lo simple a lo complejo, de lo pequeño a

lo grande, de lo aislado a lo encadenado, constituye el núcleo central de las clases de danza.

Para lograr la habilidad motriz, el profesor debe diseñar ejercicios de diferentes niveles y con diferentes objetivos que sirvan específicamente a la parte motriz que se quiere practicar.

Algunas de las **características** del aprendizaje motor son:

- Es progresivo. Cuando se realizan movimientos para los que el cuerpo no está preparado, se corre el riesgo de lesionarse o de caerse.
- Se desarrolla con la práctica. Aprender las bases del movimiento requiere un tiempo, para repetir y afianzar estos contenidos.
- Tiene niveles tanto cualitativos como cuantitativos. Su gradación pasa de los movimientos simples a los más complejos; pero además marca diferencias respecto a velocidad, fuerza, complejidad, etc...
- Necesita grandes dosis de motivación. La repetición puede ser cansada e incluso aburrida, por ello para persistir hay que estar motivado (y el profesor ayudar a estarlo).

De lo que no cabe duda es que el aprendizaje motor es el resultado de otros procesos internos, más allá de lograr la habilidad para realizar un gesto. Por ello requiere una maduración cognitiva, como ya hemos ido viendo a lo largo de la tesis (requiere maduración en atención, percepción, memoria, incluso verbal).

Si además tenemos en cuenta que este aprendizaje se da con niños, tendremos que considerar, que además de la complejidad del aprendizaje motor, contamos con características del niño, que aún complican más la situación de E/A. Por ejemplo el niño es incapaz de decidir qué estímulos son importantes en cada momento. Se pierde porque atiende a demasiados

estímulos a la vez, por lo que sería conveniente hacer más significativo lo que interesa que atienda, además de simplificar el estímulo motor. Por otro lado tiene mucha energía que no sabe dosificar, y el movimiento permite expulsar esa energía rápidamente, pero si es así, el cansancio llega demasiado pronto. Por eso las clases deben ofrecer movimientos de menor a mayor intensidad física, además de que el profesor ayude al alumno directamente a usar su energía. Y otra cuestión es ayudarlo a que relacione, si él no lo hace, los movimientos que ya ha trabajado con los nuevos, porque a veces no se da cuenta de esa progresión.

La adquisición del aprendizaje motor tiene unas **fases** que resumimos a continuación:

1. Fase de exploración o percepción. El niño recibe información de su entorno y de su interior, observa, analiza, y comienza a intentar el movimiento, probando, fallando,.. Según Fuentes (2008), de esta manera se establecen conexiones entre su sistema locomotor y la actividad neural, que trabajarán de manera conjunta y progresiva.
2. Fase de disociación o decisión. Se produce un aprendizaje realmente “inteligente”, ya que de forma consciente y activa se busca cómo realizar el movimiento de forma efectiva y usando menos recursos. La representación mental que se hace del movimiento, es parte de esta fase.
3. Fase de estabilización de automatismos o ejecución. Se ejecuta el movimiento con fluidez, sin necesidad de pensamiento consciente.

El objetivo final es conseguir que el aprendizaje motor sea automatizado para que ante aprendizajes nuevos, la respuesta sea más rápida y, una vez adquirida la técnica, el niño pueda liberarse y bailar desde el corazón (Fuentes, 2008).

## 8.5. APORTACIONES DESDE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

Ya hemos comentado que una de nuestras aspiraciones en esta tesis era acercar la psicología a la danza. En este sentido la Psicología del Deporte ha sido un referente claro, ya que se trata de la especialidad psicológica que se ha centrado en la conducta deportiva, con bastante paralelismo respecto a nuestro tema de estudio.

¿Cuáles serían las similitudes entre danza y deporte que, además, justifican la introducción de la psicología para su mejor desarrollo?

- Ambos se basan en un entrenamiento físico que requiere bastante esfuerzo y fuerza de voluntad.
- Ambos pueden llegar a exigir un grado de precisión, que no se alcanza si no se dan ciertas condiciones de concentración y estabilidad emocional.
- Ambos pueden llegar a desarrollarse en situaciones que generan estrés.
- Ambas suelen ser iniciadas en edades tempranas a través de un proceso de Enseñanza/ Aprendizaje.

La Psicología del deporte es una ciencia aplicada que estudia los procesos psíquicos y la conducta del deportista en la actividad deportiva. Persigue conocer y optimizar las condiciones internas del deportista con el propósito de lograr la expresión del potencial físico, técnico y táctico adquirido en el proceso de preparación.

Esta especialidad es cada vez más patente en el deporte de élite, pero también en el deporte de iniciación el papel del psicólogo deportivo está siendo reivindicado (Dosil, 2001). En este contexto puede asesorar, tanto a monitores y entrenadores, como a los propios alumnos deportistas, respecto a las actitudes adecuadas para superar las dificultades en su trayectoria. Es decir, puede intervenir en el área psicológica del deportista, para mejorar su desempeño como tal.

### 8.5.1. Líneas de actuación de la Psicología Deportiva aplicables a la danza.

Las variables psicológicas que suelen trabajarse desde la psicología deportiva, según Dosil (2001) son:

- La atención y la concentración.
- La motivación.
- Manejo del estrés y la ansiedad.
- Autoconfianza.
- Cohesión de equipo.

Las dos primeras las hemos estudiado a fondo en esta tesis, buscando la forma de optimizarlas para el aprendizaje de la danza y ciertamente muchas de las sugerencias provienen del campo de la psicología del deporte (luego ya hemos recogido muchas aportaciones de esta especialidad, que ahora no vamos a repetir).

Respecto al manejo de la ansiedad, nos parece básico para el bailarín el enseñarle a determinar qué le produce ansiedad y enseñarle técnicas psicológicas para su control, como la relajación y el control de pensamientos. En el caso de niños la respiración consciente, que sí hemos introducido en el programa, y el conocimiento del cuerpo (cómo mover sus segmentos, cómo tensar y soltar cada músculo), les ayudará a preparar su físico para poder relajarlo, como hábito saludable y para contrarrestar tensión, en situaciones estresantes (ante una función, examen o demostración ante el propio grupo).

La autoconfianza también es imprescindible para el mejor desempeño del bailarín o del aprendiz de danza. Es importante detectar la falta de ésta o el exceso, para ayudarle a analizar de forma realista sus posibilidades, actuando al máximo de su capacidad. Para trabajar la confianza se puede apelar a momentos anteriores en los que hubo un logro o se tuvo una actitud positiva, para intentar repetir ese perfil y buscar garantías de éxito con objetivos que van acorde a él.

También hemos hablado de la importancia de crear un clima de grupo de respeto, de colaboración, en el que se aproveche el recurso grupal para enriquecer el proceso de enseñanza. Desde la psicología del deporte se trabaja

mucho este aspecto, debido además al hecho de que el deporte es en muchas ocasiones de “equipo” y es fundamental su cohesión, para lograr el mejor resultado para todos. La comunicación personal con los alumnos, el estilo de resolución de conflictos que surgen en el seno del grupo, la priorización de valores como la colaboración y la participación, por encima de la competición, el dar a todos importancia y dedicarles el mismo tiempo, evitando los favoritismos,... forman parte de una filosofía que el profesor debe cultivar, para mejorar el clima y la cohesión del grupo.

### **8.5.2. Intervención cognitiva del psicólogo deportivo.**

Ahora vamos a profundizar un poco en una de las áreas que trabaja el psicólogo deportivo y que es totalmente aplicable para los bailarines. Nos referimos a las creencias y pensamientos que pueden dificultar o facilitar el aprendizaje o el desempeño de su disciplina.

Así, una de las cuestiones tratadas hace referencia a las expectativas de éxito y expectativas de eficacia del deportista. Al respecto, Bandura, A. (1982) encontró que los atletas con predominio de expectativa de éxito sienten que su participación y habilidades están directamente asociadas a la victoria deportiva, mientras en los que predomina la expectativa de eficacia, las acciones, los movimientos técnicos y el disfrute de la ejecución ocupan su atención y sentimientos. Los primeros se autorregulan por el alcance de la meta y los segundos por la eficiencia y el disfrute de las acciones.

La motivación hacia el deporte ocurre cuando el “motivo” por aproximarse al éxito es alto y la probabilidad de lograrlo se acerca al 50%. En este sentido conviene aclarar que el motivo por aproximarse al éxito (Ms) es inversamente proporcional, según Atkinson (1964), al motivo por evitar el fracaso (Maf). La diferencia entre ambos motivos puede parecer una sutileza, pero no es así, ya que los temerosos del fracaso se conforman con metas menos ambiciosas, disfrutan menos en el proceso y sus resultados suelen estar por debajo de sus posibilidades.

Otra variable a tener en cuenta hace referencia al grado de control de la tarea. Este concepto está basado en el criterio de que una persona cuando regula la estimulación a la que se ve expuesta, puede ser capaz de mantener la activación fisiológica y psicológica a un nivel óptimo, sobre un amplio rango de condiciones estimuladoras, de modo que todo cuanto se realice, permitirá la elevación del grado de control de la tarea.

Así, es importante que el psicólogo deportivo ayude al aprendiz a lograr expectativas de éxito y eficacia, equilibradas y suficientes, para que su actuación sea motivada y eficiente. A su vez debe procurar encomendar tareas que el sujeto pueda controlar y asegurarse de que tenga clara esa posibilidad de control. En el caso del aprendiz de danza, se aplicarían los mismos criterios. Han de verse sometidos a contenidos (pasos, bailes, ejercicios) con los que puedan triunfar y en los que el control dependa de ellos, pero además hacerles saber que pueden y asegurarnos de que así lo esperan ellos mismos, para en caso contrario intervenir para resolver sus distorsiones cognitivas.

En esta línea de “intervención” sobre el pensamiento, también es importante enseñar a reinterpretar situaciones que pueden provocar ansiedad, para lograr que el grado de estrés que producen, disminuya. Así, ante una demostración ante los compañeros, puede plantearse como una situación para mostrar los pasos que sabe, lo bien que estira el pie, lo que sonrío,... También pueden buscarse atenuantes a lo que parece una situación difícil (en un examen quien te valora está buscando aprobarte y verte disfrutar, “no va a por tí”).

Veamos ahora los modos en que manejaron la excitación, los pensamientos y las conductas cuatro grupos de atletas que se diferenciaron significativamente entre sí en el enfrentamiento a situaciones competitivas. Su exposición pretende mostrar ejemplos diversos de estrategias que funcionan, según las características de cada cual (también la respuesta que no funciona).

Los grupos se denominaron:

1. "Relajación para sí". Estos atletas intentaron ocultar ó reducir la excitación mediante pensamientos que ayudaran a mantener el nivel de energía psíquica (homeostáticos), que evitaran efectos excesivos de los estresores (amortiguadores) y que les permitieran conservar la idea de ganar por errores del contrario (descontrol ajeno).
2. "Relajación para la tarea". Estos atletas redujeron la excitación pero sin constituir un fin en sí mismo, sino como resultado de un proceso concentrado hacia la calidad ejecutiva. Por eso expresaron la excitación, no la ocultaron. Redujeron los excesos para lograr la concentración en los detalles técnicos, en la ejecución propiamente dicha. De ahí los pensamientos de control consciente, de eficacia y de persistencia ante el obstáculo.
3. "Excitación Controlada". Estos atletas intentaron buscar la excitación pero de un modo controlado, pues prevaleció el control consciente y la búsqueda de modelos de autocontrol.
4. "Impetere". Estos atletas buscaron la excitación pero, a diferencia del grupo anterior, no la regularon e hicieron recaer en ella el peso de las acciones. Acometieron impetuosamente, polarizándose hacia la tarea y olvidándose de sus propios estados interiores, a modo de embestida.

Estos mismos ejemplos son claramente generalizables a situaciones a las que puede verse sometido el bailarín. Las estrategias escogidas dependerán del propio estilo de la persona, de lo que le funcione mejor, e incluso del momento preciso.

El psicólogo deportivo, utilizando el método de solución de problemas, debe actuar de modo que un *entrenamiento* no resulte un hecho mecánico de reproducción de situaciones o de actividades, sino un proceso sobre todo cognoscitivo, donde no se dan soluciones, sino que se plantean problemas motores de modo que cada deportista pueda resolverlos de manera personal,

dejando, pues, un amplio espacio a la creatividad y preferencias del novel deportista. Esta misma estrategia de trabajo podría ser aplicada para ciertos aspectos de la clase de danza. Plantear “problemas” referentes, por ejemplo, a cómo lograr un equilibrio o pirueta, o cómo llegar a expresar angustia a través de movimientos con los brazos, puede potenciar un aprendizaje más significativo para los alumnos que además promueva efectos secundarios deseables (mejora de la autoestima, bienestar, mayor motivación por las clases).

### **8.5.3. Entrenamiento mental para bailarines. La práctica imaginada.**

La representación hace referencia a un modelo mental de la realidad que media entre los estímulos y las respuestas y que nos permite tanto el almacenamiento de las experiencias y conocimientos pasados, como la anticipación de experiencias futuras.

*“La representación hace posible la coordinación de la experiencia y de la información del entorno para guiar la acción”* (García Madruga y Carriedo López, 2002).

La representación no es una copia de la realidad, es la forma en que incorporamos la realidad a nuestra mente, y para ello, la información que recibimos del medio tiene que ser transformada en algún tipo de código para que pueda ser procesada. Ello nos lleva a hablar de “formatos representacionales”. Nuestra mente es capaz de crear representaciones de distinta naturaleza compatibles entre sí, dependiendo del propósito y de la naturaleza de la información que se procese en cada momento. Las representaciones van evolucionando hacia formas progresivamente más complejas a medida que se avanza en el desarrollo, formas que pueden coexistir.

Kintsch (1998) propone distintos tipos de representaciones mentales organizadas de acuerdo con una jerarquía de abstracción e independencia con respecto al medio ambiente:

1. Procedimentales y perceptivas, dependientes del entorno totalmente.

2. Representaciones de la memoria episódica: son abstractas y se crean para guiar la acción y anticipar cambios (Ej. Esquemas de acción o guiones).
3. Imágenes mentales, de origen sensoriomotor y basadas en la acción (Ej. Lenguaje corporal).
4. Representaciones verbales.

Según Thomas, B. (1993) los buenos bailarines deben hacerse una representación o “esquema” mental del baile que tienen que hacer, y coordinar sus movimientos físicos en ese contexto.

A partir de la evidencia de la importancia que tienen las representaciones mentales en la regulación de la conducta, una de las estrategias utilizadas en el campo de la psicología deportiva que ha mostrado su eficacia, ha sido la práctica imaginada. Se trata de representar no solo la realidad, sino también las acciones que vamos a realizar, planificándolas y siguiendo unas directrices dadas. Esta técnica va a suponer un trabajo consciente, por parte del bailarín, para conjugar su práctica física con una práctica psicológica que facilite la física.

Dadas sus características estaría más orientada para bailarines de más alto nivel, que para principiantes, pero quizá se pueden rescatar aplicaciones para niños, porque como afirma Balaguer (1994), *“La práctica imaginada, está formada por un conjunto de técnicas mentales que se utilizan para facilitar el aprendizaje o para mejorar el rendimiento”*.

Ha sido utilizada en el deporte para aprender o mejorar destrezas físicas, control de variables fisiológicas y psicológicas, recuerdo y control de emociones, mejora de la concentración, establecimiento de metas y rehabilitación. Así que en la danza también sería muy útil.

Según Balaguer (1994), puede contribuir al desarrollo de destrezas físicas, mejorando la técnica y facilitando su adquisición. El sujeto imagina con

todo detalle la realización del ejercicio con sus correcciones técnicas, y ello contribuye a una realización posterior más ajustada a esa imagen ideal.

También puede contribuir a desarrollar las destrezas psicológicas que facilitarían el aprendizaje de la danza, de las que acabamos de hablar.

Dichas destrezas serían:

- El control cognitivo con el que se pueden detectar pensamientos y emociones, identificando los inadecuados para aprender a controlarlos.
- El control emocional que permita manipular las emociones a través de las cogniciones (ansiedad, miedo, tensión...);
- El control atencional, que permita atender a los estímulos relevantes de cada situación.
- El desarrollo de la autoconfianza imaginando realizaciones perfectas.
- El establecimiento de metas, imaginando posibles estrategias para la consecución de las metas establecidas.
- El control de la activación incrementándola o disminuyéndola según sea necesario.
- La rehabilitación psicológica de los bailarines lesionados que temen su vuelta a bailar por miedo a volver a herirse o por no lograr el mismo nivel de ejecución.

Detengámonos en esta última aplicación por las posibilidades que encierra. Por un lado el “lesionado” podría practicar un “ensayo visual” en el que imagina que vuelve al escenario o a las clases, logrando buenas ejecuciones; y que su proceso de recuperación es un éxito. Esto permite aumentar su seguridad en él mismo y supone una práctica imaginada de afrontamiento a las situaciones que pueden surgir a partir de su lesión.

También puede ejercitar un “ensayo emocional” que le dote de sentimientos de seguridad, control y confianza hacia su proceso (imaginando por ejemplo el recibimiento de los compañeros que lo apoyan). Otra alternativa es intentar evocar con la imaginación emociones que puedan surgirle, de culpa, catastrofismo, etc... e intentar cambiarlas y argumentar contra ellas. Así se prepara para la posible realidad.

Por último se puede utilizar un “ensayo corporal” que consiste en imaginar la zona lesionada y ver su recuperación, para lo cual necesita conocimientos sobre su lesión y su curación.

Como se ve la cognición puede ser muy influyente sobre lo físico, y más aún de una forma bien programada y consciente.

*¿Cómo se explican los efectos positivos de la práctica imaginada? Veamos brevemente las dos grandes corrientes explicativas:*

- Por un lado están las teorías psiconeuromusculares, que se basan en el principio ideomotor de Carpenter (1894), según el cual al imaginar un movimiento se produce un patrón de impulsos neurológicos asociados, si bien éste es de menor magnitud que el que se produce al realizar el movimiento.
- Por otro lado están las teorías cognitivas o de la codificación simbólica, según las cuales la codificación simbólica de las imágenes representadas mentalmente, permite una mejor organización perceptiva y estructuración cognitiva del gesto a realizar, que favorece su mejor realización (Balaguer, 1994). Esta perspectiva cognitiva es muy importante para nuestro programa de intervención, ya que las autoinstrucciones, basadas en imágenes

simbólicas de los pasos, sean palabras, o sean metáforas visuales del movimiento perseguido, fundamentarían su eficacia en este principio.

Para diseñar un *programa de práctica imaginada* habrá que tener en cuenta ciertas variables:

- Las características de la tarea a imaginar. Si la tarea es más sencilla y fácil de desglosar en sus partes es más fácil imaginarla. Si tiene un alto componente cognitivo (no es mecánica) también necesita menor número de sesiones para producir mejoras.
- El nivel de destreza motora del bailarín. La práctica imaginada es efectiva cuando se tenga un mínimo de experiencia en la tarea que debe representarse. Así, en las primeras fases de aprendizaje de una destreza debe utilizarse mínimamente hasta que se haya adquirido una buena “sensación” de los movimientos implicados (Martens, 1987), es decir, una representación interna de la tarea que puede ser obtenida a través de la propia experiencia o del modelado (Murphy y Jowdy, 1992).
- La habilidad para imaginar. Hay que tener en cuenta la “vivencia” y el “control” de las imágenes que los sujetos son capaces de conseguir. Ello se puede apreciar con ejercicios de imaginación cuyo resultado es valorado posteriormente por el sujeto.
- La orientación de la práctica imaginada. En fases iniciales del aprendizaje de una destreza motora es más conveniente una práctica imaginada centrada en el movimiento global y desde una perspectiva de un observador externo. En la fase de consolidación del aprendizaje las imágenes pueden ser más precisas y desde una perspectiva interna, es decir, que el sujeto sienta las sensaciones que sentiría si realmente ejecutara.

- La inducción de un estado previo de relajación.
- El contenido de las imágenes. Han de ser imágenes relevantes para la tarea a realizar, intentar que sean imágenes en positivo y decidir si serán de dominio (verán la ejecución perfecta) o de enfrentamiento (ejecuciones más realistas con errores para que ensayen como afrontarlos).
- La velocidad de la representación. Práctica imaginada a tiempo real o como a “cámara lenta”. La cámara lenta está más indicada en fases iniciales de asimilación de la técnica.
- Duración de las sesiones. Depende mucho de las variables anteriormente vistas, pero no se deben exceder los bloques de cinco minutos, puesto que después se pierde concentración.

Un factor a tener en cuenta según Gil, J. (1.991) es el efecto negativo que puede tener esta práctica si se pretenden imaginar todos los movimientos de forma detallada. Es mejor imaginar sensaciones y no la extensa lista de movimientos, necesarios en algunos casos. Eso podría estresar al alumno de danza, incluso sacarle de su imagen, ya que la atención no puede ocuparse de muchos estímulos (de ahí que se de el fenómeno de la automatización).

Vamos a mencionar ahora **programas** concretos de entrenamiento en práctica imaginada, primero un programa del mundo del deporte (pero que puede servir igualmente a bailarines) y luego específico de la danza.

- Programa de entrenamiento “Sport Imagery Training – SIT- de Martens (1987). Su objetivo es mejorar la propia habilidad de realizar práctica

imaginada. El primer paso consiste en evaluar la habilidad que poseen los deportistas para imaginar, y después se siguen tres fases:

1. Entrenamiento de la conciencia sensorial; se trata de que los sujetos tomen conciencia de lo que ven, sienten, oyen,..., para después ser más capaces de imaginar sus experiencias. Un ejercicio sería hacer caminar al sujeto mientras se le pide que se fije en las sensaciones que experimenta en cada una de las fases de caminar.
  2. Entrenamiento de la viveza de las imágenes; se harían ejercicios de imaginación incluyendo solamente sensaciones visuales al principio y después incrementando el número de sentidos gradualmente. Igualmente se empezaría con imágenes estáticas y después con movimiento y con destrezas simples para luego aumentar su complejidad.
  3. Entrenamiento de la controlabilidad de las imágenes; con ello se enseña a manipular a voluntad sus imágenes mentales. Incluye que sean capaces de imaginar el resultado deseado, de orientar sus imágenes según quieran (externas, internas, globales o concretas), o poder pararlas.
- Principios básicos para crear imágenes en bailarines (según Hanrahan, 1995)

A partir del uso de la imaginación en los deportes, que empieza con su uso en el simple caminar, Dowd, Irene y cols. (1981) han extendido esos principios a los movimientos más complejos utilizados por los bailarines.

En este campo, incluso, se ha avanzado más, ya que Hanrahan ha encontrado hasta veintinueve tipos diferentes de imágenes que no se describen

en la literatura de psicología del deporte, y que son útiles para aprender y practicar una coreografía.

Las imágenes para los bailarines suelen ser o visuales y cinestésicas (directas) o indirectas (metáforas), imágenes que pueden usar de una manera intuitiva, pero que también pueden programarse para sacarles un mayor partido.

Las imágenes ayudan al bailarín a comunicar tanto la parte técnica de su danza, como la cualidad energética del movimiento y su dinámica, según Hanrahan. Los pasos planteados para ayudar como profesor al alumno, para crear sus imágenes son:

1. Analizar qué partes del cuerpo deberían moverse y en qué dirección, en la variación que se va a trabajar mentalmente.

Para ello hay que conocer cómo los expertos lo hacen para tener un modelo que seguir. Normalmente los profesores de danza conocen muy bien esta parte por el dominio sobre la técnica que tienen.

2. Identificar un objetivo positivo y específico. Las imágenes pueden centrarse en partes específicas del cuerpo, movimientos, alineamientos, prevención de lesiones, ritmo, figura del cuerpo, estilo del movimiento...

Se pueden crear imágenes específicas para diferentes objetivos en diferentes momentos del aprendizaje progresivo de un movimiento; o se pueden tener varias imágenes para cada objetivo técnico o expresivo, algo que supone más tiempo de preparación por parte del profesor. La elección de imágenes debe ser adaptada a las necesidades de los estudiantes, a su nivel...

Es importante que los objetivos sean claros y precisos y que se focalicen en resultados positivos.

Es mejor clarificar las conductas y cambios en partes del cuerpo deseados que centrarse en los errores que se deben evitar.

3. Identificar la calidad y dinámica del movimiento deseadas. Se trata de identificar la intención de la danza e intentar transmitirla a través de imágenes como “flotar sobre agua”, bailar “suspendidos”, o “sobre nubes”. Esto significa más que decir que no se baile con dureza; tiene otros matices y resultados más visibles, además de que facilita el trabajo al bailarín.

Hanrahan propone trabajar las cualidades de movimiento que definió Laban: espacio, tiempo, flotación, peso,...

En general se puede sugerir asemejar los movimientos al de objetos de la vida real, según la cualidad de cada paso (un columpio, un cuchillo, una mariposa,...).

4. Encontrar una forma de energía apropiada a la dinámica del movimiento deseado. La dinámica de la danza puede ser similar a energías de la vida real, una ráfaga de viento, aire en movimiento, un viento de tormenta, energía magnética, brillos de luz, un peso pesado, energía elástica, vapor, ondas, presión de la sangre,... Hay que buscar qué tipo de energía puede asemejarse a la cualidad del movimiento que deseamos.
5. Determinar donde debe localizarse la imagen (dentro o fuera del cuerpo). Esa localización puede ser en una parte concreta del cuerpo, o en su totalidad, o puede trascenderlo. Son muy típicas las imágenes de alargar el cuerpo hacia el techo, o las de centrar el eje de movimiento en el estómago y desde ahí mover el resto de partes. Pueden localizarse imágenes para equilibrios, y otras diferentes en los saltos, por ejemplo. Desde imaginarse inmerso en una piscina de calma para los equilibrios, hasta emanar colores por el ombligo para liberar el cuerpo en movimientos de danza contemporánea.

6. Determinar la dirección deseada del flujo de energía en la imagen. Debe corresponderse con la dirección de la energía en el movimiento real, siguiendo el orden correcto o secuencia de acción. Para que el alumno conozca esa secuencia energética puede ayudar utilizar la imagen. Se percibirá un trabajo de cualidad superior. Por ejemplo, un *dégagé* puede hacerse como una simple extensión del pie que se eleva un poquito, o puede trabajarse con la energía del pie que empuja al suelo, gira la pierna desde las caderas y proyecta con fuerza la pierna hacia arriba, con la resistencia de la energía exterior a la pierna. Esas imágenes pueden convertir al *dégagé* en un movimiento de alta calidad.
  
7. Adaptar la imagen a los factores anteriores: energía apropiada, objetivo específico, localización correcta,... y así conseguir imágenes efectivas para cada cual. No hay que seguir normas, hay que adaptarlas a las preferencias personales en la medida de lo posible. El profesor enseñará las pautas, pero luego puede ser un proceso personal de cada uno, que encontrará el tipo de imágenes que mejor le funcionan.
  
8. Verificar que la imagen elegida no tiene connotaciones negativas o posibles efectos indeseables para el sujeto. Para ello el profesor debe probar una imagen en sí mismo, antes de hacerlo con estudiantes. Si a él le funciona la puede probar con sus alumnos, siempre teniendo claro que pueden surgir factores incontrolables en ellos.

Según Hanrahan *“corregir las imágenes de los estudiantes podría ser en algunos casos, la forma más efectiva de corregir sus movimientos”*. Diez minutos de clase empleados en esta actividad puede ser tiempo mejor empleado que para practicar los errores.

En general se ha comprobado que los estudiantes responden más positivamente a imágenes que son precisas, pero que tienen una cualidad poética y cierta cantidad de libertad.

Para conseguir estabilidad, cualidad muy necesaria para el bailarín, se utilizan imágenes que tengan que ver con las “raíces” o con energía que fluye hacia el centro de la tierra.

Para movimientos locomotores se requieren imágenes que aporten un centro de gravedad movable.

Es importante que para movimientos muy complejos, como las piruetas, se unan todas las instrucciones en una imagen integradora, porque demasiada información puede llegar a ser confusa y paralizante (igual que poca o inexacta información).

En conclusión, es muy importante dotar a la educación de la danza de herramientas que consigan emparentarla más con los procesos psicológicos del bailarín, y las imágenes mentales permiten un aprendizaje más fácil, correcto y más acorde con los aprendices que tienen una inteligencia cinético-corporal y que suelen practicar actividades como la danza.

Según Verlee Williams (1986), si las explicaciones del profesor están complementadas con el mayor número posible de inputs: visuales, auditivos, cinestésicos e imaginativos, los resultados son mayores, mejorando la comprensión y la motivación.

Se trata de, siguiendo a esta autora, aprender con todo el cerebro. Dado que el hemisferio derecho posee una gran relación con la danza y la música, debemos ejercitar ambos hemisferios en su aprendizaje porque ambos participan en cualquier conducta, pero la danza es también acción, pensamiento y emoción, así que aún está más justificado el uso de ambos hemisferios en ella.

Volviendo al tema del entrenamiento mental de los bailarines, analicemos también las propuestas que Verlee (1986) tiene para fomentar la enseñanza en la que intervenga el hemisferio derecho más activamente:

- Pensamiento visual: Crear una imagen visual propia sobre cualquier aprendizaje resulta más efectivo para el recuerdo que escucharlo o detectar una imagen de ello. De aquí concluimos que utilizar las imágenes visuales propias sobre cualquier paso de baile, para un aprendiz es lo más efectivo.
- Fantasía: Es la capacidad para generar y manipular la imaginación mental. Con niños este recurso puede ser muy útil, especialmente para conseguir en ellos la expresividad de emociones a través del movimiento.
- Lenguaje evocador: Es rico en asociaciones, muy sensorial y poco preciso. Da pie a explorar en las posibilidades psico-físicas del bailarín y a tener una experiencia interior intensa que pueda liberar la creatividad.
- Metáfora: Conecta algo que los alumnos conocen (con lo que están familiarizados) con algo nuevo para ellos. Es la base de las imágenes que hemos estado abordando más atrás.
- Aprendizaje multisensorial: Se trata de ejercitar también los sentidos táctiles y cinestésicos que son la modalidad principal para aprender habilidades de movimiento.
- Música: Su utilización es adecuada para cualquier aprendizaje porque lo acelera, así en danza se tiene una gran ventaja porque es el acompañante habitual de ésta.

Esta teoría corrobora una vez más la importancia del aprendizaje global, a todos los niveles del individuo; corrobora que la danza encierra esa posibilidad y a su vez, que la danza no es sólo acción, que puede y debe fundamentarse en un trabajo mental activo.

***SEGUNDA PARTE:***

***INVESTIGACIÓN EMPÍRICA***

## 1. DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Una vez recogido el marco teórico que, creemos, aporta un punto de vista más científico y psicológico al proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la danza, procedimos al desarrollo de un Programa para llevar a cabo en los niveles iniciales de danza.

Se trata de un programa de danza aplicable a academias y conservatorios, adaptado a la especialidad de ballet clásico, que en el Sistema Educativo Español se considera la base para otras especialidades de danza.

Este programa, que recogemos ahora brevemente, intenta seguir el currículo oficial, según la legislación educativa vigente, pero aportando otros contenidos que creemos facilitan la asimilación de los primeros y además estrategias metodológicas que puedan optimizar su aprendizaje. Igualmente tanto las aportaciones en contenidos como las metodológicas creemos que optimizan (en mayor grado de lo que ya consigue un programa de danza convencional) los procesos cognitivos que están a la base del aprendizaje de la danza y por ello de forma circular todo el proceso se ve beneficiado.

Así pues, el objetivo de nuestra investigación empírica ha sido mostrar que este programa es efectivo y para ello se llevó a la práctica, como contaremos en el apartado de metodología.

Consta de **20 sesiones** a trabajar durante un curso académico (de Octubre a Junio). El programa completo aparece en el anexo I, aunque aquí lo describiremos brevemente.

Los CONTENIDOS que abarca el programa se dividen en tres grupos:

- Contenidos relacionados con prerrequisitos para el aprendizaje de la danza, de índole psicológica.
- Contenidos de danza clásica.
- Contenidos relacionados con la creatividad y la expresión de emociones a través del movimiento.

Cada unidad didáctica incluye contenidos de al menos dos bloques, con el fin de trabajar paralelamente los tres ejes, que nos parecen fundamentales, logrando además variedad en la dinámica de las clases y con ello sesiones más motivantes.

#### BLOQUE I

- Contenidos relacionados con el RITMO.
- Contenidos relacionados con el uso del ESPACIO.
- Contenidos relacionados con la LATERALIDAD.
- Contenidos relacionados con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO.
- Contenidos relacionados con la RESPIRACIÓN.

#### BLOQUE II

- Ejercicios de barra.
- Ejercicios al centro: adagio, piruetas y saltos.
- Variaciones que recojan diversos pasos.

#### BLOQUE III

- Contenidos relacionados con la EXPRESIVIDAD.
- IMPROVISACIONES individuales y en grupo.

### **1.1. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS.**

El programa pretende aumentar su efectividad teniendo en cuenta aportaciones de la Psicología de la Educación y la Didáctica, por lo que incluye las siguientes sugerencias metodológicas:

- 1. Crear un clima de grupo de aceptación y respeto entre sus integrantes y de motivación por la actividad.**
- 2. Ser un modelo de aprendizaje, tanto para los movimientos, como en la actitud hacia la danza.**
- 3. Trabajarnos como profesores las cualidades personales que ayudarán al proceso de enseñanza/aprendizaje.**
- 4. Darles un feedback frecuente de su nivel de aprendizaje.**
- 5. Ayudarnos de palabras clave que les ayuden a centrar su atención.**
- 6. Plantear las clases como un trabajo cooperativo.**
- 7. Fomentar su propia autonomía en su proceso de aprendizaje.**
- 8. Procurar que ellos mismos encuentren las repuestas a los problemas que se les plantean con los nuevos aprendizajes.**
- 9. Enseñarles a verbalizar los movimientos que realizan o ven.**
- 10. Utilizar imágenes verbales.**
- 11. Utilizar autoinstrucciones cantadas.**
- 12. Utilizar la manipulación de sus cuerpos para enseñarles todo el proceso del movimiento.**

Ahora pasamos a resumir las unidades didácticas. No entraremos en detallar objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Simplemente contaremos brevemente cómo se trabaja cada bloque de contenidos por unidades.

## 1.2. RESUMEN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.

### Unidad I

#### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el RITMO: acoplar el tamaño de los movimientos a músicas lentas y rápidas
- Contenidos relacionados con el uso del ESPACIO: desplazamientos libres hacia delante, atrás, lados, ...

#### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: plié, port de brá con las cinco posiciones de brazos, cabeza de las piruetas y skip.

#### **BLOQUE III**

- IMPROVISACIONES: improvisación individual con los pasos practicados hoy.

### Unidad II

#### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO: mover las partes del cuerpo indicadas por el profesor.

#### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: plié, tendú y chasé.

#### **BLOQUE III**

- Contenidos relacionados con la EXPRESIVIDAD: explicación y experimentación de los movimientos acordes a diferentes emociones.

### Unidad III

#### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO: movimiento libre, con los ojos cerrados, para tomar conciencia de sensaciones cinestésicas, táctiles y auditivas.
- Contenidos relacionados con el uso del ESPACIO: interpretación corporal de la semilla que crece y luego se marchita, para explorar el movimiento en diferentes niveles del espacio.

#### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: plié, tendú, degagé y courrú.
- Encadenamiento de pasos al centro (con chasé, courrú y port de brá)

### Unidad IV

#### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el uso del ESPACIO: descripción, con extremidades y con todo el cuerpo, de líneas curvas, rectas y zigzag.

#### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: plié, tendú, degagé, rise y posiciones básicas de brazos.

#### **BLOQUE III**

- IMPROVISACIONES: improvisación individual a partir de ritmos lentos y luego rápidos.

### Unidad V

#### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el RITMO: desplazamientos al ritmo de las palmas del profesor, con y sin acentos.
- Contenidos relacionados con la LATERALIDAD: movimientos con extremidades derecha o izquierda (y combinadas) a indicación verbal del profesor.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: la cabeza del giro y piqué pasé.
- Recuerdo del encadenamiento de la sesión III.

## **Unidad VI**

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el uso del ESPACIO: por parejas “esculpen” el cuerpo del compañero, dándole diferentes formas, a distintos niveles.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: tendú, rise, cabeza del giro, courrú y chasé.

### **BLOQUE III**

- Contenidos relacionados con la EXPRESIVIDAD: expresión corporal y facial de las emociones que evocan diferentes músicas.

## **Unidad VII**

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el uso del ESPACIO y con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO: creación de una escultura con los cuerpos de varios niños, buscando el equilibrio conjunto.
- Contenidos relacionados con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO (mirada): desplazamientos libres, con la pauta de mirar hacia donde se les indique (diferentes direcciones o punto fijo).

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: rond de jambe y port de bras en arabesque.
- Recuerdo del encadenamiento de la sesión III.

## Unidad VIII

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con la LATERALIDAD: realizar acciones a indicación del profesor, en las que se combinen partes del cuerpo derechas e izquierdas.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: rond de jambe, port de brá con cinco posiciones básicas y arabesque.

### **BLOQUE III**

- IMPROVISACIONES: creación y muestra de un saludo a través de la danza.

## Unidad IX

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el RITMO: transformación del ritmo de melodías variadas, en palmas y en movimientos sencillos sincronizados con la música.
- Contenidos relacionados con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO: dibujo imaginario con las manos, de cuadros cada vez mayores; ejecución de pasos de ballet, pero ejecutados muy pequeñitos (de pulga)

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: relevé y pa de bourré.
- Encadenamiento de pasos al centro (con piqué, giro con courrú y port de brá en arabesque).

## Unidad X

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el RITMO: exploración de ritmos corporales (corazón y respiración).

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: relevé vs. rise y temp lie.

### **BLOQUE III**

- IMPROVISACIONES: creación individual y muestra de un saludo que contenga chasé y brazos en arabesque.

## Unidad XI

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el uso del ESPACIO: desplazamientos siguiendo los trayectos que marque el profesor (en zigzag, girando, en línea recta, ..).
- Contenidos relacionados con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO: movimientos de los diferentes segmentos corporales con diversas formas, a indicación del profesor (curvos, rectos, simétricos y asimétricos).

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: plié, relevé y spring point.
- Recuerdo del encadenamiento de la sesión IX.

## Unidad XII

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con la RESPIRACIÓN: explicación y experimentación de los dos tiempos de la respiración y de la inspiración y expiración nasal y bucal.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: plié, tendú, degagé, rond de jambe, piqué vs. temp lie.

### **BLOQUE III**

- IMPROVISACIONES: creación grupal de una variación de 8 tiempos que contenga los pasos trabajados anteriormente.

## Unidad XIII

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con la LATERALIDAD: imitación de secuencia de movimientos sencillos modelados por el profesor, indicando el uso de extremidades derecha o izquierda; realización de secuencia de movimientos indicada verbalmente.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: tendú y galop.

### **BLOQUE III**

- Contenidos relacionados con la EXPRESIVIDAD: exploración de la energía del movimiento y de los gestos faciales.

## Unidad XIV

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el RITMO: ejecución de los mismos movimientos de calentamiento a diferentes velocidades.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: plié, tendú y skip vs. galop.

### **BLOQUE III**

- Contenidos relacionados con la EXPRESIVIDAD y el RITMO: explicación y experimentación de los ritmos acordes a diferentes emociones.

## Unidad XV

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO: movimiento libre, con parada a indicación del profesor, en un punto de apoyo cada vez diferente.
- Contenidos relacionados con la RESPIRACIÓN: andar sincronizando la respiración con los pasos; dar un salto cada dos pasos haciendo coincidir la inspiración con dicho salto.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: preparación de pirueta y soutés en primera y segunda posición.
- Encadenamiento de pasos al centro (con pa de bourré, spring point y galop).

## Unidad XVI

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el uso del ESPACIO: realización de “dibujos” en el espacio hechos a través de los desplazamientos de un alumno y del grupo que lo sigue.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: el adagio (encadenamiento con port de bra en arabesque, courrú y chasé) y saltos (soutés, skip, galop, spring point).

### **BLOQUE III**

- IMPROVISACIONES: creación individual de un baile que mostrarán en pequeños grupos.

## Unidad XVII

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con la LATERALIDAD: verbalización de las acciones que realiza el compañero, detallando la mano y pie concretos con los que las hace.
- Contenidos relacionados con el RITMO: repetición, a través de palmas, de series rítmicas ejecutadas con pandero por el profesor; transformación de dichas series en movimientos o pasos.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: degagé y echapé souté.
- Recuerdo del encadenamiento de la sesión XV.

## Unidad XVIII

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con la LATERALIDAD: desplazamientos y ejecución de variaciones tomando diferentes puntos de referencia y comprobando la relatividad de las posiciones espaciales.
- Contenidos relacionados con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO: exploración manual y a través del movimiento de la columna vertebral.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: rond de jambe y paso de vals.

## Unidad XIX

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con la RESPIRACIÓN: entrenamiento progresivo de la sincronización de la inspiración y la espiración a movimientos, cada vez más complejos.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: pa de bourré, pa de vals, soutés y echapé souté.

### **BLOQUE III**

- IMPROVISACIONES: improvisación por parejas, intentando la coordinación y sintonía de las propuestas de ambos.

## **Unidad XX**

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con la RESPIRACIÓN: localización de las sensaciones de contracción y estiramiento de tórax durante la respiración, al realizar flexiones y estiramientos de tronco.
- Contenidos relacionados con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO: exploración de la pelvis, a través de diferentes posturas y movimientos; colocación de la pelvis para lograr el alineamiento de la espalda.

### **BLOQUE II**

- Pasos de ballet clásico: preparación de pirueta y glissade.

### **BLOQUE III**

- Contenidos relacionados con la EXPRESIVIDAD: baile libre, guiado por un impulso que venga desde la cabeza; realización de pasos de ballet, acompañando los movimientos con la cabeza y la mirada.

## 2. METODOLOGÍA.

### 2.1. OBJETIVOS

El objetivo general de nuestra investigación consiste en mostrar la efectividad del nuestro programa de danza, que recoge aportaciones, tanto de la Psicología de la Educación, como de campos teóricos que plantean la educación a través del movimiento y que creemos facilita el desarrollo cognitivo y el proceso de aprendizaje de la danza.

Este objetivo general se concreta en **objetivos específicos**, que son los que pretende lograr nuestro programa con el grupo de alumnos que lo reciban. Y son:

- a. Aumentar la **capacidad atencional** del alumno y con ello conseguir un mayor nivel de atención ante el desarrollo de una clase de danza.
- b. Optimizar los **procesos perceptivos**, relacionados con discriminación de diferencias, orientación espacial, asimilación del esquema corporal y organización de información visual, que a su vez permitan la mejor **captación, asimilación y reproducción de movimientos**.
- c. Incrementar la **capacidad de memoria** a corto y largo plazo de los alumnos, logrando así un mayor recuerdo de los pasos y variaciones de las clases de danza.
- d. Aumentar la **motivación** del alumno por las clases de danza, consiguiendo con ello una optimización en el resto de variables cognitivas y por tanto en el aprendizaje de la danza.
- e. Mejorar el nivel de **autoestima** del alumno relacionado con su autoconcepto como aprendiz, para que repercuta positivamente en el propio proceso de aprendizaje de la danza, así como en su bienestar.
- f. Optimizar la **capacidad rítmica**, que permita acoplar los movimientos al estímulo sonoro.
- g. Mejorar la **ejecución** de pasos y variaciones de ballet, tanto a nivel técnico como cualitativo y artístico.

## 2.2. HIPÓTESIS

Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que nuestro **programa de intervención optimiza los procesos cognitivos** que estarían a la base del proceso de aprendizaje y con ello supone una **facilitación para el propio aprendizaje de la danza.**

Esta afirmación se basa en otras hipótesis, inspiradas en la teoría anteriormente expuesta:

- A. La programación de clases de danza en las que se programen contenidos variados y algunos de ellos expuestos de forma lúdica, mejora la motivación por éstas y con ello el proceso de aprendizaje de la danza.
- B. La introducción explícita en la programación de una clase de danza de una metodología que persiga de forma constante la mejora de la autoestima, optimizará esta variable afectiva y con ello el aprendizaje y el propio bienestar de los alumnos.
- C. El conocimiento y exploración a fondo del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, así como el trabajo explícito sobre el sentido cinestésico, repercute en la correcta percepción y reproducción de posiciones y movimientos relacionados con la danza (Laban, 1978; Joyce, 1987)
- D. La práctica de ejercicios concretos de ritmo a través del movimiento, mejora la percepción musical y con ello la sincronización música-movimiento (Dalcroze, 1903; Fraisse, 1976)
- E. La toma de conciencia del espacio exterior, la exploración de sus niveles y trayectorias, producen un efecto positivo sobre la percepción y reproducción de pasos y bailes (Le Boulch, 1978; García Ruso, 1997).
- F. La utilización de instrucciones verbalizadas al son de la música (cantadas) que acompaña al baile y que expresen claves del movimiento que se está realizando, mejorará los procesos de atención, percepción y recuerdo inmediato y a largo plazo de la variación y la propia ejecución de ésta. (Latorre y Megías, 2000)

## 2.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La pretensión final de nuestro trabajo ha sido elaborar un programa educativo de danza que suponga mejoras en los sujetos, tanto a nivel cognitivo como de aprendizaje y ejecución de la danza.

Para conocer si dicho programa es efectivo, recurrimos a un diseño cuasi-experimental, concretamente un diseño pre-post con grupo control no equivalente.

En primer lugar se definieron las variables dependientes y la forma de medirlas, después se realizó la evaluación previa (pre) de éstas, tanto en el grupo de tratamiento como en el de control. Se llevó a cabo el programa (variable independiente) con el grupo experimental y a su finalización se volvieron a evaluar las variables dependientes en ambos grupos (post), para comprobar si había habido variaciones debidas al programa.

### 2.3.1. Descripción de la Muestra

Para llevar a cabo este diseño cuasi-experimental se utilizó una muestra de alumnos de danza, pertenecientes a distintas escuelas de danza de la localidad de Almansa, que se prestaron voluntarios a seguir el programa.

Fueron un total de **68** alumnos, de edades comprendidas entre los 6 y los 10 años, mayoritariamente de entre **7 y 9 años**. En la tabla 1 se detalla la frecuencia de alumnos de cada edad, así como el porcentaje que supone.

**Tabla 1: Frecuencia de alumnos por edades**

<b>Edades</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
6	1	1.5	1.5
7	17	25.0	26.5
8	28	41.2	67.6
9	14	20.6	88.2
10	8	11.8	100.0
Total	68	100.0	

Aclarar que en un principio iniciaron el programa 70 alumnos, pero por mortandad experimental quedaron 68.

Otro dato a tener en cuenta es que 66 de ellos eran **niñas**, y sólo 2 niños, debido a que esta actividad es mayoritariamente realizada por el género femenino (al menos en España). Esta circunstancia se ha tenido en cuenta a la hora de realizar el estudio estadístico, dado que ambos niños pertenecieron al grupo de tratamiento, y no supuso ninguna variación en los resultados el hecho de incluirlos o excluirlos de la muestra.

La muestra se dividió en **dos grupos**, un grupo de tratamiento que recibió nuestro programa (37 alumnos), y otro grupo control, que recibió clases de danza convencionales durante el mismo período de tiempo (31 alumnos). Los grupos se formaron naturalmente. La tabla 2 muestra esta información, con el porcentaje correspondiente.

**Tabla 2: Frecuencia de alumnos por grupos**

<b>Grupo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
1 (tratamiento)	37	54.4	54.4
2 (control)	31	45.6	100.0
Total	68	100.0	

El **nivel** de aprendizaje de danza de los alumnos era **elemental** en todos los casos, aunque las niñas mayores habían recibido clase durante más cursos, por lo que no podemos hablar de una homogeneidad total de las muestras, otro dato que se ha tenido en cuenta en el estudio estadístico.

Para captar la muestra se realizó un envío de cartas a todas las escuelas de danza, pidiendo voluntarios y contando las condiciones para participar, así como la pretensión del programa. Además se acudió a los medios de comunicación de la localidad, radio y televisión, para captar más alumnos de danza. Finalmente se logró un amplio número de solicitudes, y tras una reunión informativa con los padres se comprometieron a participar 70 niños.

### **2.3.2 Procedimiento**

Para poder poner en práctica el programa de forma completa, sin interferir en las programaciones de cada escuela, se decidió que se llevara a cabo de forma paralela a las clases habituales de danza de los niños, en otro espacio y tiempo. Además se consideró oportuno que el programa lo dirigiera siempre la misma persona, para garantizar una aplicación similar; y teniendo en cuenta que era la mayor conocedora de éste y que también soy profesora de ballet clásico, fui yo misma la que lo llevó a la práctica.

Nuestro programa se realizó a lo largo de un curso académico (Octubre-Junio) en el que se incluye el tiempo de evaluación pre y post, de los alumnos.

Para poder llevarlo a cabo con mayor calidad, cada grupo (de tratamiento y control) se dividió en dos, recibiendo 1 hora semanal cada subgrupo. Así, dos grupos recibían clases de ballet, siguiendo el programa y los otros dos también tenían clase de ballet extra (para controlar que la variable que explicara beneficios no fuera el hecho de tener una clase más a la semana), pero siguiendo una metodología convencional. Los contenidos que se trabajaban referentes al currículo oficial (de ballet clásico) eran los mismos, aunque la metodología y los contenidos que incluye el programa “extras”, no. Los alumnos desconocían esta diferenciación y el hecho de estar en un grupo u otro lo determinó la hora a la que les venía mejor asistir. El horario era:

Sábados

10-11h: Subgrupo de **tratamiento**; 17 alumnos

11-12h: Subgrupo **control**; 15 alumnos

12-13h: Subgrupo de **tratamiento**; 20 alumnos

13-14h: Subgrupo **control**; 16 alumnos

Se llevaron a cabo **20 sesiones con cada grupo**, además de 4 sesiones al principio y otras 4 al final del programa, en las que se realizó la evaluación de los alumnos, tanto el pase de pruebas escritas, como la grabación de sus ejecuciones de pasos y ejercicios, que para ellos eran como una clase más.

Para las sesiones de evaluación se contó con la colaboración de ayudantes, bien instruidos en cómo realizar su labor; una persona para grabar en vídeo las clases de danza, una psicóloga y otra pedagoga para ayudar en el pase de test y una profesora de danza para facilitar la organización de las grabaciones de ejercicios por grupos.

Como espacio físico se utilizaron las aulas de danza de la Universidad Popular, que se cedieron por cortesía del Ayuntamiento de Almansa, que también colaboró a la hora de recoger las solicitudes de interesados, prestando los espacios para las reuniones con las familias, difundiendo la información necesaria, etc...

La condición básica para participar en el programa era que los alumnos no faltaran ningún sábado a las clases. Se concienció mucho a niños y padres, pero aún así a lo largo de todo el curso hubo faltas de asistencia a alguna sesión (hecho que se controló minuciosamente). Consideramos que es algo que ocurre en cualquier actividad que los niños realizan y que no determina los resultados globales, sino que es un hecho que marca las diferencias individuales. En los casos en que la sesión perdida era de evaluación se quedó en otras horas con esos niños para evaluarlos. Aún así insistimos en que las faltas fueron pocas, teniendo en cuenta que el proceso se alargó nueve meses.

### **2.3.3. Instrumentos y Medidas**

El estudio cuenta con un total de 25 variables dependientes. Siete de ellas son medidas a través de los siguientes test y cuestionarios:

1. Percepción (Test de percepción de diferencias,(Caras). Thurstone y Yela).
2. Atención (Prueba perceptiva y de atención. Toulouse-Pieron).
3. Memoria (Test de memoria. Yuste).
4. Ritmo (Test de aptitudes musicales de Seashore).
5. Motivación hacia la danza (cuestionario diseñado al efecto,ver anexo III).
6. Autoestima (cuestionario diseñado al efecto, ver anexo III).
7. Organización perceptiva (Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas. Rey)
8. Esquema corporal (TEC "Test del esquema corporal". Daurat, Stambak y Bergés).

### 2.3.3.1. Descripción de cada una de las pruebas

#### 1. Test de percepción de diferencias,(Caras). L. L. Thurstone y M. Yela (1988).

Este instrumento psicométrico fue preparado inicialmente con el propósito de apreciar la rapidez para percibir detalles y discriminar objetos, es decir, la capacidad para detectar semejanzas y diferencias.

El Dr. Yela ha realizado diversos estudios factoriales incluyendo esta prueba en numerosas baterías y los resultados han mostrado que tiene una composición factorial compleja que abarca principalmente aspectos perceptivos y espaciales.

Según la ficha técnica evalúa la aptitud para percibir, rápida y correctamente, semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados.

Su aplicación puede ser colectiva y dura 3 minutos. Está pensada para ser aplicada a sujetos de 6-7 años en adelante.

La prueba consiste en marcar de entre un grupo de 3 caras muy parecidas, la que es diferente por un pequeño detalle. Se presenta una hoja con 60 agrupaciones de 3 caras y han de resolver las que les de tiempo en 3 minutos.

La prueba demuestra una **fiabilidad** casi perfecta (coeficiente de fiabilidad 0,94) cuando se calcula por el método de las dos mitades, tanto en poblaciones escolares como profesionales, es decir, que manifiesta precisión y estabilidad en los resultados, estando libres de errores casuales.

También demuestra **validez**, haciendo patente que la prueba es una buena medida de la aptitud perceptiva (saturaciones en torno a 0,40) y en segundo lugar, con saturaciones algo más bajas, de inteligencia espacial.

## **2. Prueba perceptiva y de atención. Toulouse-Pieron (1986).**

Este instrumento puede apreciar la aptitud o capacidad para concentrarse en tareas cuya principal característica es la monotonía junto a la rapidez perceptiva y la atención continuada; en otras palabras, puede evaluar la resistencia a la fatiga, la rapidez-persistencia perceptiva y la concentración.

Su aplicación puede ser colectiva y dura 10 minutos. Está pensada para ser aplicada a sujetos de 9 años en adelante.

La prueba consiste en encontrar y marcar de entre una hoja de 1600 signos muy parecidos, organizados en filas, los que sean iguales a los dos de la muestra. Para ello cuentan con 10 minutos. Deben acabar toda una fila, antes de pasar a la siguiente, haciendo todas las que les dé tiempo.

## **3. Test de memoria. C.Yuste Hernanz (1998).**

Esta prueba se encuentra entre los llamados test de memoria inmediata. Dada la complejidad de la entidad "memoria", para la resolución eficaz de los ejercicios que plantea este instrumento se ven implicados muchos componentes, entre ellos la percepción auditiva, la atención, la capacidad para discriminar detalles de un conjunto, etc... Aún así nosotros lo hemos considerado como una prueba de memoria estrictamente.

Su aplicación puede ser colectiva y su duración depende del nivel. Está pensada para ser aplicada a alumnos desde 1º de Primaria hasta 4º de la ESO. Tiene 4 niveles, según curso escolar. Nosotros para la muestra de edad que teníamos, hemos utilizado el nivel elemental y el nivel I.

En el nivel Elemental la prueba consiste en memorizar los 22 elementos que ofrece la hoja de presentación de una Playa, mientras los va enumerando el examinador, e intentar recordarlos para señalar los cambios existentes en otra hoja de respuesta-Playa que se le presenta en la fase siguiente del examen. Se penalizan los errores.

En el nivel I existen cinco partes; la 1ª, 2ª y 4ª contienen nueve palabras que el sujeto tiene que recordar después de una presentación verbal, inmediatamente anterior, por parte del examinador; la 3ª y 5ª son dos narraciones, la primera en forma de historia y la segunda con datos, edades y fechas, que el niño tiene que memorizar para poder escribir después o contestar preguntas (según la subprueba). En este caso no se penalizan los errores.

La prueba demuestra una **fiabilidad** media-alta en ambos niveles (coeficientes de fiabilidad 0,62 y 0,66) calculados por el método de las dos mitades, es decir, que manifiesta bastante precisión y estabilidad en los resultados.

#### 4. Test de aptitudes musicales de Seashore (Adaptación española, 1968).

Como indica su nombre, esta prueba mide las aptitudes musicales. La prueba consta de 6 test que evalúan diferentes aspectos de éstas, a saber: tono, intensidad, ritmo, tiempo, timbre y memoria tonal. Para este estudio sólo hemos considerado necesario valorar el ritmo, como aptitud musical que pueda verse más influenciada por un programa de danza.

La subprueba consiste en presentar 30 pares de modelos rítmicos y el sujeto debe indicar, en cada par, si los dos modelos son iguales o diferentes.

La aplicación puede ser colectiva y se aconseja pasar a partir de 9/10 años. El tiempo de aplicación sería de unos 10 minutos.

La subprueba demuestra una **fiabilidad** media-alta (coeficiente de fiabilidad 0,67) cuando se calcula según la fórmula 21 de Kuder-Richardson, es decir, que manifiesta bastante precisión y estabilidad en los resultados.

El autor original de estos test ha mantenido constante y enérgicamente que su **validez interna** está bien establecida y que es inapropiado todo intento de validarlos con criterios externos falibles.

Aún así, para saber el tipo de predicciones que se pueden obtener con estas pruebas se han realizado numerosos estudios de correlaciones de estos test con criterios externos que muestran resultados variados (Bienstock, 1942; Ludin, 1953; Farnum, 1953...).

##### **5. Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas. A. Rey (2003)**

La prueba consiste en copiar y después reproducir de memoria un dibujo geométrico complejo. La figura reúne las siguientes propiedades:

- a. Ausencia de significado evidente.
- b. Fácil realización gráfica.
- c. Estructura de conjunto lo bastante complicada para exigir una actividad analítica y organizadora.

Observando la forma en que el sujeto copia la figura se puede conocer, hasta cierto punto su actividad perceptiva. La reproducción efectuada después de retirado el modelo informa sobre el grado y la fidelidad de su memoria visual que, de este modo, se puede comparar con un modo de percepción definido.

Para nuestro estudio hemos considerado sólo el factor perceptivo y no el de memoria, aunque ambos fueron aplicados a la muestra.

La aplicación debe ser individual, y se puede pasar tanto a niños, a partir de 4 años, como a adultos.

La mayoría de los coeficientes de Kendall obtenidos (**fiabilidad**) se concentran entre los valores 0,95 y 1, por lo que se puede concluir que es una prueba muy fiable.

**6. TEC “Test del esquema corporal”. Daurat-Hmeljak, C. Stambak, M. y Bergés, J. (1980).**

Este test sirve para apreciar el conocimiento del esquema corporal a nivel representativo. Su aplicación es individual y está pensado para niños de 4 a 11 años. La duración de la aplicación es de 30 minutos aproximadamente.

La prueba evalúa la capacidad de evocación, construcción y reproducción del cuerpo, a través de piezas que lo representan.

Según la edad tiene una versión para realizar las actividades con figura humana de frente y de perfil.

**7. Cuestionarios de Motivación y Autoestima.**

Estos cuestionarios, que aparecen íntegramente en los anexos arriba indicados, fueron elaborados por nosotros mismos, para adaptar las preguntas al tema de la danza.

El **cuestionario I** consta de 13 ítems y mide la motivación hacia la danza, a través de preguntas sobre su gusto por la danza, las conductas relacionadas con ella, preferencias dentro de esta actividad, ... Además contiene tres preguntas sobre su motivación hacia otras actividades de aprendizaje (el colegio).

El **cuestionario II** consta de 11 ítems y mide la autoestima en relación al área académica del alumno, y en concreto, también a su autoconcepto como aprendiz de danza. Pregunta sobre sus creencias respecto a sus posibilidades, necesidad de superación y a la imagen que proyecta en los demás.

### 2.3.3.2. Medición de las variables de ejecución.

El resto de variables, centradas en las propias ejecuciones del alumno, se evaluaron a través de registros de observación. Dichas ejecuciones fueron grabadas con cámara de vídeo para después poder observar minuciosamente a cada sujeto.

En concreto las ejecuciones grabadas consistieron en:

- Ejercicios de barra muy sencillos: plies, tendus, degagé, y rond de jambe.
- Ports de bras al centro, estático.
- Equilibrios al centro y ejercicios de preparación de piruetas en dehors
- Variación de pequeños saltos sobre las dos piernas y sobre una.
- Improvisación con una música libremente.
- Improvisación dándoles un argumento que interpretar.

Para cuantificar los datos obtenidos de las observaciones se establecieron valores numéricos (del 1 al 6) asociados a un grado de calidad de ejecución estipulado, referente a cada una de las siguientes variables:

9. Espalda: alineación de ésta
10. Caderas: alineación con espalda y colocación simétrica de éstas.
11. Rodillas: grado de estiramiento y de flexión.
12. En dehor: abertura de las piernas en posiciones fijas y durante los movimientos.
13. Pies: estiramiento de puntas y juego de dedos en movimientos y desplazamientos.
14. Brazos: fluidez de movimientos y colocación de posiciones.
15. Cabeza: acompañamiento del movimiento general del cuerpo.
16. Mirada: proyección de mirada y acompañamiento del movimiento de la cabeza.
17. Captación del paso: reproducción exacta del paso o variación modelados.
18. Calidad: tamaño, velocidad y fluidez de movimientos; estilo de éstos, adaptados a la música.

19. Improvisación: creatividad de movimientos, expresión corporal y desinhibición.
20. Recuerdo: reproducción exacta de pasos y variaciones, una semana después.

El proceso de **observación y registro** fue bastante minucioso. Cada una de estas variables se puntuó observando diferentes ejercicios y variaciones, para cada sujeto, obteniendo después una media de todas las puntuaciones de la misma variable para cada sujeto. Para evaluar las variables de improvisación y recuerdo hubo unos ejercicios específicos, pero el resto de variables de ejecución podían considerarse en todas y cada una de las variaciones realizadas en la barra y en el centro del espacio.

Algunas de las **medidas se agruparon** para generar variables con sentido teórico. Así obtuvimos las cinco variables que completan las 25 de las que hablábamos:

- Las variables “Percepción” evaluada con el test de Caras, Organización Perceptiva evaluada con el test de Rey, Captación, y Esquema corporal, como un grupo que midiera la PERCEPCIÓN.
- Las variables Memoria evaluada con el test de Yuste, Captación y Recuerdo, como un grupo que midiera la MEMORIA.
- Las variables Espalda, Caderas, Rodillas, En dehor, Pies, Brazos y Cabeza, como grupo que midiera la EJECUCIÓN TÉCNICA.
- Las variables Calidad, Improvisación, Mirada y Cabeza, como grupo que midiera la EJECUCIÓN ARTÍSTICA.
- Las variables Motivación y Calidad como un grupo que midiera la MOTIVACIÓN hacia la danza.

No obstante se ha querido comprobar si estas agrupaciones, además de sentido teórico, guardaban relaciones relativamente fuertes entre sí, que encajaran con el agrupamiento de forma empírica. Para ello se calcularon las

correlaciones entre las distintas medidas que se agrupaban (pretest y posttest) y los resultados fueron satisfactorios. Las correlaciones pueden consultarse en el anexo V, dentro del apartado de “resultados preliminares” El único caso en que las variables a agrupar no presentaban relación significativa era en la de motivación hacia la danza.

#### **2.3.4. Análisis estadístico**

Para evaluar la efectividad del tratamiento en modificar las variables de interés en el estudio, y dada la naturaleza cuasiexperimental (un grupo de tratamiento y un grupo de control no equivalente, pues todos los grupos son formados naturalmente), las opciones de análisis son, análisis de varianza mixto (grupos x momento temporal), prueba t para las puntuaciones de ganancia (diferencias antes-después, pretest y posttest), y finalmente análisis de covarianza en que las medias del posttest se controlan por la medición en el pretest (Maxwell y Delaney, 2005; Weinfurt, K. P. 2000).

De los tres procedimientos el análisis de varianza factorial es el menos potente. Entre las prueba t con puntuaciones de ganancia y el análisis de covarianza, el primero es más adecuado si hay diferencias estadísticamente significativas en el pretest, y el segundo (análisis de covarianza, ANCOVA) si no existen diferencias en el pretest.

Por tanto se procedió a realizar la comprobación previa de diferencias, resultando que en muchos casos se encontraron diferencias en el pretest.

Tanto las pruebas t como los análisis de covarianza que, como después explicaremos se llevaron a cabo, se realizaron en el paquete estadístico SPSS 14 (Norusis, 2004). Adicionalmente se calcularon, con diversos propósitos, estadísticos descriptivos y coeficientes de correlación. Estos análisis también se realizaron en el paquete estadístico SPSS.

## 2.4. RESULTADOS

### 2.4.1. Resultados de la comparación pretest.

La primera cuestión era conocer si antes del tratamiento nuestros dos grupos eran equivalentes, información que como ya hemos dicho, determina los análisis estadísticos posteriores. Así se puso a prueba si existían diferencias estadísticamente significativas en el pretest entre ambos grupos para todas las variables y agrupaciones de variables. Los resultados muestran que para un total de 25 variables estudiadas y además la edad, en un gran número de ellas sí existían diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ), como puede verse en la siguiente tabla.

# Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza

**Prueba de muestras independientes**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Percepción (test de caras) pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,148	,701	-2,603	66	,011	-5,018	1,928	-8,868	-1,169
Atención (Toulouse-Pieron) pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,248	,620	-1,814	66	,074	-17,103	9,428	-35,926	1,720
Memoria (Test de Yuste) pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,454	,503	-,993	66	,324	-1,967	1,981	-5,922	1,988
Ritmo (Test de Seashore) pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	2,402	,126	-2,195	66	,032	-2,180	,993	-4,164	-,197
Motivación hacia la danza pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,121	,729	-,912	66	,365	-1,139	1,249	-3,633	1,354
Autoestima pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,872	,354	-2,277	66	,026	-2,647	1,163	-4,968	-,326
Organización perceptiva (Test de Rey) pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,610	,438	-1,866	66	,066	-2,201	1,180	-4,557	,154
Espalda pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,623	,433	-6,638	66	,000	-,9126	,1375	-1,1871	-,6382
Cadera pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	2,161	,146	-6,165	66	,000	-,8585	,1393	-1,1365	-,5805
Rodilla pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,941	,336	-4,777	66	,000	-,64539	,13509	-9,1511	-,37566
En dehor pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	3,524	,065	-4,625	66	,000	-,73889	,15975	-1,05784	-,41995
Pies pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	1,099	,298	-5,244	66	,000	-,845	,161	-1,166	-,523
Brazos pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,429	,515	-8,005	66	,000	-1,101	,138	-1,376	-,827
Cabeza pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,885	,350	-6,882	66	,000	-,8580	,1247	-1,1069	-,6091
Mirada pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	3,711	,058	-8,002	66	,000	-,973	,122	-1,215	-,730
Captación del paso pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,678	,413	-5,994	66	,000	-,9993	,1667	-1,3321	-,6664
Cualidad pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	2,181	,144	,306	66	,761	,054	,177	-,299	,408
Improvisación pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,652	,422	-4,536	66	,000	-,935	,206	-1,346	-,523
Esquema corporal pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,959	,331	-1,252	66	,215	-,06866	,05485	-,17818	,04086
Recuerdo pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	8,591	,005	-4,003	66	,000	-,537	,134	-,805	-,269
Percepción pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,415	,522	-3,047	66	,003	-8,28761	2,71968	-13,71763	-2,85760
Memoria pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,091	,763	-1,607	66	,113	-3,50339	2,18010	-7,85611	,84933
Ejecución técnica pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	2,085	,153	-6,923	66	,000	-5,95930	,86077	-7,67788	-4,24072
Ejecución Artística Pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,328	,569	-5,530	66	,000	-2,71128	,49033	-3,69025	-1,73231
Motivación hacia la danza pretest	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,251	,618	-,870	66	,388	-1,08528	1,24788	-3,57676	1,40620
EDAD	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	26,375	,000	-1,490	66	,141	-,355	,238	-,830	,120
				-1,418	43,863	,163	-,355	,250	-,859	,150

#### **2.4.2. Resultados de la comparación posttest.**

Como hemos visto en la sección de método existen dos posibilidades analíticas para los datos de comparación de dos grupos no equivalentes, la prueba t de puntuaciones de ganancia y el análisis de covarianza (ANCOVA). El primer tipo de análisis es ligeramente más potente que el ANCOVA en el caso de diferencias en el pretest, y lo inverso ocurre cuando no hay diferencias en el pretest. Nosotros hemos realizado ambos tipos de análisis en todos los casos, y los resultados se encuentran en el apéndice estadístico (anexo V). No obstante, dado que en la mayoría de casos existían diferencias en el pretest, y que los resultados con ambos análisis son coincidentes, se opta por presentar únicamente los resultados de las pruebas t para las puntuaciones de ganancia.

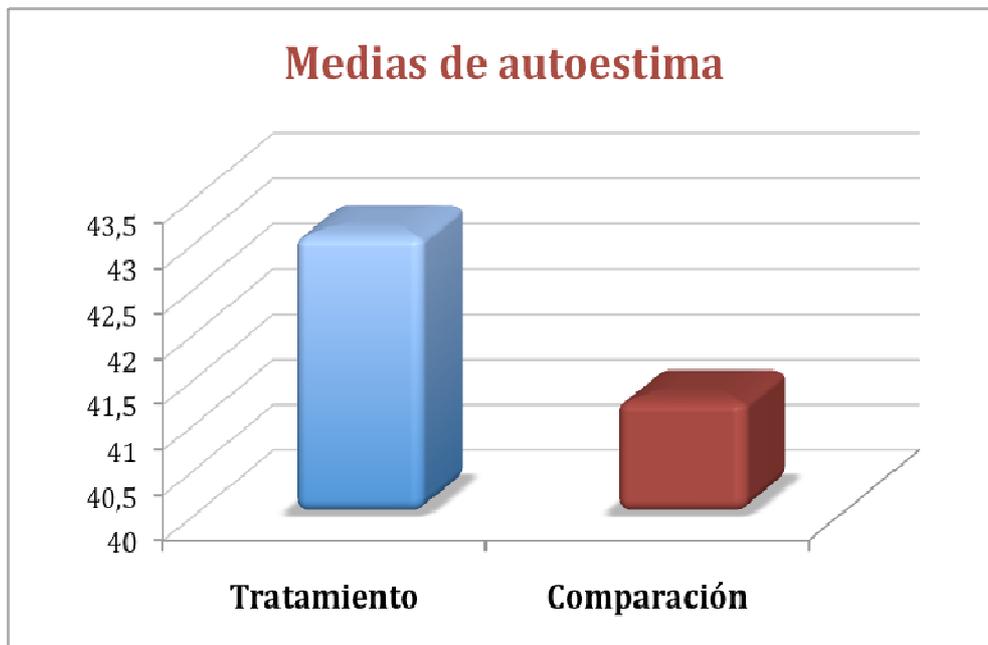
En la siguiente tabla resumen mostraremos los resultados de las variables que mostraron diferencias significativas entre ambos grupos, demostrando la efectividad del programa para dichas variables:

**Tabla 4: Variables que mostraron diferencias significativas entre ambos grupos**

VARIABLES	t	gl	p
Autoestima	2.458	66	.017
Organización perceptiva (Test de REY)	2.615	66	.011
Espalda	13.166	66	.000
Cadera	13.555	66	.000
Rodilla	12.135	66	.000
En dehor	12.004	66	.000
Pies	14.882	66	.000
Brazos	10.134	66	.000
Cabeza	14.142	66	.000
Mirada	13.305	66	.000
Captación	15.741	66	.000
Improvisación	7.718	66	.000
Esquema corporal (TEC)	3.242	66	.002
Recuerdo	9.197	66	.000
Percepción (Variable agrupada)	4.257	66	.000
Memoria (Variable agrupada)	5.231	66	.000
Ejecución técnica (Variable agrupada)	16.742	66	.000

A continuación vamos a presentar los resultados de la comparación post-test, variable a variable:

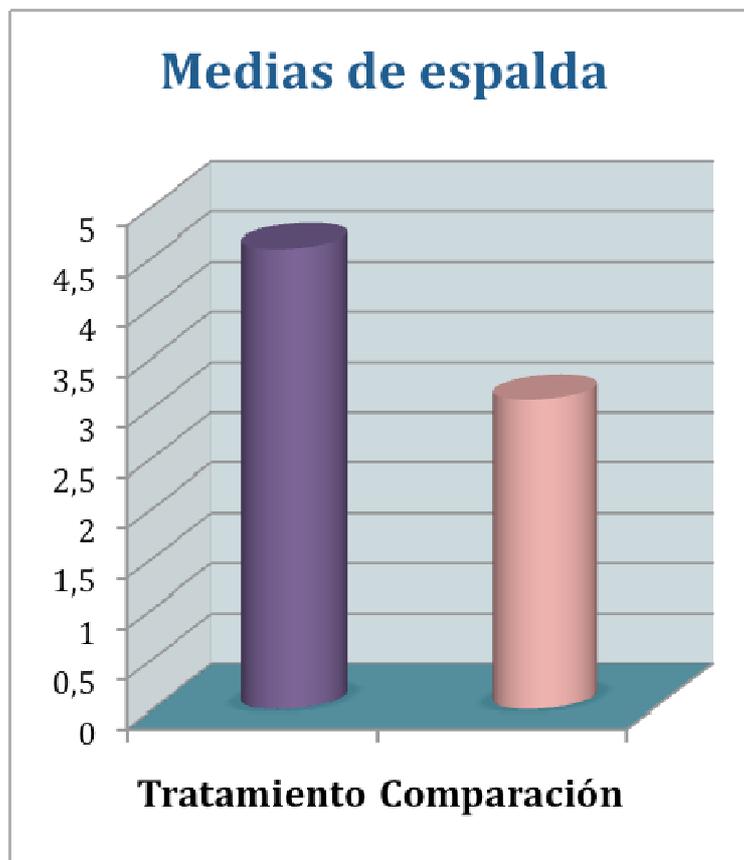
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en **autoestima** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 2.458$ ,  $p = 0.017$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en autoestima, y donde se aprecia que la autoestima es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



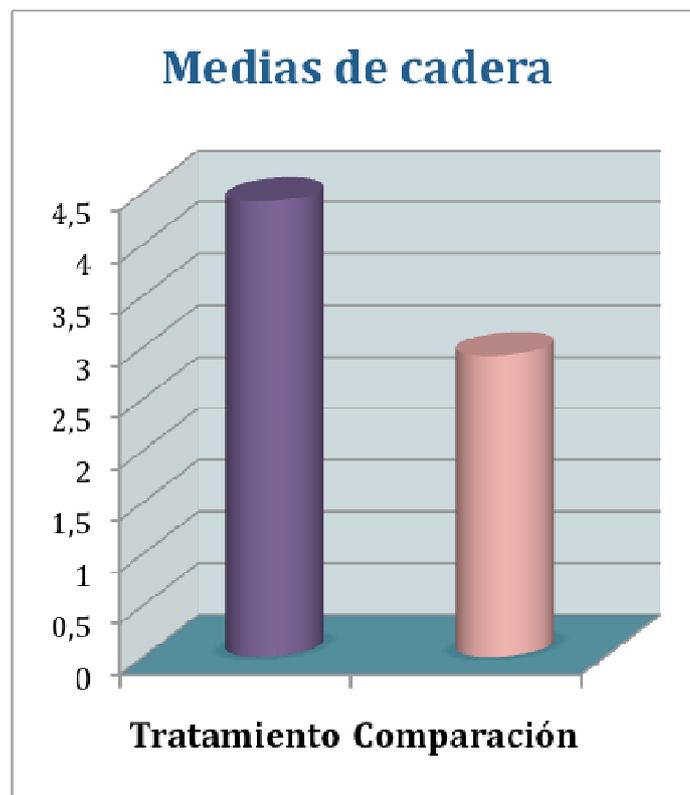
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en **organización perceptiva** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 2.615$ ,  $p = 0.011$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en organización perceptiva, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



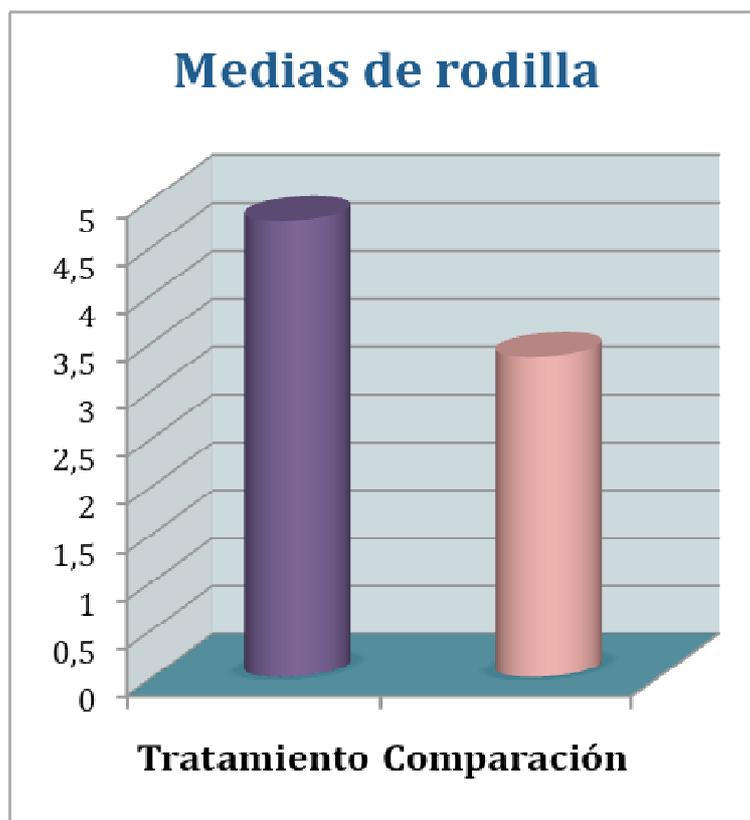
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **espalda** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 13.116$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en espalda, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



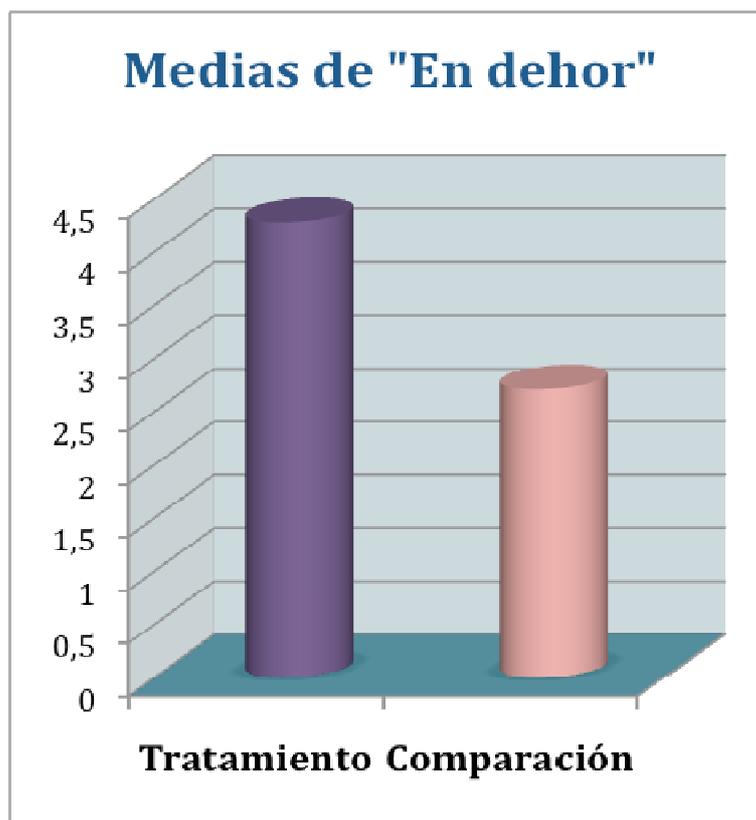
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **cadera** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 13.555$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en cadera, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **rodilla** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 12.135$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en rodilla, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable “**en dehor**” se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 12.004$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en “en dehor”, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



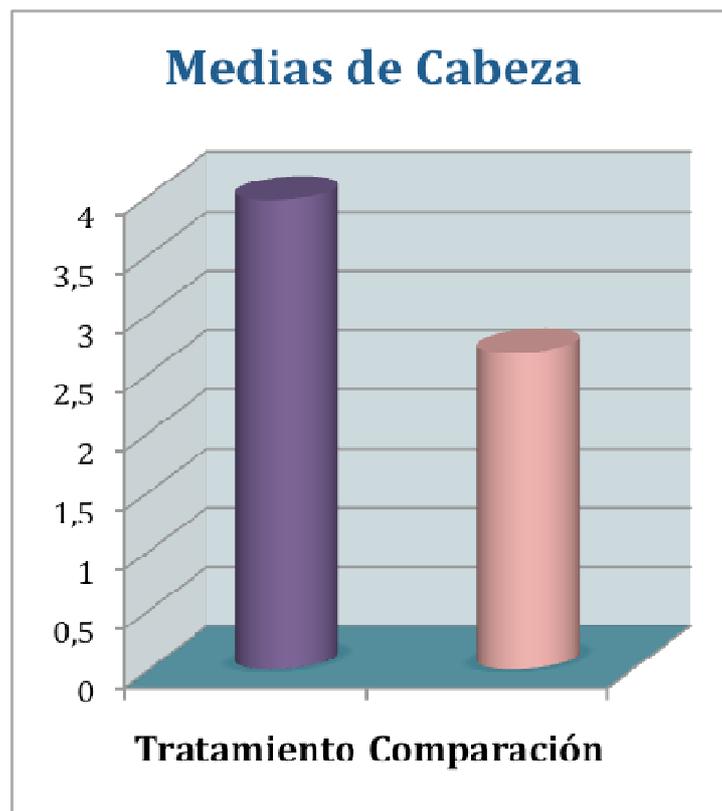
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **pies** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 14.882$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en pies, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



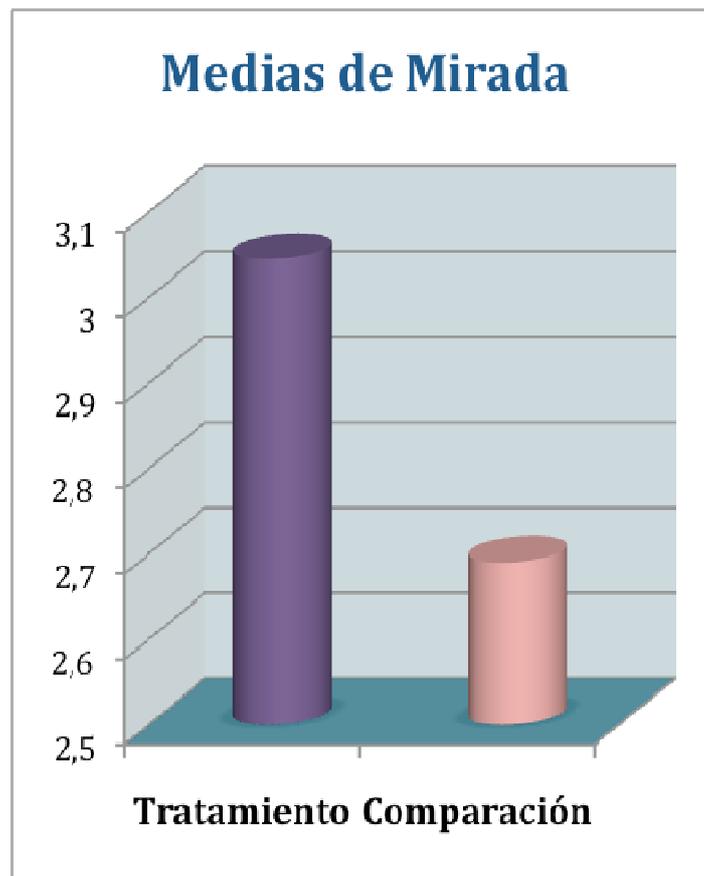
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **brazos** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 10.134$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en brazos, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



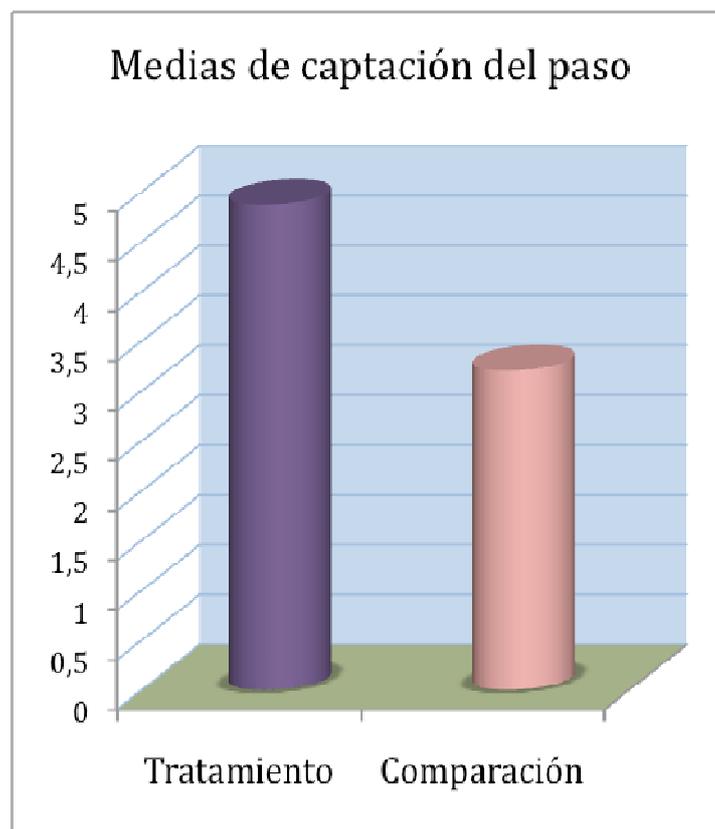
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **cabeza** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 14.142$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en cabeza, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



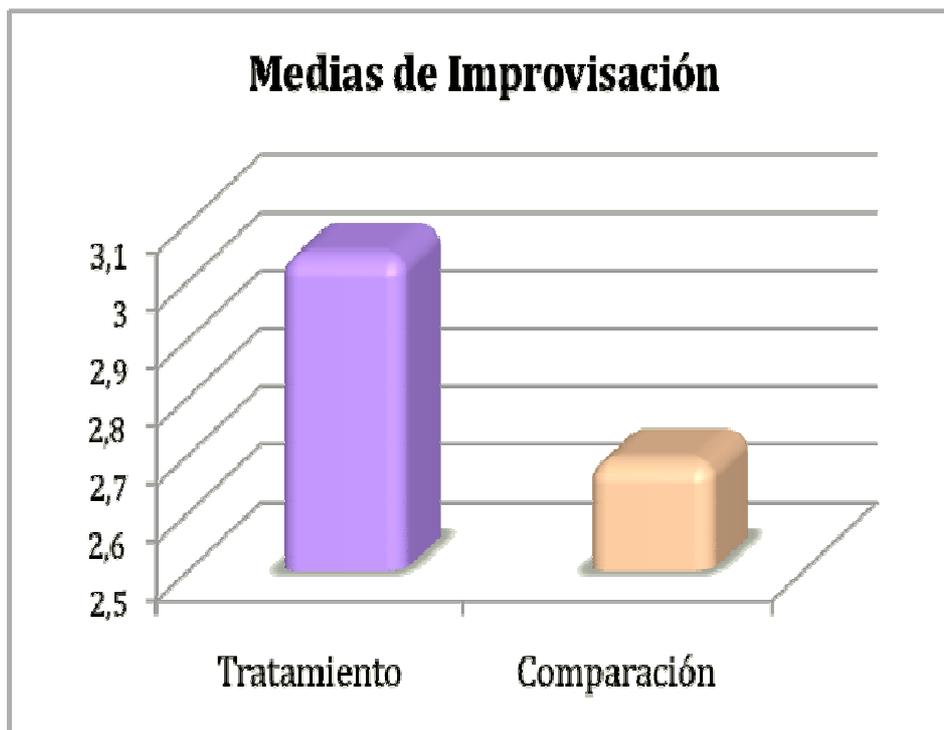
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **mirada** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 13.305$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en mirada, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



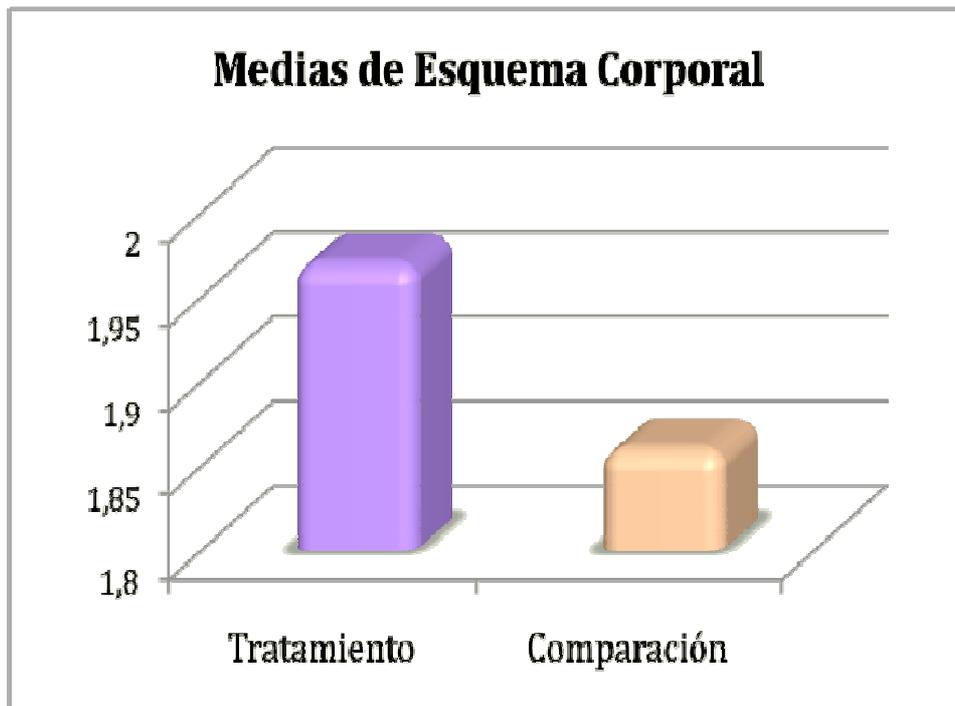
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **captación** de los pasos, se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 15.741$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en captación, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



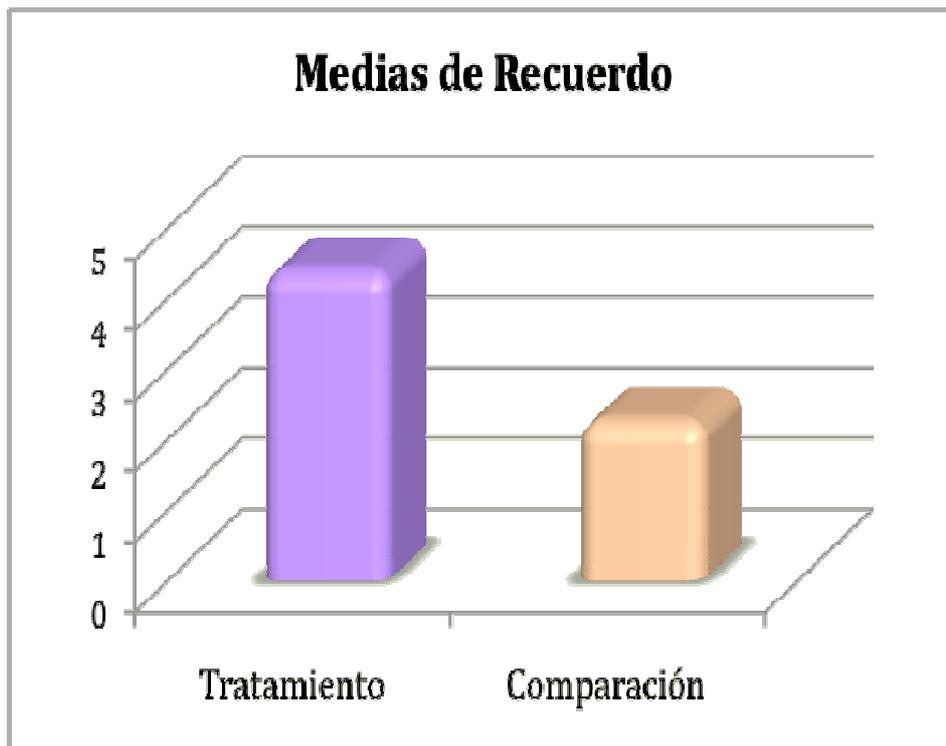
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **improvisación**, se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 7.718$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en improvisación, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



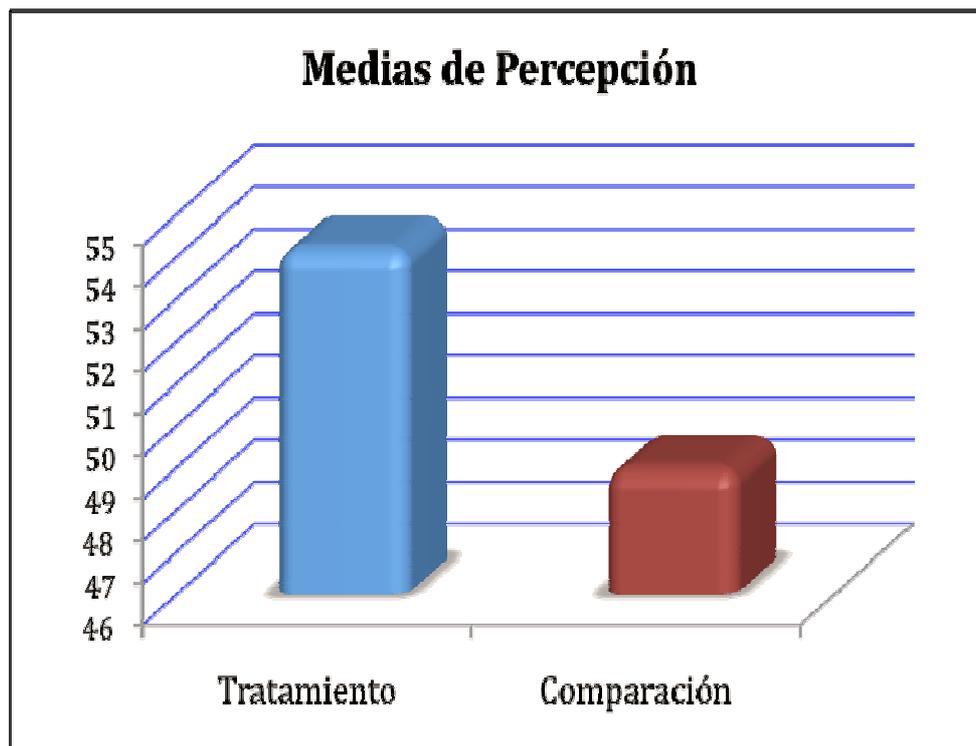
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **esquema corporal** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 3.242$ ,  $p = 0.002$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en esquema corporal, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



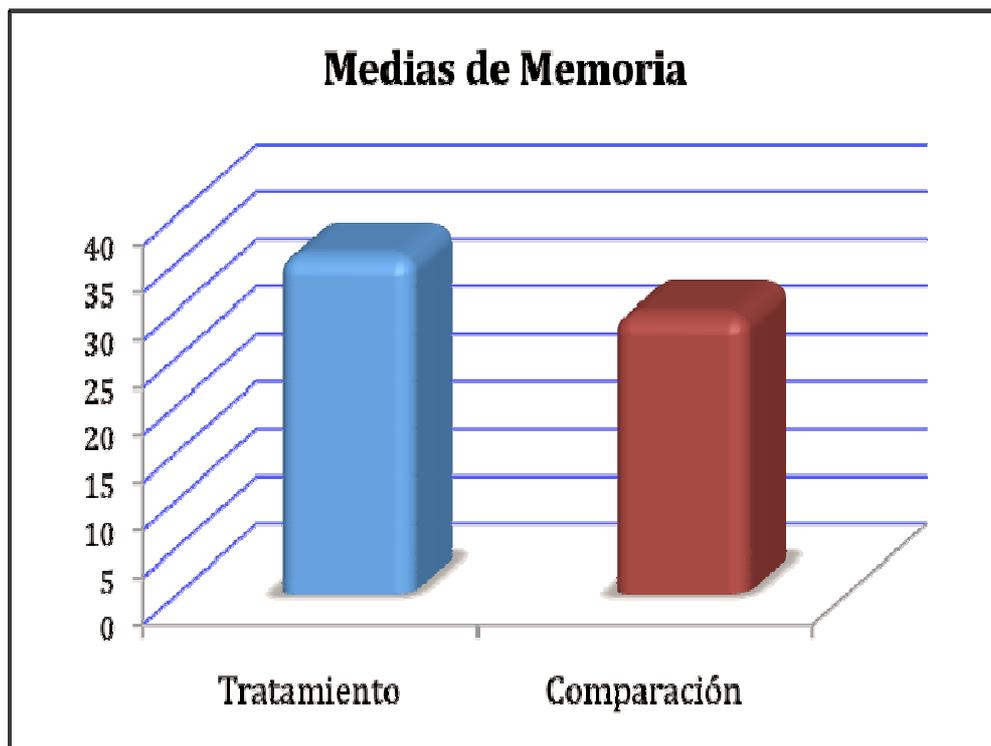
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **recuerdo** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 9.197$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en recuerdo, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



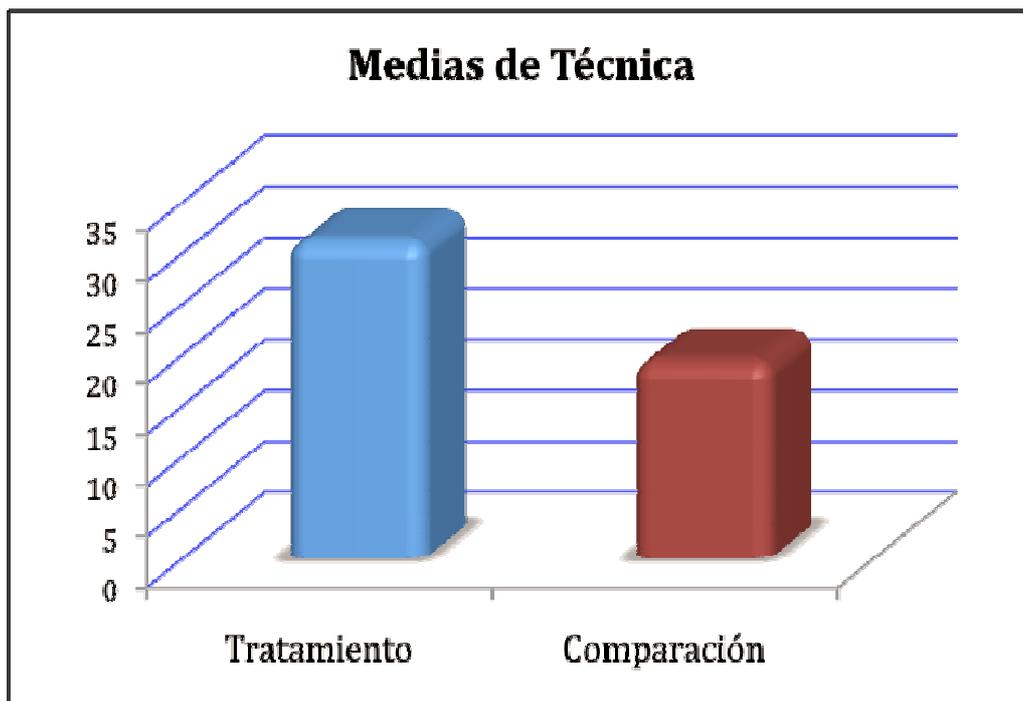
Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **percepción** (variable agrupada) se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 4.257$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en percepción, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **memoria** (variable agrupada) se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 5.231$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en memoria, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



Para evaluar si el tratamiento ha provocado cambios en la variable **ejecución técnica** se ha realizado una prueba t sobre las puntuaciones de ganancia. Efectivamente la prueba t muestra que hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de comparación, ( $t_{66} = 16.742$ ,  $p < 0.001$ ). La siguiente gráfica muestra la situación promedio de ambos grupos en ejecución técnica, y donde se aprecia que esta variable es mayor en el grupo de tratamiento frente al de comparación.



Las pruebas t de ganancia para comparar el grupo de comparación con el grupo de tratamiento, por el contrario, no mostraron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables ( $p > 0.05$ ): **percepción, atención, memoria, ritmo, motivación, motivación como variable agrupada, cualidad y ejecución artística.**

Estos resultados pueden verse en la tabla general a continuación.

**Tabla 5: Variables que no mostraron diferencias significativas entre ambos grupos**

VARIABLES	t	gl	p
Percepción "test de caras"	1.675	66	.099
Atención "Toulouse"	1.862	66	.067
Memoria "test de Yuste"	1.881	66	.064
Ritmo "test de Seashore"	-0.92	66	.927
Motivación	1.816	66	.074
Cualidad	0.361	66	.361
Ejecución artística	0.959	66	.341
Motivación agrupada	0.939	66	.351



## 2.5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Una vez revisados los análisis estadísticos realizados y sus resultados, vamos a desarrollar el significado de éstos.

En general han habido mejoras significativas en una cantidad importante de variables (17), principalmente en las que se refieren a ejecución, incluyendo la variable agrupada (ejecución técnica) y las referentes a procesos perceptivos y a memoria. Además aparecen diferencias significativas en autoestima y en improvisación. Todo ello significa que hemos encontrado efectividad en la mejora de aspectos tanto cognitivos, afectivos, como técnicos.

Por otra parte obtenemos resultados menos alentadores en variables cognitivas, en el componente artístico y en el motivacional. Veamos estos resultados, variable a variable.

En primer lugar vamos a centrarnos en las VARIABLES QUE HAN MEJORADO SU PUNTUACIÓN DE FORMA ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVA, tras la aplicación de nuestro programa:

- En **autoestima** se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Ha sido uno de los aspectos que se ha cuidado mucho desde el programa de intervención, procurando proporcionar experiencias de éxito en todos los alumnos, facilitando el aprendizaje a través de nuevas estrategias y utilizando un lenguaje que no hiciera sentir en ningún momento al alumno que fuera incompetente o que no pudiera lograr lo que se le pedía (se han valorado pequeños logros). Esta clara intención, reflejada en la metodología general de trabajo, ha mostrado su fruto en los resultados encontrados.
  
- La **organización perceptiva**, también se ha visto significativamente beneficiada. Esta variable mide aspectos de orientación espacial,

organización de información visual y facilidad para copiar estímulos. Creemos que todas las actividades realizadas para explorar el espacio, la lateralidad y las posibilidades de movimiento del cuerpo, han supuesto una facilidad a la hora de percibir la orientación de los movimientos, la cualidad de éstos y con ello la imitación del nuevo paso propuesto.

- La **captación** de los pasos y variaciones que a nivel de danza se llevaron a cabo (y que suponía una reproducción fiel de lo modelado) ha mostrado diferencias estadísticamente significativas. Nuestra explicación se basa también en los ejercicios complementarios que hemos incluido para facilitar la comprensión de los movimientos sugeridos, además de la ayuda que suponían las imágenes verbales dadas y las autoinstrucciones asociadas a los pasos.
- El **esquema corporal**, que nos indica el nivel de conocimiento que el sujeto tiene de las relaciones entre las diferentes partes del cuerpo, también se ha visto beneficiado con nuestro programa. Efectivamente ha habido un trabajo expreso sobre ello. Cuando se realizan actividades con el cuerpo, evidentemente se mejora el conocimiento y dominio de éste; pero si además se realizan actividades concretas en las que se reflexiona sobre cada segmento del cuerpo y sus posibilidades de movimiento y limitaciones, el resultado es mucho más consciente y efectivo.
- En la variable compuesta llamada **percepción**, que incluye las anteriores así como la variable “percepción de caras” ( que de forma individual no aparece significativa) se han conseguido diferencias estadísticamente significativas. Efectivamente el programa ha incluido objetivos explícitos para trabajar con los alumnos la orientación espacial, la lateralidad, la percepción corporal y el sentido

cinestésico, aspectos que, sin duda, han influido positivamente en una mejor percepción de los movimientos y su cualidad, y que se ha reflejado en la mejor captación y ejecución de éstos.

- La variable **recuerdo**, que implica la reproducción de los pasos nuevos a largo plazo, ha obtenido resultados positivos, estadísticamente significativos. Si se ha logrado una mejor captación de los pasos, percibidos de forma más elaborada y se han facilitado palabras-clave e imágenes visuales que ayudan a comprender los movimientos, la recuperación de esa información es mucho más fácil, incluso cuando pasado el tiempo.
  
- La **memoria** como variable compleja, también muestra diferencias significativas. Esta variable incluye “captación” de los pasos, que implica la ejecución de los pasos basándose en el recuerdo a corto plazo de lo que ha sido modelado; y la variable “memoria”, medida a través del test de Yuste, que individualmente no muestra diferencias, y que reflejaría un índice de memoria visual y auditiva. Aunque uno de sus componentes no ha mejorado, la memoria como constructo global sí ha sido optimizada. Mejorar la memoria ha sido un objetivo en el que se ha hecho mucho hincapié, a través de técnicas como las autoinstrucciones cantadas, que han aportado a los alumnos estrategias para memorizar. Quizá la memoria como proceso aislado no se ha visto optimizado, pero relacionado con el aprendizaje de la danza sí ha sido un aspecto claramente mejorado.
  
- Las variables de ejecución, tanto de forma individual, como en la variable agrupada **Ejecución Técnica**, muestran diferencias significativas. Así se demuestra el efecto positivo del programa sobre el aprendizaje de la propia técnica del ballet clásico y su consiguiente puesta en práctica. Tanto los objetivos como la metodología del

programa, de forma directa o indirecta, tienen como pretensión final una facilitación de la adquisición de los múltiples aspectos que encierra esta disciplina, y que en su faceta técnica aglutina la máxima dificultad. Por ello estos resultados justifican por sí solos el interés de nuestro programa.

- La variable **espalda**, de forma individual muestra una optimización, estadísticamente significativa. En concreto la exploración de la espalda, sus vértebras, alineación y posibilidades de movimiento, ha sido objeto de estudio específico. Además la imagen visual de alargarla hacia el techo como si fuéramos marionetas con hilos que tiran de la espalda, resulta ser muy efectiva con los niños.
- La variable de ejecución **cadencia**, se ha visto beneficiada significativamente. También la pelvis ha sido uno de los objetivos específicos dentro de la exploración corporal. Las actividades giran en torno a comprobar su localización, sus posibilidades de articulación y su alineamiento con la columna vertebral, como posición ideal para el ballet. Además se ha utilizado imágenes que ayudan a corregir su postura, como estar “entre paredes”, facilitadas para los movimientos en que suele relajarse su posición.
- Las **rodillas**, también han sido mejor utilizadas según el movimiento, de forma estadísticamente significativa. Las imágenes sugeridas durante la explicación de los pasos, así como autoinstrucciones explícitas (palos de golf), tenían por objeto la correcta extensión o flexión rotulianas.

- El **en dehor**, que es una posición de abertura de las piernas, desde las caderas, propia del ballet, ha sido también significativamente mejorada. Esta posición no es fácil de asimilar para los niños y a través de ciertas autoinstrucciones se sugerían formas de realizar los pasos, que necesariamente requieren el en dehor.
- La variable **pies** logra mejoras estadísticamente significativas, gracias de nuevo a la sugerencia de su estiramiento, a través de autoinstrucciones, tales como “pie de pico”, basada en una imagen visual.
- Los **brazos** también han mejorado su movilidad y corrección en las posiciones, de forma significativa. Este elemento, en nuestro programa, ha sido objeto de numerosas imágenes visuales, según la posición. Teniendo en cuenta que existen y hemos practicado ejercicios específicos de brazos (port de bras), ha sido un elemento trabajado minuciosamente, que ha logrado su fruto.
- También hemos logrado resultados a favor del programa, estadísticamente significativos, con la variable **cabeza**. En este caso hubo ejercicios específicos referentes a la direccionalidad de la cabeza. En el caso de las piruetas también se utilizaron autoinstrucciones que guiaban la correcta colocación de ésta y la mirada durante las mismas. Así pues fueron efectivas dichas estrategias para lograr la colocación y acompañamiento de cabeza adecuados.
- La **mirada** ha sido otra variable en la que ha habido mejoras estadísticamente significativas y que da cuenta del trabajo cualitativo que también se cuidó en el programa (junto a “cabeza”). Los ejercicios que acabamos de mencionar para la direccionalidad de la cabeza, también influyen sobre la mirada, así como las

autoinstrucciones relacionadas a los giros, (“qué guapo, no puedo dejar de mirarlo”).

- La **Improvisación** ha sido el aspecto más creativo de lo evaluado. Incluir esta variable en el programa pretendía potenciar la faceta artística de la danza y no solo la técnica. Además suponía un aliado para aumentar la motivación de los niños por las clases.

El que haya habido una mejora significativa tras el programa era esperable, ya que normalmente no se incluye este aspecto en una clase convencional de danza, así que el grupo de intervención lo trabajó y el control, no. Creemos que es positivo que se ayude a los niños a expresarse con el cuerpo, pero también de forma espontánea y creativa.

Las tres últimas variables (cabeza, mirada e improvisación) nos indican que ha habido logros en el área artística, aunque como variable compleja (ejecución artística), ya veremos que no se hallaron diferencias.

Ahora veremos una a una las VARIABLES QUE NO HAN MEJORADO SU PUNTUACIÓN DE FORMA ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVA, tras la aplicación de nuestro programa:

- La **Atención**, medida a través de una prueba perceptiva y de atención, no ha mostrado resultados favorables. Quizá no haya habido un aumento del tiempo de atención sostenida, incluso del proceso atencional en general. Pero en la medida que procesos como la percepción y la memoria se ven beneficiados, la atención, que es un proceso previo, ha tenido que actuar eficazmente. Y en lo referente al desarrollo de las propias clases de danza, estamos convencidos que con la estrategia de las autoinstrucciones se captaba mayor atención de los alumnos.
  
- La **Percepción**, medida a través del test de CARAS, no ha aumentado lo suficiente, quizá porque no ha habido un trabajo específico de percepción de pequeñas diferencias visuales. Además esta prueba tiene también un componente atencional importante. Y como ya hemos dicho, la atención no parece haber sido una de las variables cognitivas directamente beneficiadas.
  
- La **Memoria**, medida a través del test de Yuste, denota que la memoria visual y auditiva de estímulos neutrales o menos significativos, no ha sido mejorada. Efectivamente las estrategias del programa siempre persiguen generar en el niño asociaciones significativas para ellos, que sí les han ayudado a memorizar movimientos, algo que ya hemos constatado.

- El **Ritmo**, evaluado a través de la subprueba de Seashore, no ha encontrado diferencias tras la aplicación del programa. Una de las pretensiones de las autoinstrucciones cantadas al compás de la música era que lograsen también acoplar su movimiento al ritmo de la melodía con mayor facilidad. Además el programa incluye ejercicios explícitos de expresión corporal y ritmo. Pero todo ello no parece producir más mejoras en la discriminación auditiva de series rítmicas. Hay que matizar que muchos sujetos de ambos grupos realizaban una buena ejecución de esta prueba, ya antes del programa (hay que tener en cuenta que todos habían hecho ballet y que ya podría haber un beneficio al respecto).
  
- Tanto la **Motivación**, medida a través de un cuestionario al efecto, como la **motivación agrupada** no hallaron diferencias después de la intervención. El cuestionario que la evaluaba recogía aspectos como: mayor trabajo durante las clases, perseverancia, ganas por venir a clase, etc... Teniendo en cuenta la asistencia tan regular de los participantes, así como la casi nula mortandad experimental, consideramos que todos los alumnos partían ya de una alta motivación hacia la actividad. Además el desarrollo de las clases, en todos los grupos, fue de participación y colaboración desde el primer día, por lo que era difícil aumentar ese nivel de motivación. También este resultado puede estar indicando que en general la danza es una actividad muy motivante en sí misma, además de que la muestra que obtuvimos fueron alumnos, que ya están en clases de danza y que además aceptaron una clase más semanal. Eso sólo lo hacen personas motivadas por el ballet.
  
- La **cualidad** de las ejecuciones de danza no ha mostrado aumentos estadísticamente significativos. Aunque nos marcamos como objetivo trabajar aspectos relacionados con la calidad del movimiento

(tamaño, fluidez, estilo...), los resultados nos manifiestan que no se profundizó suficientemente con el programa, ni se trabajaron todos ellos de forma explícita. Añadiendo además que en un proceso normal el bailarín logra muchos de estos matices cuando ya tiene un gran dominio técnico, podemos concluir que era una pretensión ambiciosa. Quizá si el programa se alargara durante cursos sucesivos, se lograrían de forma más automática las mejoras técnicas y ello posibilitaría que se pudiera buscar y lograr la cualidad del movimiento.

- Así mismo la **ejecución artística** como variable agrupada (incluye a la anterior y a mirada, cabeza e improvisación), no arroja resultados de mejora significativa. Aunque, como ya hemos visto en el apartado anterior, ciertas variables incluidas en ésta sí se han optimizado, no podemos afirmar que el programa haya sido un facilitador del aprendizaje de factores de índole artística. Ha sido la combinación de técnica y su cualidad las que han avanzado menos, puesto que la improvisación y los complementos de cabeza y mirada, más espontáneos y creativos, sí lo han hecho. De nuevo tenemos que insistir en que la cualidad artística de un bailarín es la meta en cursos avanzados y para profesionales, dado que parte de la correcta técnica base, para poder después buscar otros matices que requieren un buen control del movimiento. Aún así creemos que un trabajo que busque esa cualidad desde los cimientos, facilitará su expresión antes.



### 3. CONCLUSIONES.

Ha llegado el momento de sacar conclusiones sobre la efectividad de nuestro programa de intervención y sobre las aportaciones de esta investigación, en general.

Una primera apreciación respecto al trabajo realizado hace referencia al hecho de que para afrontar la educación de la danza, supone una gran ayuda conocer el cuerpo teórico que existe alrededor de la danza (aunque no sea demasiado) y alrededor de las diferentes corrientes pedagógicas que han afrontado la educación de la danza o de disciplinas relacionadas con el movimiento. Además para una psicóloga y bailarina, como es mi caso, el ir analizando las diferentes especialidades psicológicas, que nos han parecido más relacionadas con este proyecto (psicología educativa, psicología del deporte, psicología cognitiva, neuropsicología), bajo el prisma de la danza, ha supuesto una reflexión muy productiva. Por ello a continuación, vamos a incluir las conclusiones a las que este campo teórico nos ha hecho llegar.

En primer lugar hemos podido constatar que la danza cada vez está siendo tenida más en cuenta como parte de la educación, se está procurando que los planes de estudio sigan una coherencia evolutiva y que la pedagogía y la psicología formen parte de los estudios superiores de danza. Pero quizá la formación de los profesionales que se dedican a la pedagogía de la danza académica actualmente, todavía no esté lo suficientemente actualizada en este sentido, al menos en este país.

Siguiendo nuestra investigación bibliográfica, sin embargo, no hemos encontrado una profundización en los procesos cognitivos del bailarín, como base para su aprendizaje y desarrollo profesional. Por tanto, los muchos avances hechos desde la Psicología, sobre atención, percepción, memoria, procesos ejecutivos,... nos han servido como base a nuestro fin, intentando extrapolarlos al campo concreto de la danza. Y para ello, en cada capítulo se han incluido pautas y orientaciones para lograr optimizar cada uno de esos

procesos cognitivos, convencidos de que ello repercutirá positivamente en el aprendizaje de la danza.

También ha sido de gran utilidad y enriquecimiento el indagar en las bases anatómicas y psicológicas que determinan el proceso E/A de la danza. Ello nos ha llevado a valorar la complejidad de tal proceso, que engloba lo físico y lo psíquico, ambos totalmente relacionados, y a concluir que ninguno de los dos aspectos puede olvidarse para procurar una correcta formación y preparación al respecto.

El último gran bloque de estudio, desde el que hemos extraído muchas aportaciones para el aprendizaje de la danza, ha sido el de las disciplinas que han trabajado con el movimiento y las especialidades de la psicología que se han centrado en áreas como el deporte, en cierto modo similar a la danza. A partir de ahí hemos hallado la técnica de la imaginación, como estrategia utilizada en deporte, y también en la danza, en otros países. Esto unido al estudio del lenguaje como proceso constructivo del conocimiento, y del aprendizaje autoinstruccional, como técnica efectiva, nos llevó a la idea del uso de autoinstrucciones basadas en “imágenes”, que pudieran inspirar al aprendiz hacia su objeto de aprendizaje. El estudio de la psicología del ritmo añadió a este planteamiento, aprovechar los beneficios del ritmo y la música en el aspecto cognitivo, convirtiendo las autoinstrucciones en “cantadas”.

Y por supuesto, partiendo de todos estos campos científicos, surgió la concepción de nuestro programa, que ha intentado desarrollar unidades didácticas que recojan, además de una programación alrededor de la asignatura de ballet clásico, contenidos que trabajen los procesos psicológicos, pero sin dejar de bailar por ello, es decir, contextualizados en una clase de estas características.

Así, aplicar este programa, ha servido, primero para corroborar que ambas entidades (Psicología y Danza) están muy unidas, por los prerequisites que la primera impone en la segunda; pero también porque la danza es un instrumento de desarrollo psicológico, *per sé*.

Y segundo, el análisis detallado de los resultados nos sirve para conocer los aspectos mejorados en el aprendizaje con el programa y las causas de este beneficio. Ello, indudablemente supone el cimiento para potenciar las novedades de nuestro programa en las clases de danza académica. Basándonos en los resultados:

- No nos cabe duda de que el programa ha logrado mejorar los procesos perceptivos y que éstos preparan considerablemente al aprendiz para el aprendizaje de pasos y bailes.
- La captación de pasos de danza y su recuerdo posterior, así como el constructo de memoria, han sido también mejorados. Por tanto el programa logra aprendizajes más fáciles y más consistentes.
- La autoestima, como base psicológica de un aprendizaje más efectivo, además de la sensación de bienestar que supone para el individuo, también ha logrado ser aumentada con nuestro programa, por encima de lo que lo han hecho clases convencionales de danza.
- Todas las variables de ejecución técnica han sido optimizadas con este programa, lo que nos parece un gran logro, teniendo en cuenta la dificultad de asimilar este aspecto.
- La improvisación y detalles que implican una mejora cualitativa del baile, como son el uso de la mirada y la cabeza, también se han visto optimizados. Por tanto el trabajo artístico, que no puede ser olvidado en la danza, también se ve favorecido con el programa.

Por todo ello, y teniendo en cuenta los factores del programa que propician estas mejoras, creemos que un profesor/a de danza debe tener muy presente las siguientes conclusiones a las que hemos llegado, tras esta investigación:

- ❖ En primer lugar, utilizar nuestro programa, adaptado, claro está, a las necesidades de cada grupo y al propio estilo del profesor, puede ser muy útil para facilitar la adquisición de la técnica de danza impartida.
- ❖ Es importante trabajar los prerrequisitos que van a permitir a los alumnos captar mejor los pasos y movimientos. Por ello no pueden olvidarse en las clases, la exploración del cuerpo, del espacio y de los ritmos.
- ❖ Hay que aprovechar los recursos de los propios niños. Y la imaginación suelen tenerla muy desarrollada, por tanto lograr llegar a nuestros objetivos, a partir de imágenes que inspiren en el niño lo que deben hacer, se manifestará como una estrategia muy útil.
- ❖ La comunicación con nuestros alumnos debe ser muy cuidada, así como la forma de corregirles y ayudarles a superar sus dificultades. De nuestros mensajes y expectativas depende su autoestima. Y con ello la efectividad de nuestras enseñanzas.
- ❖ Nunca se deben cortar las iniciativas de los alumnos y su necesidad de expresarse y de crear. Por ello también fomentar momentos de improvisación en las clases, será un complemento muy provechoso para su formación.
- ❖ Partiendo de las condiciones físicas de cada alumno, se puede lograr más fácilmente la adquisición de la técnica, si les ayudamos a través de palabras que les inciten a reproducir y recordar las matizaciones en ese sentido. Palabras que les enseñemos a decirse a si mismos, cantando con la música acompañante (autoinstrucciones cantadas).

- ❖ También es muy importante saber guiar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje; enseñándoles a controlar su atención; a corregir sus errores; facilitándoles información frecuente de sus logros; valorando sus esfuerzos e intentos,...

Analizando los procesos cognitivos que no hemos logrado mejorar, se nos plantea una discusión, y se refiere al hecho de que los procesos cognitivos puedan mejorar como una entidad propia o si lo hacen en relación a un aprendizaje o tarea concreta. Está claro que atención, memoria y discriminación perceptiva, no han mejorado significativamente con nuestro programa (medidas a través de test), pero otras variables del estudio relacionadas con estos procesos, sí. En este último caso la forma de ser evaluadas dependía más de las respuestas dadas en las propias clases de danza, que de pruebas de lápiz y papel. Por tanto nuestra conclusión es que atención, percepción y memoria en las clases de danza de nuestro programa, se vieron mejoradas, porque los resultados en el aprendizaje así lo prueban.

Por otro lado nos encantaría poder decir que nuestro programa mejora estos procesos cognitivos en general, de forma que para cualquier otro aprendizaje, el niño tenga cierta ventaja. Pero dados los resultados, no lo podemos afirmar fehacientemente. Somos conscientes de que si el programa se hubiera continuado por más tiempo, los resultados podrían haber sido aún más favorecedores.

En cualquier caso, estamos convencidos de que la danza en general, repercute positivamente en aspectos cognitivos y afectivos de los sujetos, ya que como ya hemos comentado, en algunos casos, ciertas variables arrojaban resultados altos antes del programa (quizá por ello nuestro programa no los haya mejorado más). También de que la estimulación cognitiva que se lleva a cabo a través de las clases de danza es un beneficio para quien la practica, que le supondrá ventajas para otro tipo de aprendizajes (escolares, en el caso de

nuestra muestra). Quizá comparar el desarrollo cognitivo de alumnos que practiquen danza con otros que no, podría ser objeto de futuros estudios.

Y, por supuesto, si esa práctica de la danza es a través de nuestro programa, todos esos beneficios aún serán mayores, como se ha mostrado en 17 de las 25 variables estudiadas. De esta forma nuestra conclusión final es que el programa de intervención diseñado para optimizar el aprendizaje de la danza es efectivo, y que la clave está en la fusión de cuerpo y mente, de danza y Psicología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

Acredolo, L.P. (1978). *Development of spatial orientation in infancy*. En García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López (2002). *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico, volumen I*. Madrid: UNED.

Acredolo, L.P. (1988). *Infant mobility and spatial development*. En García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López (2002). *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico, volumen I*. Madrid: UNED.

Ajuriaguerra, J. (1983). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.  
Alcántara, J.A. (1995). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: grupo editorial CEAC.

Alexander, Gerda (1976). *La eutonía*. Barcelona: Paidós.

Alexander, M.P. y cols. (1989). *Crossed aphasia can be a mirror images or anomalous*. En Junqué, Brune y Mataró (2004). *Neuropsicología del lenguaje*. México: Elsevier Masson.

Allport, G.W. y Vernon P.E. *Studies in Expressive movement*. En Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Ediciones Morata.

Alsina, Pep (1997). *El área de educación musical*. Barcelona: Graó.

Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. En Balaguer, Isabel (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros Educación.

Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. En K.W. Spence y J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. (Vol. 2). New York: Academic Press.

Auckland, Theresa (1999). *All dances are ethnic, but some are more ethnic than others: some observations on recent scholarship in dance and anthropology*. En *Dance Research*, vol. 17, n° 1, pp. 3-21.

Audureau, Claude et cols. (1986). *El niño y la actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

Bachmann, M.L. (1994). *La rítmica Jaques-Dalcroze*. Madrid: Pirámide.

Baddeley, A.D. y Hitch, G. (1974). *Working memory*. En G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8). New York: Academic Press.

Balaguer, Isabel (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros Educación.

Ballesteros Jiménez, S. (1982). *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Madrid: TEA Ediciones.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.

Bandura, Albert (1977). *Teoría del aprendizaje social*. En Roberts, Glyn (1995) *Motivación en el deporte y el ejercicio físico*. Bilbao: Descleé de Brouwer. Biblioteca de Psicología.

Barraga, N. C. (1980). *Textos reunidos de la Dra. Barraga*, traducidos del inglés por Susana Crespo y editados por la Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Barraga, N. C. (1986): Sensory perceptual development. En *Fundamentos en la Educación de Niños y Jóvenes Ciegos y Disminuidos Visuales*. New York: AFB.

Barraga, N. C. (1992). *Desarrollo senso-perceptivo*. En ICEVH , N° 77. Córdoba (Argentina): ICEVH.

Batalha, A.P. (1983). *Elementos de estudo para un movimento dançado*. En *Dança na educação*. Gabinete de dança. Lisboa: UTL.ISEF.

Batalha, A.P. (1985). *Emergência do sentido rítmico*.. En LUDENS. ISEP-UTL, vol 9, n° 4, pp. 19-25.

Beltrán, Jesús (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis S.A.

Berk, Laura E. (1999), "Herencia, ambiente y conducta: una mirada hacia adelante", en *Desarrollo del niño y del adolescente*, Madrid: Prentice Hall Iberia.

Bermell, M<sup>a</sup> Ángeles (1993). *Interacción, música y movimiento en la formación del profesorado*. Madrid: Mandala Ediciones S.A.

Berruezo Adelantado, P.P. (1995). *El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad*. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, n° 49, pp.15-26.

Berthenthal B.I. y Cliffon R. (1998). *Perception and action*. En Kuhn y Siegler (1998). *Cognition, perception and language*. New York: Wiley

Blasis, Carlo (1820). *Traité elementaire, théorique et pratique de l'art de la danse*" (Milán). Publicación de 1954, Edit. Dover Pubns.

Bloch, H. (1996). *Gran diccionario de psicología*. Madrid: Ediciones del Prado.

- Bonilla, Luis (1964). *La danza en el mito y en la historia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Boscaini, F. (1994). *La educación psicomotriz en la relación pedagógica*. *Psicomotricidad, revista de Estudios y Experiencias*. n° 46, pp.17-22.
- Bosco Calvo, Juan (2001). *Apuntes para una anatomía aplicada a la danza*. Madrid: Veriser.
- Boucquey, C. (1970). *Le rythme en éducation physique*. Paris: Revue E.P.S
- Boujon, Ch. y Quaireau Ch. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- Bower, T.G.R. (1979). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI, 1983.
- Broadbent, D.E. (1957). *A mechanical modelo f human attention and immediate memory*. *Psychological Review* , 64.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bucek, L.E. (1992). *Constructing a child-centered dance currículo*. In *The Journal of Physical Education and Recreation a Dance*. Nov-dec, pp.39-42.
- C. Desmond, Jane (1997). *Meaning and motion. New cultural studies of dance*. Durham y Londres: Duke University Press.
- CAIRON. *Revista de ciencias de la danza (periodicidad anual)*. Universidad de Alcalá.
- Calais-Germaine, Blandine (1990). *Anatomía para el movimiento. Introducción al análisis de las técnicas corporales*. Barcelona: Ediciones de la Liebre de Marzo.
- Calais-Germaine, Blandine y Lamotte Andree (1991). *Anatomía para el movimiento. Bases de ejercicios*. Barcelona: Ediciones de la Liebre de Marzo.
- Cañal Santos y Cañal Ruiz (2001). *Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria*. Editado por la Consejería de Educación y ciencia de la Junta de Andalucía.
- Capafons, A. (1990). *Psicoterapia y modificación de conducta*. Valencia: Nau Llibres.
- Carpenter W. B. (1894). *Principio ideomotor*. Extraído de Balaguer, Isabel (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros Educación.

Case y cols. (1988). *Toward a neo-Piagetian theory of cognitive and emotional development*. En García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López (2002). *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico, volumen I*. Madrid: UNED.

Castro Llano y Manso Zamorano (1988). *Metodología psicomotriz y educación*. Madrid: Popular.

Cervera Salinas, V. y Rodríguez Muñoz, A. (1999). *El diálogo del alma y la danza*. En Revista de las I Jornadas de Danza e Investigación. Murcia: Los libros de Danza, S.L.

Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace and World.

Chugani, HT. (1992). *Iconografía cerebral funcional en pediatría*. Clin Ped Norteamérica 1992; 4, pp. 859-884.

Cobos Álvarez, P. (2001). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo*. Madrid: Pirámide.

Cohen Bull, Cynthia (1997). *Sense, meaning and perception in three dance cultures*. En el libro colectivo *Meaning and motion. New cultural studies of dance*. Durham y Londres: Duke University Press.

Corral Iñigo y Pardo de León (2002). *El desarrollo de la percepción y de la atención*. En García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López (2002). *Desarrollo perceptivo y lingüístico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Corraze, J. (1988). *Las bases neuropsicológicas del movimiento*. Barcelona: Paidotribo.

Cosentino, Elbio (1999). *Escuela clásica de Ballet. Texto de enseñanza de danza*. CS Ediciones.

Craik, F. I. M., y Lockhart, R. S. (1972). *Levels of processing: A framework for memory research*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, pp. 671-684.

Dalcroze, Jaques (1903). *La Rythmique*. En Bachmann, M.L. (1994). *La rítmica Jaques-Dalcroze*. Madrid: Pirámide.

Damasio A.R. y Damasio, H. (1992). *Brain and language*. Scientific American, nº 267, pp. 63-71.

De Renzi E. (1982). *Disorders of Space Exploration and Cognition*. New York: Wiley.

De Vega (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

De Vega, M. y Carreiras, M. (1989). *The role of graphemic frequency in visual word processing*. Artículo presentado en el 3rd European conference for learning and instruction, Madrid.

**Decreto 75/2007**, de 19-6-07, por el que se regula el **currículo de las enseñanzas elementales de música y danza** en la comunidad autónoma de Castilla La Mancha.

**Decreto 77/2007**, de 19-6-07, por el que se regula el **currículo de las enseñanzas profesionales de danza** en la comunidad autónoma de Castilla La Mancha.

Deleau, M. (1978). *Imitation des gestes et representation graphique du corps chez les enfants sourds*. En Ballesteros Jiménez, S. (1982). *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Madrid: TEA Ediciones.

Desimone, R. y Ungerleider, L.G. (1989). *Neural mechanisms of visual processing in monkeys*. En Kolb, B. y Whishaw, I. Q. (2002). *Cerebro y conducta*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Díaz Lucea, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.

Dosil, Joaquín (2002). *El psicólogo del deporte*. Madrid: Síntesis.

Dowd, I. (1981). *Taking root to fly: seven articles on functional anatomy*. New York: Author.

Efron, R. (1990) *Target detection in one visual field in the presence or absence of stimuli in the contralateral field by right- and left-handed subjects*. *Brain and cognition* vol. 12, nº1, pp. 117-127 (2 p.).

Elosúa, Rosa; Madruga, Juan Antonio García; Gutiérrez, Francisco; Luque, Juan Luis; Garate, Milagros (1997). *Un estudio sobre las diferencias evolutivas en la memoria operativa, ¿capacidad o eficiencia?* *Estudios de psicología*, volumen 18, número 2, pp. 15-27.

Enns, J.T. (1990). *The development of attention. Research and theory*. Ámsterdam: Elsevier Science Publishers.

Fernández Vidal, F. (1994). *Psicomotricidad como prevención e integración escolar*. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*. nº 47, pp. 75-86.

Fisher, S.A. y Cleveland, S. (1968). *Body Image and Personality*. New York: Dover.

Flavell J.H. (1985). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

- Flavell, J. H. (1971). *First's discussants comments. What is memory development the devolopment of?* Human Development. 14, pp. 272-278.
- Fleming, G.A. (1976). *Creative rhythmic movement-boys and girls dancing*. En García Ruso, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*. En García Ruso, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fraisse, P. Pichot, P. y Clairouin-Oleron, G. (1949). *Les aptitudes rythmiques: Etudes compare'es des oligophre`nes et des enfants normaux*. Journal de Psychologie Normale et Pathologique, 42, pp. 309-330.
- Fraisse, P., Oléron, G., y Paillard, J. (1958). *Sur les repères sensoriels qui permettent de contrôler les mouvements d'accompagnement de stimuli périodiques*. En Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Franklin, Eric (2006). *Danza. Acondicionamiento físico*. Barcelona: Paidotribo.
- Fuentes, P. y Cervera, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles, editorial de música, S.A.
- Fuentes, Silvia (2008). *Pedagogía de la danza. Cuadernos de danza*. Bizkaia: Asociación cultural danza Getxo.
- Fux, María (1981). *Danza Experiencia de Vida*. Barcelona: Paidos.
- Fux, María (1997). *La formación del danzaterapeuta*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- García Corbeira, Pilar (1999). *Imagen corporal y danza*. Jornadas de danza: Arte y Ciencia.
- García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López (2002). *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico, volumen I*. Madrid: UNED.
- García Núñez, J. A. y Fernández Vidal, F. (1994). *Juego y psicomotricidad*. Madrid: Colección psicomotricidad y educación. CEPE.
- García Ruso, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- García Sevilla, Julia (1997). *Psicología de la atención*. Madrid: Síntesis SA.
- García Sevilla, Julia (2006). *Mejorar la atención del niño*. Madrid: Pirámide.

- García-Ogueta (2001). *Mecanismos atencionales y síndromes neuropsicológicos*. Revista de neurología, 32.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Geschwind, N.(1975): The apraxias: neural mechanisms of disorders of learned movements. *American Scientist* 1975; 63:188-95.
- Gibson, E.J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Gibson, E.J. (1979). *El enfoque ecológico de la percepción visual*. En Flavell J.H. (1985). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Gil Martínez, José (1991). *Entrenamiento mental para deportistas y entrenadores de élite*. Valencia: Invesco.
- Gopnik, Meltzoff y Kuhl (1999). *The scientist in the crib. Minds, Brains and how children learn*. En García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López (2002). *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico, volumen I*. Madrid: UNED.
- Greene, P. H. (1972) "Problems of Organization of Motor Systems", in Rosen, R. - Snell, F. (Eds.) *Progress in Theoretical Biology*, vol 2. New York: Academic Press.
- Grieve, J. (1993). *Neuropsicología. Evaluación de la percepción y de la cognición*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Guerber-Walsh, Leray y Maucouvert (1991). *Danse. De l'école aux associations*. Paris: Editions Revue. E.P.S.
- Haith, M.M., & Campos, J.J. (1983). *Infancy and biological development*. En Volumen II del *Mussen's manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Hamilton, Iris (1989). *Música y danza en la condición física*. Málaga: Unisport.
- Hanrahan, Christine (1995). *Creating dance images: Basic principles for teachers*. Revista Joperd, Enero 1995, pp. 33-39.
- Hanrahan, S. J. (1996) "Dancers' Perceptions of psychological skills". Revista de psicología del deporte, 9-10, 19-27.
- Hebb, Donald (1949). *The organization of behavior: a neuropsychological theory*. En Kolb, B. y Whishaw, I. Q. (2002). *Cerebro y conducta*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Hemsey de Gainza, Violeta (1981). *Ocho estudios de Psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Paidós.

Hemsey de Gainza, Violeta y Kesselman, Susana (2003). *Música y eutonía*. Buenos Aires: Lumen

Henry, F. M. (1981). *The evolution of the memory-drum theory of neuromotor reaction*. En G. A. Brooks (Ed.), *Perspective on the academic discipline of physical education*. Illinois: Human Kinetics.

Henry, F. M. y Rogers, D. E. (1960). *Increased response latency for complicated movements and a memory-drum theory of neuromotor reaction*. *Research Quarterly*, 31, 440-447.

Howse, Justin (2002). *Técnica de la danza y prevención de lesiones*. Barcelona: Paidotribo.

Hugas, A. (1995). *El llenguatge del cos i la dansa a l'educació infantil*. Barcelona: Didàctiques. Colección Rosa Sensat.

Hull, C.L. (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Ibáñez, Rafael; García-Madruga, Juan-Antonio (2005). *Memoria operativa e inteligencia. Un estudio evolutivo*. *Infancia y Aprendizaje*, volumen 28, número 1, pp. 25-38.

Jaques-Dalcroze, Emile (1912). *La musique et l'enfant*. En Bachmann, M.L. (1994). *La rítmica Jaques-Dalcroze*. Madrid: Pirámide.

Johnson, M. y Lakoff, G. (2002). *Why cognitive linguistics requires embodied realism*. *Cognitive Linguistics*, 13 (3), pp. 245-263.

Joyce, Mary (1987). *Técnica de danza para niños*. Barcelona: Martínez Roca.

Junqué, C. y Barroso, J. (1995). *Neuropsicología*. Madrid: Síntesis.

Kaeppler, Adrienne (1992). *Theoretical and Methodological Considerations for Anthropological Studies of Dance and Human Movement Systems*. *Ethnographica*, nº 8.

Kekenbosch, Christiane (1996). *La memoria y el lenguaje*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Kintsch, W. (1998). *Comprensión. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kodaly, Z. (1941). *Método coral: 50 canciones infantiles*. Buenos Aires: Barry.
- Kolb, B. y Whishaw, I. Q. (2002). *Cerebro y conducta*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Laban, Rudolf (1978). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Laban, Rudolf (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.
- Lane, D.A. y Pearson, D.A. (1982). *The developmental of selective attention*. Merrill-Palmer Quartely, 28 pp. 317-337.
- Lapierre, A. (1985). *El concepto de psicomotricidad y su evolución*. En Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica, nº 6, pp. 5-10.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1974). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Le Boulch, J. (1969) "*Educación por el movimiento*". Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1984) "*La educación psicomotriz en la escuela primaria*". Barcelona Paidós.
- Le Boulch, J. (1990). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós Educación Física Fundamentos.
- Leese, S. y Packer, M. (1982). *Manual de danza*. Madrid: EDAF.
- Leese, S. y Packer, M. (1991). *Manual de danza. La danza en las escuelas, cómo enseñarla y aprenderla*. Madrid: EDAF.
- Lepecki, André (2006). *Exhausting Dance: Performance and the politics of movement*. London: Routledge.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)**, de 3 de Mayo de 2006 (publicada en el BOE de 4 de Mayo).
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)**, de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre).
- Liepman, H. (1900). *Das Krankheitsbild der Apraxie (motorischen Asymbolie)*. *Monatschr. Psychiatr. Neurol.*, 8, 15-44; 102-103; 182-197.

Lièvre, I. y Staes L. (1992),). *Psicomotricidad: Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.

Linares, Pedro (1989). *Expresión corporal y desarrollo psicomotor*. Málaga: Unisport.

Luria, A. (1988). *El Cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Luria, AR. (1979). *El cerebro humano y los procesos psíquicos*. Barcelona: Fontanella.

Mackworth, N.H. (1957). *The breackdown of vigilante during prolongad visual serach*. Quaterly Journal of Experimental Psychology, 1 pp. 6-21.

Maehr, Nicholls y Dweck (1.986-1.989). En Roberts, Glyn (1995) "*Motivación en el deporte y el ejercicio físico*". Bilbao: Descleé de Brouwer. Biblioteca de Psicología.

Magill R.A. (1989). *Motor learning: concepts and applicatios*. Dubuque, Iowa: W.C. Brown.

Markessinis, Artemio (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz Martier.

Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. En Balaguer, Isabel (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros Educación.

Martín López, Eva (2006). Director: Dr. Vicente Castro, F. Nombre de la tesis: *Aptitudes musicales y atención en niños entre 10 y 12 años*. Universidad de Extremadura (Badajoz).

Martinek, T. (1988). *Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 59, pp.118-126.

Martínez del Fresno, Beatriz (1999). *Historiar la danza y/o coreografiar la historia. Objetivos y problemas metodológicos de la investigación*. En Revista de las I Jornadas de Danza e Investigación. Murcia: Los libros de Danza, S.L.

Matamoro, Blas (1998). *El Ballet*. Madrid: Acento Editorial.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., y Lowell, E.L. (1953) *The achievement motive*. En Roberts, Glyn (1995) "*Motivación en el deporte y el ejercicio físico*". Bilbao: Descleé de Brouwer. Biblioteca de Psicología.

Megías Cuenca y Latorre Latorre (2001). *Psicología aplicada al deporte base II: Interoención psicológica en las actividades deportivas extraescolares*. En Dosil J., Psicología y Deporte de Iniciación. Ourense: Gersam.

- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification*. En Capafons, A. (1990). *Psicoterapia y modificación de conducta*. Valencia: Nau Llibres.
- Mesulam, M. M. (1985). *Principles of behavioral neurology*. Philadelphia: Davis.
- Mesulam, M. M. (1990) *Large-scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language and memory*. *Annals of Neurology*, 28, pp. 597 - 613.
- Monés i Mestre, Nélida (1999). *Investigar la danza en la Europa de la globalización. La necesidad de academizar la danza como materia independiente dentro de las artes escénicas*. En Revista de las I Jornadas de Danza e Investigación. Murcia: Los libros de Danza, S.L.
- Mora, Francisco (1994). *Cerebro y mente*. Madrid: Arbor, CSIC.
- Murphy, S.M.; Jowdy, D.P. (1992). *Imagery and mental practice*. En Balaguer, Isabel (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros Educación.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nideffer, R.M. (1976). *Test of attentional and interpersonal style*. *Journal of personality and social psychology*, 34 pp. 394-404.
- Nideffer, R.M. (1989). *Psychological aspects of sports injuries: Issues in prevention and treatment*. *Internacional Journal of Sport Psychology*, 20 pp. 241-255.
- Norman, D.A. (1976). *Toward a theory of memory and attention*. *Psychological Review*, 75.
- Ossona, Paulina (1984). *La educación por la danza*. Barcelona: Paidós, Técnicas y Lenguajes Corporales.
- Padilla Moledo, C. y Hermoso Vega, Y. (2003). *Siglo XXI: perspectivas de la danza en la escuela*. Artículo publicado en "Tavira", Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, 18, pp. 9-20.
- Padrón Martín (2000). *Pedagogía en danza. La necesidad de reflexión sobre sus contenidos y objetivos*. En Revista de las II Jornadas de Danza e Investigación. Valencia: Los libros de Danza, S.L.
- Palacios J. y Mora J. (1990). *Crecimiento físico y desarrollo psicomotor hasta los dos años*. En Coll, Marchesi y Palacios (1990), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Palacios, P. (1985). *Cuerpo, sonido, música y otros lenguajes*. Bilbao: Adarra.
- Pearson D.A. y Lane, DM (1991). *Auditory attention Switching. A developmental study*. Journal of experimental child psychology, 51 pp. 320-334.
- Petrides, M. (1989). *Frontal lobes and memory*. En Deus, Pujol y Espert (1996). *Memoria y ganglios basales: una revisión teórica*. Psicología conductual, vol. 4, nº 3, pp. 337-361.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. En Ballesteros Jiménez, S. (1982). *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Madrid: TEA Ediciones.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1972). *La représentation de L'espace chez L'enfant*. En García Ruso, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Piéron, H. (1957). *Vocabulaire de la Psychologie*. En Ballesteros Jiménez, S. (1982). *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Madrid: TEA Ediciones.
- Pliego de Andres, V. (2001). *Temas pedagógicos para la oposición de conservatorios*. Madrid: Musicalis.
- Portellano, J.A.; Mateos, R.; Martínez Arias, R. (2000). *CUMANIN. Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Posner y Petersen (1990). *El sistema de atención del cerebro humano*. Annual Review of Neurosciences, 13 pp. 25-42.
- Real Decreto 1463/1999**, de 17 de septiembre, por el que se establecen los **aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza** y se regula la prueba de acceso a estos estudios.
- Real Decreto 85/2007**, de 26 de enero, por el que se fijan los **aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza** reguladas por la ley Orgánica 2/2006, de educación.
- Reason, J. y Mycielska, K. (1982). *Absent-minded? The psychology of mental lapses and everyday errors*. Englewood Cliffs JJ: Prentice-Hall.
- Regner, Hermann (1980). *Música y danza (para el niño)*. Madrid: Instituto alemán.
- Richelle, Marc (1971). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Riddoch, J. y Humphreys, G. W. (1987): *A case of integrative visual agnosia*. Brain, 110. pp. 1431-1462.

- Rivas, F. (1994). *Psicología de la educación y de la instrucción*. Lecturas de la facultad de Psicología de Valencia.
- Roberts, Glyn (1995) "*Motivación en el deporte y el ejercicio físico*". Bilbao: Descleé de Brouwer. Biblioteca de Psicología.
- Robinson, J. (1981). *Eléments du langage choreographique*. En García Ruso, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.
- Rodríguez Laguía y Pérez Montero (2006). *Escuela de padres*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- Rubio Segado, Carmen (1999). *La danza en España. Su enseñanza. Métodos tradicionales. Escuelas hasta su incorporación a la enseñanza oficial*. En Revista de las I Jornadas de Danza e Investigación. Murcia: Los libros de Danza, S.L.
- Ruiz, L.M. (1994). *Deporte y Aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Rywerant, Yochanan (1994). *El método Feldenkrais*. Barcelona: Paidós.
- Sage, G.H. (1984). *Motor Learning and control*. Dubuque (Iowa): Neuropsychological approach W.C. Brown Publishers.
- Schinca, Marta (1983). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid; Escuela Española, S.A.
- Schinca, Marta (1988). *Expresión corporal*. Madrid; Escuela Española, S.A.
- Schinca, Marta (2003). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Barcelona: Praxis.
- Schmidt (1991). Extraído de Ruiz, L.M. (1994) *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Schmidt, R.A. (1975). *A schema theory of discrete motor skill learning*. Psychological Review, 82, 225-260.
- Schmidt, R.A. (1988) *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Champaign, Human Kinetics Publi., 2ª Ed.
- Searleman, A. (1977). *A review of right hemisphere linguistic capabilities*. Psychological Bulletin, 84, pp. 503-528.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: University Press.

Snow, C. (1989). Understanding social interaction and language acquisition: sentences are not enough. En García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López (2002). *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico, volumen I*. Madrid: UNED.

Sousa, A.B. (1980). *A Educação pelo movimento expresivo*. En García Ruso, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Springer, S. and Deutsch, G. 1998. *Left Brain, Right Brain: Perspectives from Cognitive Neuroscience*. New York: W.H. Freeman and Company.

Stamback, M. (1963). *Tono y psicomotricidad*. Madrid: Pablo del Río Editor.

Stelmach, G.E. (1974). *Retention of motor skills*. Exercise and sport sciences reviews, 2 pp.1-31.

Stern (1900). En Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Ediciones Morata.

Stokoe, Patricia (1996). *Expresión corporal y danza: Arte, salud y educación*. Revista Música y Educación, octubre 1996.

Stokoe, Patricia y Schächter, Alexander (1994). *La expresión corporal*. Barcelona: Paidós Técnicas y Lenguajes Corporales.

Strachan, Dorothy (1989). *Música y danza en la condición física*. Málaga: Unisport.

Thomas, Brian (1993). *Psicología, desarrollo del niño y aprendizaje*. Londres: Royal Academy of Dancing.

Thomas, Helen (1993). *Dance, gender and culture"*. Basingstoke: Macmillan.

Tomatis, Alfred (1991). *De la communication intra-uterine au langage humain*. Paris: ESF.

Triesman, A.M. (1969). *Strategies and models of selective attention*. Psychological Review, 76.

Tulving, E. (1985) "How many memory systems are there?" *American Psychologist* vol. 40 pp 385-398.

Turvey, M. T. (1977) "Preliminaries to a Theory of Action with Reference to Vision", in Shaw, R.- Brandsford, J. (Eds.) *Perceiving, Acting and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Ullman, Lisa (1978). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.

- Ungerleider, L.G. y Mishkin, M. (1982). *Two cortical visual systems*. En Kolb, B. y Whishaw, I. Q. (2002). *Cerebro y conducta*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Verlee Williams, Linda (1986) "*Aprender con todo el cerebro*". Barcelona: Martínez Roca.
- Voli, Franco (1996). *La autoestima del profesor*. Madrid: PPC Editorial.
- Vygotski, L.S. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. En Richelle, Marc (1971). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. En Berruezo Adelantado, P.P. (1995). *El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad*. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 49, pp.15-26.
- Willem, L. (1985). *La danse dans L'Education-une enrichissement ou une mode?* En LUDENS. ISEF-UTL, vol. 9, nº 4, pp. 5-12.
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba. 4ª Edición.
- Witkin, H. A. y Oltman, P.K. (1967). *Cognitive Style*. En *Journal of Neurologie*, 2, pp. 119-137.
- Xarez et al (1992). *A dança no 1º ciclo do Ensino Básico*. En *Boletín de Educação Física*, nº 516, pp.97-106.
- Zaidel E (1978): *Concepts of cerebral dominance in the split brain*. En Kolb, B. y Whishaw, I. Q. (2002). *Cerebro y conducta*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Zangwill, O.L. (1951). *Neuropsychological Rehabilitation : Theory and Practice*. En Grieve, J. (1993). *Neuropsicología. Evaluación de la percepción y de la cognición*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Zenatti, Arlette (1994). *Psychologie de la musique*. Paris: PUF.
- Zuluaga Valencia, J. B. (2007). Director: Vasco Uribe, C.E. Nombre de la tesis: "*Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de TDAH, a través de una intervención sobre la atención*". Universidad de Manizales (Colombia).

### WEB-GRAFÍA

- "Percepción," Enciclopedia Microsoft® Encarta® Online 2008  
<http://es.encarta.msn.com>
- [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com). Página web del Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.
- Neuropsic. Página web de la misma fundación, dependiente de la Universidad de Valladolid, dedicada a la investigación, diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica.
  - Pelaz, Marta. *Desarrollo evolutivo del lenguaje*. (Psiquiatra Infantil de la Unidad de Logopedia de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid).
- Ramos Loyo, J (2006). *El cerebro y la música*.  
[http://www.avizora.com/publicaciones/musica/textos/0029\\_cerebro\\_musica.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/musica/textos/0029_cerebro_musica.htm)

**ANEXOS**

## ANEXO I

### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

#### 1. DESCRIPCIÓN

Nuestro programa consiste en un total de **20 sesiones de danza clásica** de un nivel elemental, en el que se recogen orientaciones didácticas a seguir así como los contenidos que creemos necesario trabajar a este nivel, para garantizar un mejor aprendizaje de la danza.

Entre los **contenidos** aparecen, tanto contenidos presentes en los cursos de ballet clásico convencionales, como aquellos que creemos preparan para la mejor adquisición de los primeros y que están relacionados con temas más propios de la educación psicomotriz y la educación musical y artística.

Además propone una estrategia metodológica, para facilitar la percepción y aprendizaje de posiciones corporales y movimientos, basada en el uso de **autoinstrucciones cantadas** al son de la música y que evocan imágenes mentales que facilitan su captación.

Cada sesión se presenta como una **unidad didáctica**, en la que se detallan los objetivos que persigue, los contenidos a trabajar, las actividades sugeridas para trabajar cada unos de los objetivos ( y que se relacionan utilizando una numeración común) y los criterios de evaluación para poder valorar el progreso de los alumnos en cada objetivo. Además en algunas unidades aparece la música que se sugiere para las diferentes actividades.

## 2. OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA.

- a. Aumentar la **capacidad atencional** del alumno y con ello conseguir un mayor nivel de atención ante el desarrollo de una clase de danza.
- b. Optimizar los **procesos perceptivos**, relacionados con discriminación de diferencias, orientación espacial, asimilación del esquema corporal y organización de información visual, que a su vez permitan la mejor **captación, asimilación y reproducción de movimientos**.
- c. Incrementar la **capacidad de memoria** a corto y largo plazo de los alumnos, logrando así un mayor recuerdo de los pasos y variaciones de las clases de danza.
- d. Aumentar la **motivación** del alumno por las clases de danza, consiguiendo con ello una optimización en el resto de variables cognitivas y por tanto en el aprendizaje de la danza.
- e. Mejorar el nivel de **autoestima** del alumno relacionado con su autoconcepto como aprendiz, para que repercuta positivamente en el propio proceso de aprendizaje de la danza, así como en su bienestar.
- f. Optimizar la **capacidad rítmica**, que permita acoplar los movimientos al estímulo sonoro.
- g. Mejorar la **ejecución** de pasos y variaciones de ballet, tanto a nivel técnico como cualitativo y artístico.

## 3. CONTENIDOS GENERALES

Los contenidos que abarca nuestro programa se dividen en tres grupos:

- I. Contenidos relacionados con prerrequisitos para el aprendizaje de la danza, de índole psicológica.
- II. Contenidos de danza clásica (aparecen en un esquema explicativo).
- III. Contenidos relacionados con la creatividad y la expresión de emociones a través del movimiento.

Cada unidad didáctica abarca contenidos de al menos dos bloques, con el fin de trabajar paralelamente los tres ejes, que nos parecen fundamentales, logrando además variedad en la dinámica de las clases y con ello sesiones más motivantes.

### **BLOQUE I**

- Contenidos relacionados con el RITMO.
- Contenidos relacionados con el uso del ESPACIO.
- Contenidos relacionados con la LATERALIDAD.
- Contenidos relacionados con la TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO.
- Contenidos relacionados con la RESPIRACIÓN.

### **BLOQUE II (ver esquema en página siguiente)**

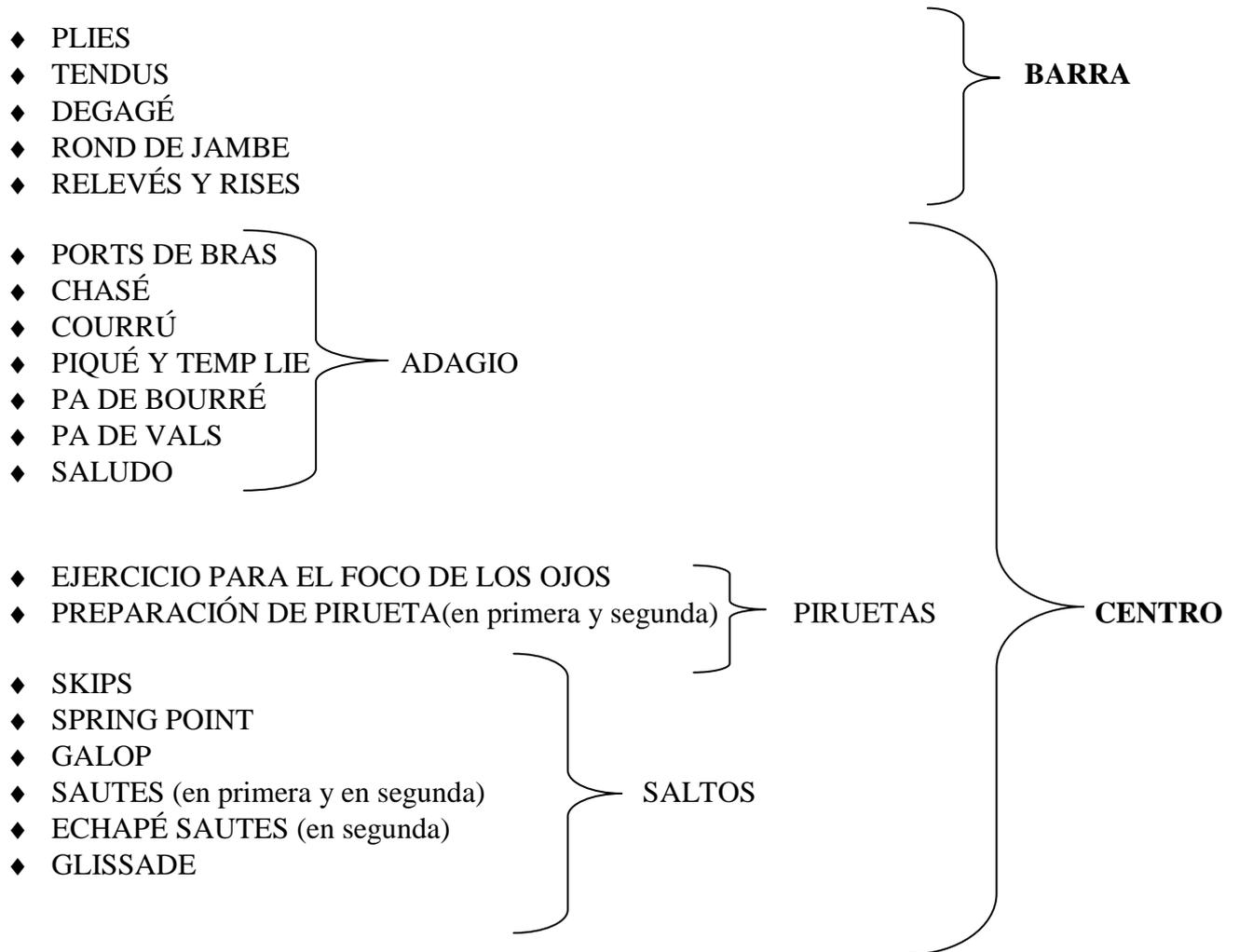
- Ejercicios de barra.
- Ejercicios al centro: adagio, piruetas y saltos.
- Variaciones que recojan diversos pasos.

### **BLOQUE III**

- Contenidos relacionados con la EXPRESIVIDAD.
- IMPROVISACIONES individuales y en grupo.

De esta forma cada clase se divide en dos partes: la primera un calentamiento que repercute en procesos perceptivos y motivacionales; la parte central que abarca los ejercicios técnicos propios del ballet, en barra y centro; y en muchas de las sesiones, al final, una actividad de improvisación- expresividad actoral- creatividad, que pretende además de desarrollar la faceta artística y expresiva, lograr un efecto de recencia, en el que el recuerdo final de la clase sea un incentivo que predisponga a asistir motivado a la siguiente.

## Contenidos De Ballet Clásico (Bloque II)



#### **4. METODOLOGÍA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA**

El presente programa de ballet clásico no sólo aporta unos contenidos diferentes, también da mucha importancia al método práctico de enseñanza que propone.

A rasgos generales el programa pretende **lograr un aprendizaje significativo** en los alumnos, intentando que el desarrollo de las clases, suponga una experiencia positiva para ellos, en la que conecten con aprendizajes ya adquiridos, en la que sientan que progresan y consiguen

logros cada vez y en la que puedan canalizar y expresar emociones, intentando que se diviertan en cada sesión.

Para ello hacemos las siguientes sugerencias:

1. **Crear un clima de grupo de aceptación y respeto entre sus integrantes y de motivación por la actividad.** Para ello es fundamental verbalizar progresos, tanto actitudinales como técnicos de cada alumno, no fomentar la competitividad y mostrar como profesor una actitud totalmente respetuosa cuando corrige a alguno de ellos. El hacer al final de la sesión una valoración de la dinámica de la clase, enfatizando lo positivo y dándoles las gracias por su trabajo, ayuda mucho al respecto.
2. **Ser un modelo de aprendizaje, tanto para los movimientos, como en la actitud hacia la danza.** Como se ha hecho siempre el profesor de ballet debe ser capaz de reproducir el movimiento a enseñar, técnicamente correcto, para aportar un referente visual que les ayude a aprenderlo. Además debe modelar una cualidad expresiva y una actitud de disfrute, de perseverancia, ...todos los valores que como alumnos de ballet queremos que asimilen.
3. **Trabajarnos como profesores las cualidades personales que ayudarán al proceso de enseñanza/aprendizaje.** Creemos que el profesor debe sentir y transmitir: entusiasmo, actitud amistosa, atención e interés por cada alumno, humor y capacidad de elogio. El humor puede ayudar a abordar las situaciones negativas y las correcciones, de una forma divertida para los alumnos. Y por supuesto el elogio al grupo, y a los alumnos individualmente, tanto sobre sus logros en la danza, como sobre sus intentos, su actitud... no pueden faltar en ninguna actividad de enseñanza. Los niños tienen que lograr en cada clase un sentimiento de triunfo.
4. **Darles un feedback frecuente de su nivel de aprendizaje.** Se trata de mostrarles evidencia de los progresos de cada uno, y del grupo en general. Podrían exhibirse gráficas sobre mejoras concretas (aumento del

en hedor, mejora de la posición de espalda, ...). También darles pistas sobre lo que cada uno debe trabajar para mejorar su ejecución..

5. **Ayudarnos de palabras clave que les ayuden a centrar su atención.** Cuando queramos introducir un nuevo paso, o cambiemos de bloque, o estén muy excitados por la actividad anterior y necesitemos centrarlos, podemos tener pactadas con ellos unas claves verbales que signifiquen que se paren y atiendan. Por ejemplo: mente en blanco, observa y escucha.
6. **Plantear las clases como un trabajo cooperativo.** Es importante que unos alumnos puedan ayudar a otros a la hora de ensayar un paso, corregir una posición, ... en momentos en que la profesora observa y corrige por grupos (algo muy frecuente en las clases de ballet convencionales). Muchas de las actividades pueden proponerse por parejas, para así fomentar esa corrección cooperativa, además de otros fines como el adaptarse a las sugerencias de otro compañero, aprender a simultanear movimientos (algo tan importante en las coreografías de danza), a imitar (básico en el aprendizaje de movimientos), ...
7. **Fomentar su propia autonomía en su proceso de aprendizaje.** Es necesario inculcarles que aprovechen toda la sesión para practicar y autocorregirse, pero para ello debemos propiciar su autonomía. Y por eso necesitan conocer bien las conductas a practicar, es decir, los pasos. Si nosotros les dividimos el contenido en partes o les hacemos preguntas o sugerencias que lo dirijan a la reflexión en la idea del movimiento, le estaremos facilitando ese trabajo independiente. Además se les pueden enseñar las autoinstrucciones que ayudan a autocontrolar el proceso de aprendizaje, para que vayan tomando conciencia de su práctica y se autocorrijan (qué he de hacer, cómo hacerlo, cómo lo estoy haciendo y cómo lo hice).

8. **Procurar que ellos mismos encuentren las repuestas a los problemas que se les plantean con los nuevos aprendizajes.** Se trata de procurar no caer en la explicación continua del profesor, utilizando preguntas que les ayuden a percibir mejor lo que experimentan corporalmente y que ello les sirva como clave para autocorregirse. También se puede utilizar la corrección pública de un compañero para que todos observen su ejecución, haciéndoles preguntas para reflexionar y que así deduzcan la correcta forma de hacerlo, que ese alumno después puede intentar, aportando también un modelo visual. Otra opción sería que ellos mismos verbalicen cómo creen que lo han hecho y qué tendrían que mejorar, así, si no manifiestan en sus ejecuciones que conocen la técnica, de esta forma podría comprobarse (en la danza a veces es difícil plasmar físicamente lo que se les pide, pues requiere tiempo).
9. **Enseñarles a verbalizar los movimientos que realizan o ven.** El lenguaje es una excelente instrumento que ayuda a construir el propio conocimiento, además de suponer un entrenamiento cognitivo, que también forma parte del objetivo de este programa.
10. **Utilizar imágenes verbales.** Para transmitirles la cualidad de un movimiento, la posición a adoptar, para corregirles, .. el usar símiles les ayuda a visualizar, a hacer más sencillo el paso y con ello llevar a la práctica lo que se les pretende transmitir.
11. **Utilizar autoinstrucciones cantadas.** La profesora puede sugerir autoinstrucciones que evoquen cualidades del movimiento, en un lenguaje significativo para los niños de estas edades. Esta instrucción deberán cantarla en voz alta mientras realizan ese movimiento, para que les ayude a recordar cómo realizarlo ( en la fase de aprendizaje). Una vez el alumno automatiza la forma correcta de ejecutar el paso, se eliminaría esta “ayuda”. Las imágenes que inspiran la autoinstrucción pueden ser sugeridas también por el propio grupo, con el fin de que les sean más significativas. Aún así en cada unidad didáctica aparecen autoinstrucciones que podrían utilizarse con cada nuevo paso.

12. **Utilizar la manipulación de sus cuerpos para enseñarles todo el proceso del movimiento.** Se trata de colocar sus cuerpos en la posición correcta y que , mediante el tacto y el sentido cinestésico, perciban el movimiento en su cuerpo tal y como debe ser, desde que se inicia hasta que concluye. En esta manipulación debemos procurar añadir una explicación de cómo lograr hacer lo mismo, solos.

Como se ve, en general las estrategias sugeridas pretenden **utilizar varios canales sensoriales** para percibir y aprender los movimientos:

- La vista, con el modelo del profesor y las imágenes verbales, que evocan imágenes mentales visuales.
- El oído, a través de las autoinstrucciones (que también se relacionan con imágenes visuales, pero que su primera recepción es auditiva) y las explicaciones del profesor.
- El tacto y el sentido cinestésico, a través de las manipulaciones.

## 5. RECURSOS

Para llevar a cabo este programa se requieren los mismos recursos que para cualquier otra clase de danza: un aula espaciosa con un suelo de madera o linóleo, unas barras, un espejo y un equipo de música.

Además es importante contar con una gran variedad de estilos de músicas, no sólo de estilo clásico. En algunas unidades didácticas se sugieren músicas concretas sobre todo para las actividades de improvisación y de ritmo.

## UNIDADES DIDÁCTICAS

### SESIÓN I

#### Objetivos Didácticos

- A.- Explorar el espacio y familiarizarse con sus dimensiones.
- B.- Interiorizar corporalmente ritmos lentos y rápidos.
- C.- Conocer la técnica y practicar el plié en primera y segunda posición.
- D.- Conocer la técnica y practicar port de bras en las posiciones de brazos primera, segunda, tercera, cuarta y quinta.
- E.- Conocer la técnica y practicar el movimiento de cabeza del giro así como la mirada que lo complementa.
- F.- Conocer la técnica y practicar el skip.
- G.- Practicar la improvisación bailando.

#### Contenidos

- Direcciones del espacio.
- Ritmos lentos y rápidos.
- Contenidos de ballet clásico: plié, posiciones de brazos, cabeza en el giro y skip.
- La improvisación.

#### Actividades

- A.- Deberán desplazarse libremente por todo el espacio, siguiendo las indicaciones del profesor para que se desplacen hacia delante, hacia atrás, a los lados y en diagonal.
  
- B.- Harán pasos grandes siguiendo el ritmo de una música lenta y luego pasos pequeños al ritmo de una música muy rápida.

C1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del plié mientras explica sus especificaciones técnicas.

C2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (rana impulsándose)

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ la rana se impulsa (o salta)”.

D1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución de un port de bras con las posiciones de brazos, sin desplazamiento, mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (coger un balón de playa).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ cojo un balón de playa, crece el balón, encoge un lado, rula hasta mi frente, lo sujeto bien en mi frente” .

E1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución de un giro con pequeños pasos, llevando el movimiento de cabeza y la mirada de la pirueta, mientras explica sus especificaciones técnicas.

E2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (marioneta y enamorado/a).

E3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ le sujetan la cabeza, le sujetan la cabeza y...le empujan” y “te tienes que ir pero qué guapo, qué guapo y vuelvo a mirarlo”.

F1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución del paso “skip” avanzando en diagonal, mientras explica sus especificaciones técnicas.

F2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (ave: flamenco).

F3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “salta el flamenco, cambia de pata”.

G.- Se les pedirá que bailen coreografiando ellos libremente con una música dada, utilizando los pasos practicados hoy.

### Criterios de Evaluación

A.- El alumno se desplaza en todas las direcciones: hacia delante, atrás, en diagonal....

B.- El alumno adecua el tamaño de sus pasos a la velocidad de la música.

C1.- Realiza el plié sin volcar los pies, con la abertura de caderas adecuada a la de sus pies .

C2.- Mantiene la posición de espalda recta durante el plie.

C3.- Ejecuta el plié de forma fluida, y acoplado a los tiempos musicales.

D1.- Coloca los brazos redondeados y en el lugar adecuado en el port de brá.

D2.- Realiza el movimiento de los brazos con fluidez y suavidad.

E.- Consigue mantener la posición de cabeza fija durante la primera parte de una pirueta, acabando con su giro rápido al final.

F.- Realiza el skip, con la elevación de rodillas adecuada y estirando las puntas de los pies al saltar.

G.- Utiliza pasos de los practicados en la clase en una variación improvisada.

### Sugerencia de música a utilizar

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

A.- Estilo new age: "In existence" del grupo Beautiful World.

B.- Música rápida: Música celta ("Os amores libres" de Carlos Núñez); música lenta: new age ("A day without rain" de Enya)

C, D, E y F.- Estilo clásico: "Music for Ballet Class" nº1, G. Dickson Place.

G.- Estilo orquestal: Banda sonora de "El Señor de los anillos".

## **SESIÓN II**

### **Objetivos Didácticos**

- A.- Promover la toma de conciencia del cuerpo.
- B.- Repasar los pasos de la barra vistos en la sesión I.
- C.- Conocer la técnica y practicar el tendú desde primera posición.
- D.- Conocer la técnica y practicar el chasé desde primera a segunda y cuarta posición.
- E.- Investigar diferentes nociones afectivas y su forma de expresión

### **Contenidos**

- Partes del cuerpo susceptibles de movimiento.
- Contenidos de ballet clásico: plié, tendú y chasé.
- Nociones afectivas y su expresión: alegría, tristeza, calma, agitación, gozo y cólera.

### **Actividades**

- A.- Moverán libremente las partes del cuerpo que indique el profesor, (abarcarán desde los dedos del pie hasta la cabeza), remarcando las posibilidades de las articulaciones.
- B.- Se repetirá el ejercicio de barra trabajado la sesión anterior, repitiendo las autoinstrucciones oportunas.
- C1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del tendú mientras explica sus especificaciones técnicas.
- C2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (lanza).
- C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ la lanza empuja al suelo” .

D1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución de un chasé a la segunda y hacia delante.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (patinar sobre un pie).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ patino con el pie tostada”.

E1.- El profesor explicará mientras los alumnos experimentan cómo se expresa corporalmente:

- la alegría- tristeza (movimientos de extensión, rápidos y dinámicos vs. movimientos lentos y en flexión),
- la calma- agitación (movimientos lentos, conducidos, asociados al silencio vs. rápidos, desordenados y asociados al ruido).
- el gozo- cólera (movimientos de alegría, pero algo más lentos vs. semejante a la agitación pero con más tensión en extensión).

E2.- Se les pedirá que bailen libremente con una música dada, utilizando las emociones que el profesor vaya sugiriendo de las practicadas hoy.

### **Criterios de Evaluación**

A.- El alumno identifica y logra mover todas las partes corporales que se le indican.

B1.- Realiza el plié sin volcar los pies, con la abertura de caderas adecuada a la de sus pies .

B2.- Mantiene la posición de espalda recta durante el plie.

B3.- Ejecuta el plié de forma fluida, y acoplado a los tiempos musicales.

C1.- El alumno realiza el tendú, arrastrando el pie desde la posición de origen hasta su estiramiento.

C2.- Logra mantener la pierna de base alineada, sin sentarse sobre la cadera y permitiendo a la otra pierna que se deslice estirada.

C3.- Alarga la pierna en posición “en hedor” y estirando la punta del pie.

C4.- El deslizamiento de la pierna no va acompañado de movimiento de caderas.

D1.- Ejecuta el chasé, con el plié necesario para el arrastre.

D2.- Mantiene el pie abierto, sin volcar.

E.- Expresa a través del movimiento rasgos de las diferentes emociones que se le plantean.

#### Sugerencia de música a utilizar

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

A.- Estilo new age: "The memory of tree" de Enya.

B,C, y D.- Estilo clásico: "Music for Ballet Class" nº2, G. Dickson Place.

E.- Música clásica orquestada: "My Ballerina Album":

- Alegría: Miniature overture, del ballet "Cascanueces".
- Tristeza: Marcha, del ballet "Cascanueces".
- Calma: Danza del hada dulce, del ballet "Cascanueces".
- Agitación: Danza rusa, del ballet "Cascanueces".
- Gozo: Danza china, del ballet "Cascanueces".
- Cólera: Vals de las esclavas de "Fausto".

## SESIÓN III

### Objetivos Didácticos

- A.- Promover la conciencia del sentido cinestésico.
- B.- Explorar los diferentes niveles (alturas) del espacio.
- C.- Repasar el plié y tendú vistos en las sesiones I y II.
- D.- Conocer la técnica y practicar el degagé desde primera posición.
- E.- Conocer la técnica y practicar el courrú en tercera posición.
- F.- Fomentar el recuerdo de encadenamientos sencillos de pasos.

### Contenidos

- Percepciones a través de diferentes sentidos (cinestésico, tacto y oído).
- Niveles del espacio (alturas).
- Contenidos de ballet clásico: plié, tendú, degagé y courrú.

### Actividades

- A.- Con los ojos cerrados se mueven en el sitio, explorando sus sensaciones internas, invitándoles a utilizar el tacto para apreciar cómo se mueven los músculos y el oído para percibir el tipo de movimiento que la música pide.
- B.- Los alumnos interpretan corporalmente esta pauta: “Sois una semilla que nace y va poco a poco creciendo, haciéndose cada vez más grande, hasta que la planta se marchita y poco a poco vuelve a la tierra.
- C.- Se repetirán los ejercicios de barra trabajados las sesiones anteriores, repitiendo las autoinstrucciones oportunas.
- D1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del degagé mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (lanza voladora).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ la lanza empuja al suelo y se eleva”.

E1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución del courrú

E2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (paso de hormiguita).

E3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ anda la hormiguita” (utilizando un tono de voz que indique que se es pequeño).

F1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución de un encadenamiento que contenga chasé, courrú y port de brá.

F2.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música las autoinstrucciones oportunas (paso de hormiguita, balón de playa y patinar).

### **Criterios de Evaluación**

A1.- El alumno explora con el tacto la musculatura implicada en el movimiento.

A2.- Crea movimientos adaptados a la música que escucha.

B.- Logra transmitir la vivencia de la semilla que crece y se marchita, adaptando las posiciones a diferentes alturas del espacio .

C1.- Realiza el plié sin volcar los pies, con la abertura de caderas adecuada a la de sus pies .

C2.- Mantiene la posición de espalda recta durante el plie.

C3.- Ejecuta el plié de forma fluida, y acoplado a los tiempos musicales.

C4.- El alumno realiza el tendú, arrastrando el pie desde la posición de origen hasta su estiramiento.

C5.- Logra mantener la pierna de base alineada, sin sentarse sobre la cadera y permitiendo a la otra pierna que se deslice estirada.

- C6.- Alarga la pierna en posición “en hedor” y estirando la punta del pie.
- C7.- El deslizamiento de la pierna no va acompañado de movimiento de caderas.
- D1.- El alumno realiza el degagé, arrastrando el pie desde la posición de origen y la eleva empujando el suelo para impulsar el movimiento.
- D2.- Logra mantener la pierna de base alineada, sin sentarse sobre la cadera y permitiendo a la otra pierna que se deslice estirada.
- D3.- Alarga la pierna en posición “en hedor” y estirando la punta del pie.
- D4.- La elevación de la pierna no va acompañada de movimiento de caderas.
- E1.- Realiza el courrú con separaciones mínimas de pies entre paso y paso.
- E2.- Durante el courrú el peso es colocado sobre la media punta logrando ser elevada dicha posición.
- F.- Logra recordar y ejecutar sin la profesora como referencia, el pequeño encadenamiento de pasos modelado.

#### Sugerencia de música a utilizar

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

- A.- Música clásica orquestada: Prelude, mazurka y vals del ballet “Coppélia”.
- B.- Estilo Chill Out: Sonidos de la naturaleza (Mar de serenidad)
- C, D, E y F.- Estilo clásico: “Solo Piano” volumen 3, Lisa Harris.

## SESIÓN IV

### Objetivos Didácticos

- A.- Explorar el espacio próximo del alumno para el movimiento.
- B.- Repasar el plié, tendú y degagé vistos en las sesiones I, II y III.
- C.- Conocer la técnica y practicar el rise desde primera posición.
- D.- Fomentar el recuerdo de ejercicios de port de bra, con las 5 posiciones básicas de brazos.
- E.- Practicar la improvisación a partir de ritmos musicales lentos y rápidos.

### Contenidos

- El espacio próximo al cuerpo.
- Contenidos de ballet clásico: plié, tendú, degagé, rise y posiciones básicas de los brazos.
- La improvisación, adaptada a ritmos rápidos y lentos.

### Actividades

- A.- Los alumnos describen líneas curvas, rectas y en zig-zag con una parte del cuerpo y luego con todo él.
- B.- Se repetirán los ejercicios de barra trabajados las sesiones anteriores, repitiendo las autoinstrucciones oportunas.
  
- C1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del rise mientras explica sus especificaciones técnicas.
- C2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (ascensor).
- C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ arriba el ascensor”.

D1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución de otro port de brá con las posiciones de brazos, sin desplazamiento, mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (coger un balón de playa).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ cojo un balón de playa, rula hasta mi frente, lo suelto despacio, miro una mano arriba, luego la otra, abro y cojo el balón.”.

E.- Los alumnos bailarón libremente con la premisa de adaptar sus movimientos a la música, que será lenta primero y rápida después.

### **Criterios de Evaluación**

A.- El alumno es capaz de mover todos los segmentos de su cuerpo, con movimientos variados (los que se le indican).

B1.- Realiza el plié sin volcar los pies, con la abertura de caderas adecuada a la de sus pies .

B2.- Mantiene la posición de espalda recta durante el plie.

B3.- Ejecuta el plié de forma fluida, y acoplado a los tiempos musicales.

B4.- El alumno realiza el tendú, arrastrando el pie desde la posición de origen hasta su estiramiento.

B5.- Logra mantener la pierna de base alineada, sin sentarse sobre la cadera y permitiendo a la otra pierna que se deslice estirada.

B6.- Alarga la pierna en posición “en hedor” y estirando la punta del pie.

B7.- El deslizamiento de la pierna no va acompañado de movimiento de caderas.

B8.- El alumno realiza el degagé, arrastrando el pie desde la posición de origen y la eleva empujando el suelo para impulsar el movimiento.

B9.- Logra mantener la pierna de base alineada, sin sentarse sobre la cadera y permitiendo a la otra pierna que se deslice estirada.

B10.- Alarga la pierna en posición “en hedor” y estirando la punta del pie.

B11.- La elevación de la pierna no va acompañada de movimiento de caderas.

C1.- Realiza el rise manteniendo la posición “en hedor” de las dos piernas y las rodillas estiradas.

C2.- Eleva las medias puntas hasta dejar el peso totalmente sobre ellas.

D1.-Logra recordar y ejecutar sin la profesora como referencia, el pequeño encadenamiento de brazos modelado.

D2.-Coloca los brazos redondeados y en el lugar adecuado en el port de brá.

D3.- Realiza el movimiento de los brazos con fluidez y suavidad.

E.- El alumno crea sus propios movimientos y bailes, con una cualidad que se acopla al ritmo de la música.

### Sugerencia de música a utilizar

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

A.- Estilo celta: “Os amores libres” de Carlos Núñez

B, C, y D.- Estilo clásico: “Solo Piano” volumen 3, Lisa Harris.

E.- Musical “Cats”, canciones: Memory y Jellicle Ball

## SESIÓN V

### Objetivos Didácticos

- A.- Interiorizar corporalmente diferentes ritmos y acentos para acoplarlos a su movimiento
- B.- Trabajar la lateralidad a través del movimiento corporal.
- C.- Repasar el movimiento de cabeza del giro así como la mirada que lo complementa.
- D.- Conocer la técnica y practicar el piqué hacia delante.
- E.- Fomentar el recuerdo de encadenamientos sencillos de pasos.

### Contenidos

- Ritmos lentos, rápidos acelerados y desacelerados.
- El acento en las combinaciones rítmicas.
- Movimientos con extremidades lateralizados a un lado y combinados.
- Contenidos de ballet clásico: la cabeza en el giro y piqué-pasé.

### Actividades

A1.- El alumno se desplaza acoplándose al toque de palma del profesor, haciendo coincidir su apoyo en el suelo, con el toque. El profesor hará ritmos lentos, rápidos, acelerados y desacelerados.

A2.- El mismo ejercicio anterior se realizará añadiendo acentos (palmadas más fuertes), ante los cuales el niño debe mover un segmento corporal o golpear más fuerte el suelo.

B.- Los alumnos deben levantar lateralmente y simultáneamente brazo y pierna izquierdos, a indicación del profesor. Se repetirá con derecha y con combinaciones de brazo izquierdo, pierna derecha y viceversa.

C1.- En el centro del espacio el profesor modelará de nuevo la ejecución de un giro con pequeños pasos, llevando el movimiento de cabeza y la mirada de la pirueta.

C2.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ le sujetan la cabeza, le sujetan la cabeza y...le empujan” y/o “te tienes que ir pero qué guapo, qué guapo y vuelvo a mirarlo”.

D1.- En el centro el profesor modelará la ejecución del piqué-pasé mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (clavar una bandera). Se mostrará con un palo el movimiento que la pierna debe hacer (analogía visual).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ clavo la bandera”.

E.- Se repasará el encadenamiento de pasos vistos en la sesión III, repitiendo las autoinstrucciones oportunas.

### Criterios de Evaluación

A1.- El alumno adapta sus movimientos a todos los ritmos sugeridos.

A2.- Enfatiza el movimiento en los acentos marcados.

B.- Logra acertar en la elección de la mano, pierna y combinación de éstas indicadas, al menos en el 75% de los casos.

C.- Consigue mantener la posición de cabeza fija durante la primera parte de una pirueta, acabando con su giro rápido al final.

D1.- El alumno realiza el piqué, pasando el peso totalmente de una pierna a la media punta de la otra, colocando la otra pierna en pasé.

D2.- Cuando sube a la media punta no dobla la rodilla antes de traspasar el peso del cuerpo.

D3.- Estira la punta del pie que realiza el piqué, antes de posarlo en el suelo.

E.- Logra recordar y ejecutar sin la profesora como referencia, el pequeño encadenamiento de pasos modelado.

## SESIÓN VI

### Objetivos Didácticos

- A.- Explorar el espacio próximo ocupado por el volumen del cuerpo y por su acción.
- B.- Repasar en la barra el tendú y los rises.
- C.- Repasar el movimiento de cabeza del giro y el courrú en el centro del espacio.
- D.- Repasar el chasé hacia delante y hacia los lados.
- E.- Investigar las diferentes expresiones corporales que inspiran diferentes músicas.

### Contenidos

- Nociones de forma, masa y volumen .
- Contenidos de ballet clásico: tendú, rises, la cabeza en el giro, courrú y chasé.
- Emociones evocadas por diferentes músicas.

### Actividades

- A.- Los alumnos colocados libremente en el espacio por parejas, juegan a esculpir el cuerpo del otro, dándole formas teniendo en cuenta los límites anatómicos del compañero.
  
- B1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del tendú mientras recuerda sus especificaciones técnicas.
- B2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (lanza).
- B3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ la lanza empuja al suelo”.

B4.- En la barra el profesor modelará la ejecución del rise mientras explica sus especificaciones técnicas.

B5.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (ascensor).

B6.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ arriba el ascensor”.

C1.- En el centro del espacio el profesor modelará de nuevo la ejecución de un giro esta vez realizándolo con pasitos de courrú ( verbalizando “hormiguita” para recordar este paso), llevando el movimiento de cabeza y la mirada de la pirueta.

C2.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ le sujetan la cabeza,.. y le empujan” y/o “te tienes que ir pero qué guapo, qué guapo y vuelvo a mirarlo”.

D1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución de un chasé a la segunda y hacia delante.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (patinar sobre un pie).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ patino con el pie tostada”.

E1.- Se le pedirá a los alumnos que expresen verbalmente qué emociones les evocan diferentes músicas.

E2.- Después se les pedirá que intenten expresar con expresiones faciales y movimiento corporal esas emociones.

E3.- Por último se les animará a improvisar con esas músicas, pero con la expresión facial opuesta a lo que la música les pide (y se les hará conscientes de lo difícil que resulta).

### Criterios de Evaluación

- A.- El alumno que manipula al otro investiga posiciones variadas y con todos los elementos del cuerpo.
- B1.- El alumno realiza el tendú, arrastrando el pie desde la posición de origen hasta su estiramiento.
- B2.- Logra mantener la pierna de base alineada, sin sentarse sobre la cadera y permitiendo a la otra pierna que se deslice estirada.
- B3.- Alarga la pierna en posición “en hedor” y estirando la punta del pie.
- B4.- El deslizamiento de la pierna no va acompañado de movimiento de caderas.
- B5.- Realiza el rise manteniendo la posición “en hedor” de las dos piernas y las rodillas estiradas.
- B6.- Eleva las medias puntas hasta dejar el peso totalmente sobre ellas.
- C1.- Consigue mantener la posición de cabeza fija durante la primera parte de una pirueta, acabando con su giro rápido al final.
- C2.- Realiza el courrú con separaciones mínimas de pies entre paso y paso.
- C3.- Durante el courrú el peso es colocado sobre la media punta logrando ser elevada dicha posición.
- D1.- Ejecuta el chasé, con el plié necesario para el arrastre.
- D2.- Mantiene el pie abierto, sin volcar.
- E.- Logra expresar corporalmente las emociones evocadas por la música.

### Sugerencia de música a utilizar

Para el objetivo E, podría utilizarse el musical de “La bella y la Bestia”:

Sorpresa: Reprise de Bella

Alegría: Ser nuestro invitado

Tristeza: Si no puedo amarla

Calma: Bella y Bestia

Agitación: Ser humano otra vez

## **SESIÓN VII**

### **Objetivos Didácticos**

- A.- Fomentar la creatividad y el trabajo corporal en grupo, explorar posibilidades de movimiento corporal y diferentes niveles del espacio.
- B.- Tomar conciencia de la mirada cuando bailamos.
- C.- Conocer la técnica y practicar el rond de jambe en la barra.
- D.- Conocer la técnica y practicar los port de bras en arabesque.
- E.- Fomentar el recuerdo de encadenamientos sencillos de pasos.

### **Contenidos**

- Nociones de forma, masa y volumen.
- La colaboración y el trabajo grupal en el espacio.
- La mirada en la danza.
- Contenidos de ballet clásico: rond de jambe y port de bras en arabesque.

### **Actividades**

- A1.- Un grupo de niños debe crear una escultura combinando sus cuerpos de forma creativa. Se irán acoplando de uno en uno para que así cada niño haga su sugerencia tras observar la formación creada hasta su turno.
- A2.- Se irán retirando de uno en uno según los nombre el profesor intentando que la escultura no se desequilibre.
  
- B.- Desplazamientos libres entre lo compañeros mirando hacia delante (mirada lejana o cercana), arriba, abajo, detrás, a los lados y con la mirada en un punto fijo, intentando no mover la cabeza si no es necesario.
  
- C1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del rond de jambe mientras explica sus especificaciones técnicas.
- C2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (compás).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ el compás dibuja un semicírculo”.

D1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de port de bras en arabesque mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (ángulo).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ ángulo desde la nariz”.

E.- Se repasará el encadenamiento de pasos visto en la sesión III, repitiendo las autoinstrucciones oportunas.

### **Criterios de Evaluación**

A1.- El alumno adapta sus movimientos a las sugerencias del resto del grupo.

A2.- Busca sus propias ideas, no cayendo en la repetición de lo que otros han propuesto.

A3.- Explora posibilidades variadas, tanto corporales como espaciales.

B.- El alumno mira y mantiene la mirada en el lugar sugerido durante todo el desplazamiento, sin mover la cabeza (a no ser que sea necesario).

C1.- Realiza el rond de jambe sin mover la cadera.

C2.- Arrastra el pie en “en hedor”, tanto en la salida desde primera posición como en la llegada a ésta.

C3.- Realiza el giro de pierna con rodilla y pie estirados.

D1.- El alumno coloca los brazos en arabesque en la posición espacial correcta (en ángulo de 45°, a la altura de la nariz).

D2.- Realiza el movimiento hasta esta posición con fluidez y suavidad.

D3.- Estira la punta del pie que realiza el piqué, antes de posarlo en el suelo.

E.- Logra recordar y ejecutar sin la profesora como referencia, el pequeño encadenamiento de pasos modelado.

## SESIÓN VIII

### **Objetivos Didácticos**

- A.- Trabajar la lateralidad a través del movimiento corporal, así como la memoria auditiva.
- B.- Repasar en la barra el rond de jambe.
- C.- Practicar un port de bras en el que se combinen las posiciones básicas de brazos, con el arabesque.
- D.- Fomentar la creatividad respecto a movimientos que realicen para saludar a compañeros, profesores, público, ....

### **Contenidos**

- Nociones de derecha e izquierda en el propio cuerpo.
- Contenidos de ballet clásico: rond de jambe y port de bras con 1<sup>a</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> posición y arabesque.
- El saludo a través de la danza.

### **Actividades**

- A1.- Los alumnos colocados libremente en el espacio indicarán, con un movimiento o señalándolas, todas las partes de su cuerpo que estén a la derecha; y luego las de la izquierda.
- A2.- Después se les darán instrucciones verbales en las que se combinen diferentes movimientos: poner la mano derecha sobre el hombro derecho; poner la mano izquierda sobre la rodilla derecha, ...
- B1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del rond de jambe mientras recuerda sus especificaciones técnicas.
- B2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (compás).
- B3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ el compás dibuja un semicírculo”.

C1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de un port de bras combinando las cinco posiciones básicas y el arabesque, mientras explica sus especificaciones técnicas.

C2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa de los movimientos (ángulo y coger un balón de playa).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música las autoinstrucciones “ ángulo desde la nariz” y “ cojo un balón de playa, crece el balón, encoge un lado, rula hasta mi frente, lo sujeto bien en mi frente”.

D.- Se le pedirá a los alumnos que inventen una forma “bailada” de saludar (dándoles un tiempo de trabajo individual), para después mostrar ese saludo uno a uno y con ello despedir la clase.

#### Criterios de Evaluación

A1.- El alumno señala correctamente todas las partes de su cuerpo de cada uno de sus lados.

A2.- Sigue las instrucciones de combinación de elementos de derecha e izquierda con un acierto del 75%.

B1.- Realiza el rond de jambe sin mover la cadera.

B2.- Arrastra el pie en “en hedor”, tanto en la salida desde primera posición como en la llegada a ésta.

B3.- Realiza el giro de pierna con rodilla y pie estirados.

C1.- El alumno coloca los brazos en arabesque en la posición espacial correcta (en ángulo de 45°, a la altura de la nariz).

C2.- Coloca los brazos en las cinco posiciones, redondeados y en el lugar adecuado.

C3.- Realiza el movimiento hasta estas posiciones con fluidez y suavidad.

D1.- El alumno utiliza brazos y piernas para crear movimientos que indican un saludo.

D2.- Crea movimientos originales y armonizados a la situación de “saludo”.

## SESIÓN IX

### Objetivos Didácticos

- A.- Interiorizar corporalmente ritmos musicales variados.
- B.- Tomar conciencia de las posibilidades de amplitud del movimiento.
- C.- Conocer la técnica y practicar el relevé en la barra.
- D.- Conocer la técnica y practicar el pa de bourré en el centro.
- E.- Fomentar el recuerdo de encadenamientos sencillos, utilizando los pasos aprendidos en otras sesiones.

### Contenidos

- Ritmos musicales variados.
- La amplitud del movimiento.
- Contenidos de ballet clásico: relevé y pa de bourré

### Actividades

- A1.- Los alumnos deben extraer el ritmo de melodías de diferentes géneros musicales, transformándolo en palmas primero y después en movimientos sencillos repetidos en cada tiempo musical.
- B1.- Dibujarán cuadros imaginarios con las manos y cada vez serán mayores, teniendo que acompañar el movimiento de las manos con el cuerpo.
- B2.- Reproducirán libremente los pasos de ballet que recuerden de sesiones anteriores pero haciéndolos de “pulga”, (muy pequeños).
- C1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del relevé en primera y segunda posición, mientras explica sus especificaciones técnicas.
- C2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa de la posición (palos de golf).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ plié y palos de golf”.

D1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de pa de bourré mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (ventanitas y palos de golf).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ventanita, palos de golf, ventanita”.

E1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución de un encadenamiento que contenga piqué, giro con courrú y port de brá en arabesque.

E2.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música las autoinstrucciones oportunas (clavo la lanza, hormiguita y triángulo a la nariz).

### **Criterios de Evaluación**

A.- El alumno hace coincidir sus palmas y movimientos sencillos al ritmo musical de la melodía dada.

B.- Manifiesta en sus movimientos las diferencias de amplitud que se le piden.

C1.- En el relevé sube a la media punta con el impulso provocado por un plié previo.

C2.- Mantiene la posición “en hedor” de las dos piernas y las rodillas estiradas al final del relevé.

D1.- Ejecuta correctamente la secuencia de un pa de bourré.

D2.- Estira la punta del pie cuando lo coloca en el coupé.

D3.- Estira las rodillas en la pasada de un pie a otro.

E.- Logra recordar y ejecutar sin la profesora como referencia, el encadenamiento de pasos modelado.

### Sugerencia de música a utilizar

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

A.- Para los diferentes géneros de los que extraer ritmos:

Música celta: "Tolemia" de Cristina Pato

Música clásica: Haendel; suite nº1 en Fa Mayor (Allegro y Hornpipe)

Estilo Pop: BSO de Tarzan

Cantos gregorianos: "Terra tremuit" (ofertorio, modo IV, con V).

B.- Estilo Chill Out: "The songs of distant hearth" de Mike Oldfield

C, D y E.- Estilo clásico: "My Favorite" Ballet Class I y II.

## SESIÓN X

### Objetivos Didácticos

- A.- Explorar los ritmos del organismo.
- B.- Repasar el relevé y por contraposición el rise en la barra.
- C.- Conocer la técnica y practicar el temps lié en el centro.
- D.- Crear en pequeños grupos saludos que incluyan chasé y brazos en arabesque.

### Contenidos

- Ritmos biológicos.
- Contenidos de ballet clásico: relevé y rise; temps lié
- El saludo de ballet clásico.

### Actividades

- A1.- Tras realizar una carrera o saltos se les hará a los niños que coloquen su mano en el pecho para sentir el latir de su corazón.
- A2.- Después se les pedirá que den palmas contra su pecho con la otra mano, al ritmo del corazón.
- A3.- Se les pedirá que permanezcan muy quietos y escuchen el ritmo de su respiración. Después deberán intentar oscilar el compás de ésta, a más deprisa o al contrario.
- A4.- Realizarán desplazamientos al compás de su respiración de forma que cada paso coincida con una espiración y una inspiración...
  
- B1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del relevé en primera posición, mientras explica sus especificaciones técnicas y a continuación hará lo mismo con el rise, estableciendo las comparaciones entre ambos pasos.
- B2.- Se identificarán ambos pasos con la imagen que sea explicativa de la posición (palos de golf y ascensor ).

B3.- Los alumnos repetirán ambos pasos cantando al ritmo de la música las autoinstrucciones “ plié y palos de golf” y “arriba el ascensor”.

C1.- En el centro el profesor modelará la ejecución del temps lié hacia delante y al lado( a la segunda) mientras explica sus especificaciones técnicas.

C2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (dos lanzas).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “clavo una lanza, la otra la busca”.

D1.- En pequeños grupos inventan un pequeño encadenamiento para saludar, que contenga algún chasé y brazos en arabesque .

D2.- Tras dejar un tiempo para prepararlo lo mostrará cada grupo al resto de la clase, como despedida de la sesión.

### **Criterios de Evaluación**

A.- El alumno hace coincidir sus palmas y los pasos con el latido de su corazón y con cada inspiración y espiración, respectivamente.

B1.- En el relevé sube a la media punta con el impulso provocado por un plié previo y en el rise parte del pie plano, elevando la posición a la media punta.

B2.- Mantiene la posición “en hedor” de las dos piernas y las rodillas estiradas al final del relevé y del rise.

C1.- En el temps lié realiza un piqué desde developé avanzando un espacio adecuado hacia delante o hacia el lado.

C2.- Une las dos piernas completamente estiradas y con los pies muy juntos (5<sup>a</sup> rise).

C3.- Baja del rise sin plie y sin perder el equilibrio, permaneciendo en el mismo espacio del suelo en el que se unieron los pies.

D1.- Son capaces de consensuar el saludo en grupo.

D2.- Realizan una combinación de pasos que evoca un saludo (incluyendo los pasos preestablecidos).

## SESIÓN XI

### Objetivos Didácticos

- A.- Explorar el espacio y familiarizarse con sus dimensiones.
- B.- Promover la toma de conciencia del cuerpo.
- C.- Practicar y perfeccionar los pasos aprendidos en la barra.
- D.- Conocer la técnica y practicar el spring point en el centro.
- E.- Fomentar el recuerdo de encadenamientos sencillos, utilizando los pasos aprendidos en otras sesiones.

### Contenidos

- Direcciones del espacio.
- Trayectos: zig-zag y giros sobre sí mismo y sobre el espacio.
- Formas de los movimientos: curvos vs. rectos, simétricos vs. asimétricos.
- Contenidos de ballet clásico: plie en todas las posiciones y relevé en la barra; spring point.

### Actividades

A.- Los alumnos se moverán libremente siguiendo las instrucciones del profesor en cuanto a las direcciones a seguir; se les pedirá que realicen trayectos en zig-zag y trayectos girando sobre si mismos y alrededor del espacio.

B1.- Los alumnos realizarán, a indicación del profesor, movimientos de diversas formas: curvas, rectas, simétricas y asimétricas. Podrán utilizar varios segmentos o sólo uno.

B2.- Por parejas explorarán también las posibilidades de formas uniendo los segmentos de las dos personas.

C1.- En la barra el profesor modelará la ejecución de los ejercicios completos ya vistos de plie y relevé en primera y segunda posición, mientras recuerda sus especificaciones técnicas.

C2.- Se recordarán las imágenes asociadas a los movimientos (rana y palos de golf).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ rana y palos de golf” .

D1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de spring point mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (puente roto).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “puente roto, cambia, puente roto” .

E.- Se repasará el encadenamiento de pasos vistos en la sesión IX, repitiendo las autoinstrucciones oportunas.

### **Criterios de Evaluación**

A1.- El alumno sigue correctamente las direcciones que se le indica seguir.

A2.- Marca de forma visible los diferentes trayectos.

B1.- Realiza con todos los segmentos corporales las formas que se le piden.

B2.- Investiga con el compañero formas conjuntas.

C1.- Realiza el plié sin volcar los pies, con la abertura de caderas adecuada a la de sus pies .

C2.- Mantiene la posición de espalda recta durante el plie.

C3.- Ejecuta el plié de forma fluida, y acoplado a los tiempos musicales.

C4.- En el relevé sube a la media punta con el impulso provocado por un plié previo.

C5.- Mantiene la posición “en hedor” de las dos piernas y las rodillas estiradas al final del relevé.

D1.- En el spring point realiza el salto sobre un pie, sin apoyarse sobre el que está en tendú, realizando el ejercicio alternando pies.

D2.- Estira pie y rodilla de la pierna en tendú.

E.- Logra recordar y ejecutar sin la profesora como referencia, el encadenamiento de pasos modelado.

#### Sugerencia de música a utilizar

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

A.- Música clásica: Overture y Barcarolle de "Gaité parisienne", Jacques Offenbach.

B.- Música clásica: Variación del hada de la Primavera de "Cenicienta", Sergei Prokofiev; Overture en miniatura del "Cascanueces", Tchaikovsky.

C, D y E.- Estilo clásico: "My Favorite" Ballet Class I y II.

## **SESIÓN XII**

### **Objetivos Didácticos**

- A.- Favorecer la conciencia y el control de la respiración.
- B.- Repasar en la barra todos los ejercicios de la barra aprendidos (plie, tendú, degagé y rond de jambe).
- C.- Repasar en el centro el piqué-pasé, en contraposición con el temps lié.
- D.- Fomentar la creación en pequeños grupos de variaciones (8 tiempos) que contengan los pasos trabajados anteriormente.

### **Contenidos**

- La respiración: tiempos, inspiración-espирación bucal y nasal, movimientos del tórax y abdomen.
- Contenidos de ballet clásico: plie, tendú, degagé y rond de jambe en la barra; piqué vs. temps lié en el centro.

### **Actividades**

A.- Se establecerá un diálogo con los alumnos sobre la respiración, donde vayan probando y experimentando lo que se les explica: toma de conciencia de los dos tiempos de la respiración, aprendizaje de la inspiración nasal, alternancia de la inspiración nasal-espирación bucal, o ambas nasales, concienciación de los movimientos del tórax y abdomen.

B1.- Se les preguntará por los ejercicios de la barra que hayan aprendido y sobre lo que recuerdan de su técnica.

B2.- Se realizarán breves encadenamientos de cada uno de los pasos (plie, tendú, degagé y rond de jambe), con las autoinstrucciones correspondientes.

C1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de piqué-pasé, seguido del temps lié hacia delante, haciendo ver las diferencias entre cada paso y explicando sus especificaciones técnicas.

C2.- Se identificarán los ejercicios con imágenes que sean explicativas del movimiento (bandera y dos lanzas).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “clavar una bandera o clavo una lanza la otra la busca”.

D.- Se pedirá a los alumnos que en pequeños grupos creen un encadenamiento de 8 tiempos, utilizando varios de los pasos trabajados hasta el momento, acompañados por una música dada.

### **Criterios de Evaluación**

A1.- El alumno responde correctamente a la instrucción de inspirar o expirar.

A2.- Diferencia y pone en práctica la respiración nasal y bucal.

A3.- Es capaz de respirar de forma diafragmática, en contraposición a una respiración torácica.

B.- Recuerda cada uno de los pasos aprendidos en la barra, así como sus especificaciones técnicas.

C1.- En el temps lié realiza un piqué desde developé avanzando un espacio adecuado hacia delante o hacia el lado.

C2.- Une las dos piernas completamente estiradas y con los pies muy juntos (5<sup>a</sup> rise).

C3.- Baja del rise sin plie y sin perder el equilibrio, permaneciendo en el mismo espacio del suelo en el que se unieron los pies.

C4.- El alumno realiza el piqué, pasando el peso totalmente de una pierna a la media punta de la otra, colocando la otra pierna en pasé.

C5.- Cuando sube a la media punta no dobla la rodilla antes de traspasar el peso del cuerpo.

C6.- Estira la punta del pie que realiza el piqué, antes de posarlo en el suelo.

D1.- Los alumnos crean encadenamientos variados (no copian de los compañeros) con los pasos trabajados hasta el momento.

D2.- Utilizan varios pasos y port de bra de los vistos en sesiones anteriores.

D3.- Son capaces de aceptar aportaciones de todos los miembros del grupo, consensuando el producto final.

#### Sugerencia de música a utilizar

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

A.- Estilo Chill Out: "Tres Lunas" de Mike Oldfield.

B, C y D.- Estilo clásico: "Music for free ballet class" nº 10 G. Dickson-Place.

## **SESIÓN XIII**

### **Objetivos Didácticos**

- A.- Trabajar la lateralidad a través del movimiento corporal, así como la memoria visual y auditiva.
- B.- Practicar y perfeccionar los pasos aprendidos en la barra.
- C.- Conocer la técnica y practicar el galop en el centro.
- D.- Fomentar el recuerdo de encadenamientos sencillos de pasos, utilizando los aprendidos en otras sesiones.
- E.- Tomar conciencia de la energía que podemos transmitir con la cara.

### **Contenidos**

- Movimientos de extremidades, derechas e izquierdas, combinados.
- Contenidos de ballet clásico: tendú y galop
- La energía de los gestos faciales.

### **Actividades**

A1.- Dispuestos en un gran círculo, el profesor modelará una corta sucesión de movimientos sencillos de brazos y piernas, indicando si se utiliza el derecho o el izquierdo. Los alumnos lo imitarán cuando la secuencia haya terminado. (El profesor variará su posición en el círculo varias veces, para que todos experimenten diferentes perspectivas visuales).

A2.- El profesor indicará verbalmente una corta secuencia de movimientos sencillos de brazos y piernas, concretando si se utiliza el derecho o el izquierdo. Los alumnos tendrán que realizarla al terminar la instrucción. Según vayan practicando se irán complicando las combinaciones sugeridas.

B1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del ejercicio ya visto de tendú desde primera posición hacia delante, segunda y atrás, mientras recuerda sus especificaciones técnicas.

B2.- Se recordará la imagen asociada al movimiento (lanza).

B3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ lanza empuja al suelo”.

C1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de galop mientras explica sus especificaciones técnicas (enlazándolo con el trabajo de tendú hecho en la barra).

C2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (tijera).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “cierra tijera, abre”.

D.- Se repasará el encadenamiento de pasos vistos en la sesión IX, repitiendo las autoinstrucciones oportunas.

E1.- Se pedirá a los alumnos que coloquen el brazo en segunda posición, con energía, intentando que cuando el profesor le presione sobre él no cambie de postura.

E2.- Se les pedirá que, de la misma forma, hagan con la cara gestos con energía (abrirán la boca, alzarán las cejas, sonreirán...). Se les pedirá que busquen más gestos con energía.

### **Criterios de Evaluación**

A1.- El alumno acierta en la elección de brazo y pierna derecha o izquierda, según el modelo visual.

A2.- El alumno acierta en la elección de brazo y pierna derecha o izquierda, según la instrucción verbal dada.

A3.- Capta y repite la sucesión de movimientos modelada.

A4.- Capta y realiza la sucesión de movimientos indicados verbalmente.

B1.- El alumno realiza el tendú, arrastrando el pie desde la posición de origen hasta su estiramiento.

B2.- Logra mantener la pierna de base alineada, sin sentarse sobre la cadera y permitiendo a la otra pierna que se deslice estirada.

B3.- Alarga la pierna en posición “en hedor” y estirando la punta del pie.

B4.- El deslizamiento de la pierna no va acompañado de movimiento de caderas.

C1.- Capta el galop, haciendo al menos traspiés continuados.

C2.- Estira pies y rodillas cuando une las dos piernas en el aire.

C3.- Realiza un mínimo plie entre paso y paso.

D.-Logra recordar y ejecutar sin la profesora como referencia, el encadenamiento de pasos modelado.

E1.- Realiza los gestos faciales que se le piden, con energía.

E2.- Es capaz de improvisar gestos que no le sean sugeridos.

## SESIÓN XIV

### Objetivos Didácticos

- A.- Trabajar el tiempo y el ritmo explorando un mismo movimiento con diferentes velocidades.
- B.- Practicar los ejercicios de la barra, combinando pasos en el mismo encadenamiento (plié y tendú)
- C.- Repasar en el centro el skip en contraposición con el galop.
- D.- Explorar las emociones a través de su expresión sonora (ritmo asociado).

### Contenidos

- Movimientos lentos, moderados y rápidos.
- Contenidos de ballet clásico: plié y tendú en la barra; skip vs. galop
- Nociones afectivas y su expresión sonora: alegría, tristeza, calma y agitación.

### Actividades

A1.- Realizamos movimientos de calentamiento en el centro del espacio, soltando espalda, alargando brazos, moviendo cuello...

A2.- A continuación se les muestran los mismos movimientos a cámara lenta para que los imiten (con música de fondo lenta)

A3.- Por último se les pide que los realicen de forma rápida (aunque sin brusquedad, para no lesionarse (con música de fondo rápida).

B1.- En la barra el profesor modelará la ejecución de un ejercicio que combine tendú con plié, realizando éste a la llegada de la pierna a la posición base (primera).

B2.- Se recordarán las imágenes asociadas a estos movimientos (lanza y rana impulsándose).

B3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ lanza empuja al suelo, cierro en rana, que empuja a la lanza...” .

C1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de galop mientras explica sus especificaciones técnicas, seguido de un skip, para mostrar y verbalizar las diferencias entre estos dos saltos.

C2.- Se identificarán los ejercicios con sus imágenes explicativas del movimiento (tijera y flamenco).

C3.- Los alumnos repetirán cada salto cantando al ritmo de la música las autoinstrucciones “cierra tijera, abre” y “salta el flamenco, cambia de pata”.

D1.- El profesor explicará, mientras los alumnos escuchan la música, las diferencias en cuanto a expresión sonora de las emociones:

- Alegría: ritmo vivo, sonidos claros y agudos
- Tristeza : ritmo lento, sonidos graves y ahogados
- Calma: ritmo lento, tonalidad constante
- Agitación: ritmo rápido, cambios de ritmo, grandes diferencias de tonalidad.

D2.- Se les pedirá que bailen libremente con las músicas escuchadas y analizadas, incidiendo en que sus movimientos expresen las emociones vistas.

### **Criterios de Evaluación**

A.- El alumno manifiesta de forma visible las diferencias de movimientos según la velocidad predeterminada (lentos, moderados y rápidos)

B1.- El alumno realiza el tendú, arrastrando el pie desde la posición de origen hasta su estiramiento.

B2.- Logra mantener la pierna de base alineada, sin sentarse sobre la cadera y permitiendo a la otra pierna que se deslice estirada.

B3.- Alarga la pierna en posición “en hedor” y estirando la punta del pie.

B4.- El deslizamiento de la pierna no va acompañado de movimiento de caderas.

B5.- Realiza el plié sin volcar los pies, con la abertura de caderas adecuada a la de sus pies .

B6.- Mantiene la posición de espalda recta durante el plie.

B7.- Ejecuta el plié con la energía que prepara a la salida del tendú.

C1.- Conoce y diferencia el galop y el skip.

C2.-Durante el galop estira pies y rodillas cuando une las dos piernas en el aire.

C3.- Realiza un mínimo plie entre paso y paso.

C4.- Realiza el skip, con la elevación de rodillas adecuada y estirando las puntas de los pies al saltar.

D.- Expresa a través del movimiento rasgos de las emociones que los diferentes ritmos musicales inspiran.

### Sugerencia de música a utilizar

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

A.- Estilo new age: “The millennium bell” de Mike Olfield (este disco contiene temas de velocidades lentas y rápidas) .

B y C.- Estilo clásico: “Music for Ballet Class” n°2, G. Dickson Place.

D.- Música clásica orquestada: “My Ballerina Album”:

- Alegría: Miniature overture, del ballet “Cascanueces”.
- Tristeza: Marcha, del ballet “Cascanueces”.
- Calma: Danza del hada dulce, del ballet “Cascanueces”.
- Agitación: Danza rusa, del ballet “Cascanueces”.

## SESIÓN XV

### Objetivos Didácticos

A.- Promover la toma de conciencia del cuerpo a través de sus diferentes puntos de apoyo.

B.- Tomar conciencia de una respiración adecuada a los movimientos.

C.- Practicar pasos aprendidos en la barra combinándolos en la secuencia de preparación de pirueta.

D.- Conocer la técnica y practicar soutés en primera y segunda posición en el centro.

E.- Fomentar el recuerdo de encadenamientos sencillos de pasos.

### Contenidos

- Partes del cuerpo que sirven como punto de apoyo.
- El ritmo de la respiración.
- Contenidos de ballet clásico: preparación de pirueta y soutés en primera y segunda posición de pies.

### Actividades

A.- Los alumnos se moverán libremente y a la indicación del profesor detendrán su movimiento quedando en diferentes puntos de apoyo del cuerpo (piernas, pies, pierna y brazo, espalda, glúteos, costado...).

B1.- En posición de pie, quietos, se les pedirá que respiren despacio, inspirando por la nariz y expirando por la boca, intentando no elevar la parte superior del tronco (que indicaría que no llenan los pulmones)

B2.- Se les pedirá que anden con una respiración regular.

B3.- Se les pedirá que den dos pasos y al tercero que den un salto, intentando que la inspiración coincida con el salto.

C1.- En la barra el profesor modelará la ejecución de la preparación de pirueta desde primera y segunda posición (tendú, plié, relevé pasé), mientras explica sus especificaciones técnicas.

C2.- Se identificará el ejercicio con imágenes que sean explicativas de los movimientos (lanza, rana, bandera).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “lanza, rana y empuja a la bandera”.

D1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de soutés (saltos) en primera y segunda posición mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (rana saltando).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “rana que salta”.

E1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución de un encadenamiento que contenga pa de bourré, spring point y galop.

E2.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música las autoinstrucciones oportunas (palos de golf y ventanita, puente roto y tijera).

### **Criterios de Evaluación**

A.- El alumno realiza los apoyos en las partes del cuerpo indicadas.

B1.- El alumno logra andar con una respiración diafragmática regular.

B2.- Consigue acoplar la inspiración al momento del inicio del salto.  
caderas.

C1.- Capta y reproduce sólo la secuencia de la preparación de la pirueta.

C2.- Respeta las especificaciones técnicas de cada uno de los pasos que contiene dicha preparación (tendú, plié, relevé-pasé).

D1.- En los sautés mantiene la posición de pies (primera o segunda) después de varios saltos.

D2.- Estira los pies en el momento del salto.

D3.- Se impulsa desde un plie bien colocado, sin agachar la espalda para coger más impulso.

E.- Logra recordar y ejecutar sin la profesora como referencia, el encadenamiento de pasos modelado.

### Sugerencia de música a utilizar

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

A y B.- Estilo new age: "La luna" de Sarah Brightman

C.- Estilo clásico: "Music for Ballet Class" n°1, G. Dickson Place.

D y E.- Estilo clásico: "Solo piano" Music for ballet class de Lisa Harris

## **SESIÓN XVI**

### **Objetivos Didácticos**

- A.- Explorar el espacio escénico o general en grupo.
- B.- Practicar un encadenamiento de pasos con un tempo “adagio” que contenga port de bras, courrú y chasé.
- C.- Repasar todos los pasos de salto vistos hasta el momento.
- D.- Fomentar la capacidad creativa a través de un baile individual.

### **Contenidos**

- Trayectos: en línea, curvos, hacia delante, lado o atrás...
- El adagio en las clases de ballet.
- Contenidos de ballet clásico: port de bra, courrú y chasé.

### **Actividades**

A1.- Se distribuyen los alumnos en grupos de cuatro. El primer alumno de cada grupo realizará un trayecto que los otros compañeros reproducirán, primero detrás de él y luego uno a uno, sin el “guía”.

A2.- Después pasará otro compañero a ser el primero y guiará al grupo. Se les insistirá en que procuren hacer “dibujos” en el espacio propios, intentando no repetir lo que han hecho los otros.

B1.- En el centro del espacio el profesor modelará la ejecución de un “adagio” que incluya chasé, port de bra y courrú, mientras explica sus especificaciones técnicas.

B2.- Se identificará el ejercicio con imágenes que sean explicativas de los movimientos (patinar, balón de playa, ángulo y paso de hormiguita).

B3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música las autoinstrucciones “ patino con el pie tostada, cojo el balón de playa, lo suelto, ángulo desde la nariz, paso de hormiguita...”.

C1.- Se les preguntará por los saltos que hayan aprendido y sobre lo que recuerdan de su técnica.

C2.- Se repasarán realizando series breves de cada uno de los pasos (soutés, skip, galop, spring point) con las autoinstrucciones correspondientes.

D.- Se les pedirá que en un tiempo libre, y con la música que escuchan (melodía repetitiva), monten su baile particular, que luego mostrarán a los compañeros en pequeños grupos.

### **Criterios de Evaluación**

A1.- El alumno reproduce exactamente las trayectorias marcadas por otro compañero.

A2.- Utiliza variedad de trayectorias cuando dirige al grupo.

B1.- Capta y reproduce el “adagio” marcado por la profesora.

B2.- Realiza el movimiento de brazos con suavidad y fluidez.

B3.- No vuelca los pies en el chasé y mantiene las puntas de los pies muy juntas durante el courrú.

B4.- Realiza toda la variación con la lentitud y progresión de movimientos que exige el adagio.

C1.- Recuerda y diferencia todos los saltos aprendidos anteriormente.

C2.- Utiliza el plie antes de cada salto, sin inclinar la espalda hacia delante.

C3.- Estira pies y rodillas en los momentos de elevación.

D1.- El alumno crea sus propias variaciones utilizando variedad de pasos.

D2.- La interpreta individualmente ante sus compañeros, sin bloquearse.

### **Sugerencia de música a utilizar**

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

A.- Estilo new age: “Plenilunio” de Luar na Lubre

B y C.- Estilo clásico: “Music for Ballet Class” nº2, G. Dickson Place.

D.- BSO de “El último Mohicano”.

## **SESIÓN XVII**

### **Objetivos Didácticos**

- A.- Trabajar la lateralidad a través del movimiento corporal.
- B.- Aprender a repetir pautas rítmicas a través de palmas o movimientos corporales repetidos.
- C.- Practicar y perfeccionar los pasos aprendidos en la barra.
- D.- Conocer la técnica y practicar echapé souté desde primera a segunda posición en el centro.
- E.- Fomentar el recuerdo de encadenamientos sencillos de pasos, utilizando los aprendidos en otras sesiones.

### **Contenidos**

- Partes del cuerpo simétricas (que tienen un lado izquierdo y otro derecho)
- Series rítmicas variadas.
- Contenidos de ballet clásico: degagé y echapé souté.

### **Actividades**

A1.- Los alumnos se moverán libremente y a la indicación del profesor realizarán una acción con la mano o el pie izquierdo o derecho, según se especifique (escribir, rascarse, dar una patada, tocarse la nariz...).

A2.- Colocados por parejas, uno realizará una secuencia de movimientos alternando el uso de partes del cuerpo derechas o izquierdas y el otro verbalizará lo que hace, indicando el lateral utilizado (el que lo realiza comprobará que es correcta la secuencia dicha).

B1.- Sentados en círculo la profesora modelará con un pandero series de pautas rítmicas (ejemplos: 1 2 3 pausa; 1 2 3 y 4; 1 y 2 3 pausa...) que los alumnos

tendrán que repetir dando palmas (algunos alumnos podrían marcar también la pauta para los demás).

B2.- Después se traducirán esas pautas rítmicas en pasos o movimientos cortos que se acoplen perfectamente a cada golpe.

C1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del ejercicio ya visto de degagé desde primera posición hacia delante, segunda y atrás, mientras recuerda sus especificaciones técnicas.

C2.- Se recordará la imagen asociada al movimiento (lanza voladora).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “lanza empuja al suelo y se eleva”.

D1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de echapé soutés mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (rana saltando).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “rana abre, rana cierra”.

E.- Se repasará el encadenamiento de pasos visto en la sesión XV, repitiendo las autoinstrucciones oportunas.

### **Criterios de Evaluación**

A1.- El alumno realiza las acciones pautadas con rapidez, con la mano o pie dichos (derecho o izquierdo).

A2.- Verbaliza exactamente la secuencia de movimientos mostrada por el compañero.

B1.- Reproduce con las palmas cada pauta rítmica modelada por la profesora, con exactitud.

B2.- Traduce las pautas rítmicas a movimientos sincronizados con ellas.

- C1.- El alumno realiza el degagé, arrastrando el pie desde la posición de origen y la eleva empujando el suelo para impulsar el movimiento.
- C2.- Logra mantener la pierna de base alineada, sin sentarse sobre la cadera y permitiendo a la otra pierna que se deslice estirada.
- C3.- Alarga la pierna en posición “en hedor” y estirando la punta del pie.
- C4.- La elevación de la pierna no va acompañada de movimiento de caderas.
- D1.- El alumno durante el echapé souté realiza un plie antes de saltar, estirando pies y rodillas en el aire.
- D2.- Mantiene las posiciones primera y segunda de pies, cada vez que cae del salto correspondiente.
- D3.- No inclina la espalda hacia delante cuando coge impulso con el plie.
- E.- Logra recordar y ejecutar sin la profesora como referencia, el encadenamiento de pasos modelado.

## SESIÓN XVIII

### Objetivos Didácticos

- A.- Trabajar la lateralidad cambiando los puntos de referencia.
- B.- Descubrir las posibilidades motrices de la columna vertebral.
- C.- Practicar y perfeccionar los pasos aprendidos en la barra, tomando mayor conciencia del sentido cinestésico para autocorregirse.
- D.- Conocer la técnica y practicar el paso de vals en el centro.

### Contenidos

- Relatividad de la lateralidad en el espacio. El punto de referencia.
- La columna vertebral: vértebras y posibilidades de flexión de la columna.
- Contenidos de ballet clásico: rond de jambe y paso de vals.

### Actividades

A1.- Los alumnos se colocarán mirando cada vez a una de las paredes del aula, y en esa posición se desplazarán a derecha e izquierda, comprobando que los objetos que antes estaban a la derecha pueden estar a la izquierda cambiando el punto de referencia.

A2.- Realizarán todos juntos alguna de las variaciones que ya conocen cambiando igualmente el punto de referencia.

A3.- Bailarán la misma variación simultáneamente en dos grupos, colocados unos frente a los otros, comprobando como las direcciones de cada grupo son opuestas haciendo lo mismo.

B1.- Sentados en círculo y con los ojos cerrados explorarán su columna vertebral con las manos, siguiendo las preguntas que plantee el profesor (¿de donde hasta donde va?, ¿cómo se dobla más hacia delante, hacia atrás o de lado?, ¿puede rotar?)

B2.- De pié doblarán y enderezarán la espalda y el cuello, tocando las vértebras de la zona de flexión para sentir cómo cambia su colocación.

B3.- Intentarán contar sus vértebras, una a una (hay 25 articulaciones entre el sacro y el occipital). Si no pueden solos, lo harán por parejas.

C1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del ejercicio ya visto de rond de jambe, mientras recuerda sus especificaciones técnicas.

C2.- Se recordará la imagen asociada al movimiento (compás).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “ el compás dibuja un semicírculo”.

C4.- Se le pedirá a varios de ellos que verbalicen cómo creen que lo hacen, guiándoles para que perciban si desplazan la cadera, si cierran el pié base,... y para que se autocorrijan percibiendo lo que hacen, sin mirarse al espejo. Después todos intentarán independientemente repetir esa experiencia.

D1.- En el centro el profesor modelará la ejecución del paso de vals mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (viento).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “viento va y viene”.

### **Criterios de Evaluación**

A.- El alumno realiza la misma variación sin desorientarse en las direcciones, aunque cambie su punto de referencia.

B1.- Explora todas las posibilidades de movimiento de su columna vertebral.

B2.- Conoce la terminología explicada, logrando encontrarse cada vértebra y contar las más accesibles.

C1.- Realiza el rond de jambe sin mover la cadera.

C2.- Arrastra el pie en “en hedor”, tanto en la salida desde primera posición como en la llegada a ésta.

C3.- Realiza el giro de pierna con rodilla y pie estirados.

D1.- El alumno capta el paso de vals y lo reproduce.

D2.- Acompaña el desplazamiento lateral con cierto movimiento de tronco.

D3.- El movimiento global del paso es ligero y fluido.

D4.- Estira pies y rodillas en el desplazamiento lateral, realizando plie cuando el paso se cierra.

## SESIÓN XIX

### Objetivos Didácticos

- A.- Trabajar el control de la respiración y su coordinación con el movimiento.
- B.- Practicar y perfeccionar el pa de vals en contraposición con el pa de bourré.
- C.- Practicar y perfeccionar el echapé souté en contraposición con soutés en primera y en segunda posición.
- D.- Practicar la improvisación, bailando por parejas.

### Contenidos

- Velocidades de la respiración. Sincronización respiración-movimiento.
- Contenidos de ballet clásico: pa de bourré, pa de vals, soutés y echapé souté.
- La improvisación por parejas; la escucha del compañero.

### Actividades

- A1.- Los alumnos se colocarán distribuidos por el espacio con los ojos cerrados. Tendrán que respirar con un ritmo lento. A indicación nuestra, elevarán los brazos al inspirar y los bajarán al espirar.
- A2.- Se les pedirá que escojan dos movimientos para simultanear con la respiración (uno en la inspiración y otro en la espiración).
- A3.- Después se les pedirá que aceleren la respiración moderadamente e intenten coordinarla con esos movimientos u otros que sean más propicios para más velocidad.
- A4.- Por último se reproducirá uno de los ejercicios de port de bra ya conocidos y se realizará intentando pensar en la respiración para adaptarla a los movimientos.

B1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de pa de vals mientras explica sus especificaciones técnicas, seguido de un pa de bourré, para mostrar y verbalizar las diferencias entre estos dos pasos.

B2.- Se identificarán los ejercicios con sus imágenes explicativas del movimiento (viento y ventanitas-palos de golf).

B3.- Los alumnos repetirán cada paso cantando al ritmo de la música las autoinstrucciones “viento va y viene” y “ventanita, palos de golf, ventanita”.

C1.- En el centro el profesor modelará la ejecución de echapé souté mientras explica sus especificaciones técnicas, seguido de soutés en primera y segunda posición, para mostrar y verbalizar las diferencias entre estos dos saltos.

C2.- Se identificarán los ejercicios con sus imágenes explicativas del movimiento (rana saltando en ambos casos).

C3.- Los alumnos repetirán cada salto cantando al ritmo de la música las autoinstrucciones “rana que salta” y “rana abre y rana cierra”.

D.- Se colocarán por parejas para bailar de forma improvisada con diferentes músicas, pero intentando que sus bailes no sean totalmente independientes, sino que “escuchen” lo que la compañera propone para seguir sus movimientos y para sugerir también otros que sean acordes a ello.

### **Criterios de Evaluación**

A1.- El alumno controla su respiración siendo capaz de imponerle un ritmo lento o rápido.

A2.- Es capaz de acoplar a la inspiración un movimiento y a la espiración otro, de forma sincronizada.

B1.- El alumno diferencia el paso de vals del pa de bourré.

B2.- Acompaña el desplazamiento lateral del pa de vals con cierto movimiento de tronco.

B3.- El movimiento global del paso es ligero y fluido.

B4.- Estira pies y rodillas en el desplazamiento lateral, realizando plie cuando el paso se cierra.

B5.- Ejecuta correctamente la secuencia de un pa de bourré.

B6.- Estira la punta del pie cuando lo coloca en el coupé.

B7.- Estira las rodillas en la pasada de un pie a otro.

C1.- Diferencia los soutés en primera y segunda posición de los echapé souté.

C2.- Mantiene la posición de pies (primera o segunda) después del salto correspondiente.

C3.- Estira los pies en el momento del salto.

C4.- Se impulsa desde un plie bien colocado, sin agachar la espalda para coger más impulso.

D1.- El alumno muestra una actitud de escucha hacia las propuestas de su compañero.

D2.- Como pareja realizan una improvisación de movimientos coherente entre sí.

D3.- Adaptan sus movimientos a las diferentes músicas que se les proponen.

### Sugerencia de música a utilizar

Para cada uno de los objetivos podrían utilizarse las siguientes músicas:

A.- Estilo new age: "The mask and mirror" de Lorena McKennit.

B y C.- Estilo clásico: "My Favorite" Ballet Class I y II.

D.- Músicas variadas de estilo clásico:

- Danza de los cisnes del "Lago de los Cisnes" de Tchaikovsky
- Balada de "Coppélia" de Leo Delibes
- Danzas de carácter del "Cascanueces" de Tchaikovsky
- Máscaras de "Romeo y Julieta" de Sergei Prokofiev

## SESIÓN XX

### Objetivos Didácticos

- A.- Percibir la respiración localizando los movimientos de tórax y tronco.
- B.- Profundizar en las posibilidades motrices de la pelvis.
- C.- Practicar y perfeccionar los pasos aprendidos en la barra, tomando mayor conciencia del sentido cinestésico para autocorregirse.
- D.- Conocer la técnica y practicar el glissade en el centro.
- E.- Tomar conciencia de la mirada cuando bailamos.

### Contenidos

- Estiramiento vs. Contracción localizados en tórax y tronco.
- La pelvis: posibilidades de movimiento, influencia en la columna, posición base para el ballet clásico.
- Contenidos de ballet clásico: preparación de pirueta y glissade.
- Posición de cabeza y mirada en el ballet clásico.

### Actividades

A1.- Se pedirá a los alumnos que localicen las sensaciones de contracción y de estiramiento de tórax y tronco (propias de la respiración) mientras:

flexionan tronco hacia delante y lateralmente, extienden tronco, lo rotan...

A2.- Se les pedirá que perciban como se modifica la respiración en esas posiciones del tronco.

B1.- Sentados en círculo explorarán su pelvis con las manos, siguiendo las preguntas que plantee el profesor

(¿de donde hasta donde va?, ¿puede rodar (bascular) hacia atrás y hacia delante?, ¿notáis los isquiones?)

B2.- En posición de gato bascularán la pelvis haciéndoles ver cómo influye en la columna lumbar (se hunde o se redondea)

B3.- Tumbados boca arriba con las rodillas flexionadas sobre el suelo, se les pedirá que pasen la mano por debajo de los riñones, intentando que el hueco se haga más pequeño basculando la pelvis.

B4.- De pie bascularán la pelvis, experimentando en qué posición se consigue la mayor estabilidad y la postura estirada propia del ballet (alineada con columna).

C1.- En la barra el profesor modelará la ejecución del ejercicio ya visto de preparación de pirueta, mientras recuerda sus especificaciones técnicas.

C2.- Se recordarán la imágenes asociadas a los movimientos (lanza, rana y bandera).

C3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “lanza, rana y empuja a la bandera”.

C4.- Se le pedirá a varios de ellos que verbalicen cómo creen que lo hacen, guiándoles para que perciban si suben la cadera, si cierran el pié base,... y para que se autocorrijan percibiendo lo que hacen, sin mirarse al espejo. Después todos intentarán independientemente repetir esa experiencia.

D1.- En el centro el profesor modelará la ejecución del glissade mientras explica sus especificaciones técnicas.

D2.- Se identificará el ejercicio con una imagen que sea explicativa del movimiento (lanza).

D3.- Los alumnos repetirán el ejercicio cantando al ritmo de la música la autoinstrucción “lanzo la lanza y la otra la busca”.

E1.- Se les pedirá a los alumnos que bailen libremente, pero sintiendo que se desplazan con la cabeza, que arrastra al resto del cuerpo.

E2.- Se les pedirá que hagan glissade o cualquier otro paso de los aprendidos (paso de vals, pa de bourré, soutés...) con esa misma sensación.

E3.- Se les hará tomar conciencia de que de esa forma su cabeza y sus ojos no miran al suelo, acompañando los movimientos armónicamente.

### **Criterios de Evaluación**

A.- El alumno contrae y estira el tronco, tomándose un tiempo para explorar la respiración en cada una de esas acciones.

B1.- Explora todas las posibilidades de movimiento de su pelvis.

B2.- Conoce la terminología explicada

B3.- Logra bascular la pelvis hasta conseguir un alineamiento de la columna vertebral, tanto tumbado como de pie.

C1.- Capta y reproduce él solo, la secuencia de la preparación de la pirueta.

C2.- Respeta las especificaciones técnicas de cada uno de los pasos que contiene dicha preparación (tendú, plié, relevé-pasé).

D1.- Capta, reproduce y diferencia de otros pasos, el glissade.

D2.- Inicia el paso con plie y arrastra el pié que sale en tendú hasta el salto.

D3.- Estira pies y rodillas en el momento de salto.

D4.- Cierra con rapidez la posición de origen, tras el salto.

E1.- El alumno acompaña los pasos de ballet con la cabeza y la mirada.

E2.- No miran al suelo durante la ejecución de dichos pasos.

## ANEXO II

### GLOSARIO DE TÉRMINOS DE DANZA

**ADAGIO:** Sucesión de movimientos lentos y gráciles, realizados con fluidez y con aparente facilidad. Estos ejercicios se centran en el sentido de la línea, en el equilibrio y en una bella pose.

**ARABESQUE:** Posición del cuerpo en la que una pierna se extiende hacia atrás con la rodilla estirada.

**BATTEMENT:** Movimiento que consiste en separar y juntar una pierna completamente estirada, en cualquier dirección.

**BATTEMENT FONDU:** Battement cuya ejecución se inicia con la rodillas flexionadas y termina con ambas rodillas estiradas.

**BATTEMENT TENDU:** Battement en el que el pie se desplaza sin abandonar el contacto con el suelo.

**CHASSÉ:** Un paso de deslizamiento, en el que el pie que avanza "es perseguido" por el anterior, ocupando la posición de este primero.

**COUPÉ:** Posición del pie colocado sobre el tobillo de la pierna de apoyo.

**COURRÚ:** Pasos realizados en punta o media punta, manteniendo los dos pies muy juntos.

**CROISÉ:** Posición diagonal al público en que la pierna ejecutante cruza el cuerpo.

**DEDANS:** Dirección del movimiento o la posición hacia dentro del eje del cuerpo.

**DEGAGÉ:** Extensión de la pierna con la punta del pie ligeramente elevada del suelo.

**DEMI PLIÉ:** Flexión de las rodillas que se realiza sin levantar los talones del suelo.

**ECHAPPÉ:** Movimiento que consiste en separar y juntar las dos piernas al mismo tiempo.

**EN DEHORS:** Dirección del movimiento o la posición hacia fuera del eje del cuerpo.

**GALOP:** Paso saltado, en el que se avanza uniendo en el aire las dos piernas estiradas.

**GLISSADE:** Paso deslizante.

**JETÉ:** Salto de un pie a otro.

**PAS DE BOURRÉ:** Recorrido lateral de los pies que se efectúa en tres tiempos.

**PASSÉ:** Posición que consiste en mantener una pierna doblada, con la punta del pie tocando la rodilla contraria.

**PIQUÉ:** Paso en el que se avanza sobre la punta o la media punta de una pierna y se mantiene la pierna totalmente estirada al dar el paso. La otra pierna se sitúa en una posición determinada.

**PIQUÉ PASSÉ:** Paso en el que se avanza sobre la punta o la media punta de una pierna y se mantiene la pierna totalmente estirada al dar el paso. La otra pierna se sitúa en passé.

**PIROUETTE:** Giro sobre una pierna, mientras la otra permanece en una posición determinada.

**PLIÉ:** Flexión de las rodillas.

**PORT DE BRAS:** Movimiento de los brazos para lograr una posición determinada.

**RELEVÉ:** Elevación desde el impulso de un plié, sobre la punta del pie o la media punta.

**RISE:** Elevación del pie plano a la media punta o la punta del pie, sin el impulso de un plié.

**ROND DE JAMBE:** Ejercicio de rotación de las piernas.

**SKIP:** Salto alternativo sobre una pierna, mientras la otra se eleva a passé.

**SOUTÉS:** Saltos sobre las dos piernas, colocadas en una de las posiciones básicas de pies, tanto al iniciar el salto, como al finalizarlo.

**SPRING POINT:** Salto alternativo sobre una pierna, mientras la otra se coloca en tendú delante.

**TEMPS LIÉ:** Movimiento donde las piernas pasan el peso del cuerpo desde una a la otra pierna.

**TENDU:** Extensión de la pierna con la punta del pie tocando el suelo.



## CUESTIONARIO (II): Autoestima

Nombre:

Edad:

- Rodea con un círculo la respuesta que elijas para cada una de las preguntas:

1.-¿Te consideras buen/a bailarín/a?    Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

2.- ¿Crees que tienes buenas  
cualidades para el ballet?            Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

3.-¿Te es fácil aprender nuevos  
pasos?                                        Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

4.-¿Crees que a los demás les gusta  
cómo bailas?                                Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

5.-¿Crees que vas mejorando en  
ballet cada curso?                         Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

6.-¿Hay muchos pasos que te  
gustaría mejorar?                         Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

7.-¿Te inventas bailes que son  
bonitos?                                        Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

8.-¿Te consideras buen estudiante  
en la escuela?                                Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

9.-¿Te es fácil aprender cosas  
nuevas?..                                        Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

10.-¿Crees que tus notas pueden  
mejorar?                                        Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

11.-¿Si te lo propones podrías  
mejorar tus notas?                         Muchísimo   Mucho   Algo Poco   Nada

## ANEXO IV: REGISTROS DE OBSERVACIÓN

	Espalda		Caderas		Rodillas		En dehors		Pies		Brazos		Cabeza		Mirada		Captación paso		
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
GRUPO 1																			
Daniel																			
Noemí																			
Lucía																			
Nuria																			
Lorena																			
Eva																			
Berenice																			
Anabel																			
Cristina																			
Ana B. Martínez																			
Pilar Mínguez																			
Alba Navarro																			
Ana Belén Perales																			
Nieves																			

GRUPO 1	PRE	POST		PRE	POST														
Daniel																			
Noemí																			
Lucía																			
Nuria																			
Lorena																			
Eva																			
Berenice																			
Anabel																			
Cristina																			
Ana B. Martínez																			
Pilar Mínguez																			
Alba Navarro																			
Ana Belén Perales																			
Nieves																			
Lilian																			
Natalia																			

## **ANEXO V: ANÁLISIS ESTADÍSTICOS**

## RESULTADOS PRELIMINARES

### CORRELACIONES ENTRE MEDIDAS AGRUPADAS

**Tabla 1: variable agrupada “Percepción”**

		Correlaciones							
		Percepción (test de caras) pretest	Percepción (test de caras) posttest	Organización perceptiva (Test de Rey) pretest	Organización perceptiva (Test de Rey) posttest	Captación del paso pretest	Captación del paso posttest	Esquema corporal pretest	Esquema corporal posttest
Percepción (test de caras) pretest	Correlación de Pearson	1	,821**	,417**	,432**	,541**	,080	,442**	,086
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,514	,000	,487
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Percepción (test de caras) posttest	Correlación de Pearson	,821**	1	,368**	,411**	,466**	,158	,410**	,208
	Sig. (bilateral)	,000		,002	,001	,000	,197	,001	,089
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Organización perceptiva (Test de Rey) pretest	Correlación de Pearson	,417**	,368**	1	,628**	,373**	,050	,289*	,028
	Sig. (bilateral)	,000	,002		,000	,002	,685	,017	,818
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Organización perceptiva (Test de Rey) posttest	Correlación de Pearson	,432**	,411**	,628**	1	,221	,243*	,278*	,088
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000		,070	,046	,021	,474
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Captación del paso pretest	Correlación de Pearson	,541**	,466**	,373**	,221	1	,116	,306*	-,141
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,070		,348	,011	,251
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Captación del paso posttest	Correlación de Pearson	,080	,158	,050	,243*	,116	1	,158	,386**
	Sig. (bilateral)	,514	,197	,685	,046	,348		,198	,001
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Esquema corporal pretest	Correlación de Pearson	,442**	,410**	,289*	,278*	,306*	,158	1	,250*
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,017	,021	,011	,198		,040
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Esquema corporal posttest	Correlación de Pearson	,086	,208	,028	,088	-,141	,386**	,250*	1
	Sig. (bilateral)	,487	,089	,818	,474	,251	,001	,040	
	N	68	68	68	68	68	68	68	68

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 2: variable agrupada “Memoria”**

		Correlations					
		Memoria (Test de Yuste) pretest	Memoria (Test de Yuste) posttest	Captación del paso pretest	Captación del paso posttest	Recuerdo pretest	Recuerdo posttest
Memoria (Test de Yuste) pretest	Pearson Correlation	1	,786**	,599**	,352**	,587**	,233
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,003	,000	,055
	N	68	68	68	68	68	68
Memoria (Test de Yuste) posttest	Pearson Correlation	,786**	1	,503**	,447**	,455**	,190
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000	,121
	N	68	68	68	68	68	68
Captación del paso pretest	Pearson Correlation	,599**	,503**	1	,116	,727**	-,168
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,348	,000	,170
	N	68	68	68	68	68	68
Captación del paso posttest	Pearson Correlation	,352**	,447**	,116	1	,169	,627**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,348	.	,169	,000
	N	68	68	68	68	68	68
Recuerdo pretest	Pearson Correlation	,587**	,455**	,727**	,169	1	-,010
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,169	.	,936
	N	68	68	68	68	68	68
Recuerdo posttest	Pearson Correlation	,233	,190	-,168	,627**	-,010	1
	Sig. (2-tailed)	,055	,121	,170	,000	,936	.
	N	68	68	68	68	68	68

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Tabla 3: Variable agrupada “Ejecución técnica”**

		Correlations													
		Espalda pretest	Espalda postest	Cadera pretest	Cadera postest	Rodilla pretest	Rodilla postest	En dehor pretest	En dehor postest	Pies pretest	Pies postest	Brazos pretest	Brazos postest	Cabeza pretest	Cabeza postest
Espalda pretest	Pearson Correlation	1	,123	,931**	-,010	,788**	-,138	,816**	,035	,840**	,023	,840**	,110	,870**	,091
	Sig. (2-tailed)	.	,317	,000	,936	,000	,263	,000	,779	,000	,851	,000	,372	,000	,463
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Espalda postest	Pearson Correlation	,123	1	,125	,930**	,165	,858**	,209	,905**	,233	,851**	-,041	,733**	,037	,883**
	Sig. (2-tailed)	,317	.	,309	,000	,178	,000	,088	,000	,056	,000	,740	,000	,767	,000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Cadera pretest	Pearson Correlation	,931**	,125	1	,027	,769**	-,134	,783**	,051	,813**	,033	,813**	,117	,829**	,095
	Sig. (2-tailed)	,000	,309	.	,828	,000	,275	,000	,678	,000	,798	,000	,343	,000	,441
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Cadera postest	Pearson Correlation	-,010	,930**	,027	1	,063	,838**	,100	,895**	,126	,847**	-,138	,729**	-,087	,842**
	Sig. (2-tailed)	,936	,000	,828	.	,612	,000	,419	,000	,307	,000	,282	,000	,482	,000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Rodilla pretest	Pearson Correlation	,788**	,165	,769**	,063	1	,068	,829**	,154	,824**	,175	,712**	,126	,742**	,103
	Sig. (2-tailed)	,000	,178	,000	,612	.	,580	,000	,209	,000	,153	,000	,305	,000	,405
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Rodilla postest	Pearson Correlation	-,138	,858**	-,134	,838**	,068	1	,087	,915**	,103	,916**	-,224	,864**	-,138	,806**
	Sig. (2-tailed)	,263	,000	,275	,000	,580	.	,480	,000	,402	,000	,066	,000	,283	,000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
En dehor pretest	Pearson Correlation	,816**	,209	,783**	,100	,829**	,087	1	,212	,851**	,184	,708**	,169	,746**	,181
	Sig. (2-tailed)	,000	,088	,000	,419	,000	,480	.	,083	,000	,133	,000	,167	,000	,139
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
En dehor postest	Pearson Correlation	,035	,905**	,051	,895**	,154	,915**	,212	1	,223	,940**	-,129	,851**	-,040	,834**
	Sig. (2-tailed)	,779	,000	,678	,000	,209	,000	,083	.	,068	,000	,295	,000	,744	,000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Pies pretest	Pearson Correlation	,840**	,233	,813**	,126	,824**	,103	,851**	,223	1	,270**	,741**	,177	,784**	,179
	Sig. (2-tailed)	,000	,056	,000	,307	,000	,402	,000	,068	.	,026	,000	,149	,000	,144
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Pies postest	Pearson Correlation	,023	,851**	,033	,847**	,175	,916**	,184	,940**	,270**	1	-,107	,652**	,013	,810**
	Sig. (2-tailed)	,851	,000	,788	,000	,153	,000	,133	,000	,026	.	,383	,000	,914	,000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Brazos pretest	Pearson Correlation	,840**	-,041	,813**	-,138	,712**	-,224	,708**	-,129	,741**	-,107	1	,036	,806**	-,065
	Sig. (2-tailed)	,000	,740	,000	,282	,000	,066	,000	,295	,000	,383	.	,770	,000	,599
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Brazos postest	Pearson Correlation	,110	,733**	,117	,729**	-,126	,664**	-,169	,851**	,177	,652**	,036	1	,008	,716**
	Sig. (2-tailed)	,372	,000	,343	,000	,305	,000	,167	,000	,149	,000	,770	.	,951	,000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Cabeza pretest	Pearson Correlation	,870**	,037	,829**	-,087	,742**	-,138	,746**	-,040	,784**	,013	,806**	,008	1	,059
	Sig. (2-tailed)	,000	,767	,000	,482	,000	,263	,000	,744	,000	,914	,000	,951	.	,635
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Cabeza postest	Pearson Correlation	,091	,883**	,095	,842**	,103	,806**	-,181	,834**	,179	,810**	-,065	,716**	,059	1
	Sig. (2-tailed)	,463	,000	,441	,000	,405	,000	,139	,000	,144	,000	,599	,000	,635	.
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Tabla 4: variable agrupada “Ejecución artística”**

		Correlations							
		Cualidad pretest	Cualidad postest	Improvisación pretest	Improvisación postest	Mirada pretest	Mirada postest	Cabeza pretest	Cabeza postest
Cualidad pretest	Pearson Correlation	1	-,126	,223	,186	,348**	,529**	,365**	,534**
	Sig. (2-tailed)	.	,305	,067	,130	,004	,000	,002	,000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Cualidad postest	Pearson Correlation	-,126	1	-,196	,210	-,208	-,002	-,173	,034
	Sig. (2-tailed)	,305	.	,109	,086	,088	,984	,157	,783
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Improvisación pretest	Pearson Correlation	,223	-,196	1	,371**	,617**	,046	,662**	,047
	Sig. (2-tailed)	,067	,109	.	,002	,000	,711	,000	,704
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Improvisación postest	Pearson Correlation	,186	,210	,371**	1	-,147	,379**	-,035	,398**
	Sig. (2-tailed)	,130	,086	,002	.	,232	,001	,775	,001
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Mirada pretest	Pearson Correlation	,348**	-,208	,617**	-,147	1	,046	,847**	-,050
	Sig. (2-tailed)	,004	,088	,000	,232	.	,707	,000	,687
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Mirada postest	Pearson Correlation	,529**	-,002	,046	,379**	,046	1	,007	,886**
	Sig. (2-tailed)	,000	,984	,711	,001	,707	.	,958	,000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Cabeza pretest	Pearson Correlation	,365**	-,173	,662**	-,035	,847**	,007	1	,059
	Sig. (2-tailed)	,002	,157	,000	,775	,000	,958	.	,635
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Cabeza postest	Pearson Correlation	,534**	,034	,047	,398**	-,050	,886**	,059	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,783	,704	,001	,687	,000	,635	.
	N	68	68	68	68	68	68	68	68

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Tabla 5: variable agrupada “Motivación”**

**Correlations**

		Motivación hacia la danza pretest	Motivación hacia la danza postest	Cualidad pretest	Cualidad postest
Motivación hacia la danza pretest	Pearson Correlation	1	,528**	-,081	,034
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,512	,783
	N	68	68	68	68
Motivación hacia la danza postest	Pearson Correlation	,528**	1	,017	,077
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,891	,532
	N	68	68	68	68
Cualidad pretest	Pearson Correlation	-,081	,017	1	-,126
	Sig. (2-tailed)	,512	,891	.	,305
	N	68	68	68	68
Cualidad postest	Pearson Correlation	,034	,077	-,126	1
	Sig. (2-tailed)	,783	,532	,305	.
	N	68	68	68	68

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## **RESULTADOS COMPARACIÓN POST-TEST**

### **PRUEBAS T DE PUNTUACIONES DE GANANCIA**

## Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza

### Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	5% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Percepción caras ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,025	,315	1,675	66	,099	2,09154	1,24905	-,40227	4,58536
	No se han asumido varianzas iguales			1,633	54,757	,108	2,09154	1,28092	-,47573	4,65881
Atención Toulouse ganancia	Se han asumido varianzas iguales	,089	,766	1,862	66	,067	12,34786	6,63211	-,89357	25,58930
	No se han asumido varianzas iguales			1,850	62,168	,069	12,34786	6,67327	-,99109	25,68682
Memoria Yuste ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,079	,303	1,881	66	,064	2,43766	1,29601	-,14990	5,02523
	No se han asumido varianzas iguales			1,920	65,807	,059	2,43766	1,26958	-,09727	4,97259
Ritmo Seashore ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,812	,183	-,092	66	,927	-,08893	,97065	-2,02689	1,84903
	No se han asumido varianzas iguales			-,090	58,974	,928	-,08893	,98540	-2,06072	1,88287
Motivación ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,147	,288	1,816	66	,074	2,31648	1,27579	-,23072	4,86368
	No se han asumido varianzas iguales			1,786	58,498	,079	2,31648	1,29674	-,27876	4,91171
Autoestima ganancia	Se han asumido varianzas iguales	,042	,837	2,458	66	,017	2,77768	1,13015	,52125	5,03411
	No se han asumido varianzas iguales			2,456	63,701	,017	2,77768	1,13118	,51768	5,03768
Organización perceptiva ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,481	,228	2,615	66	,011	2,35135	,89935	,55575	4,14695
	No se han asumido varianzas iguales			2,666	65,888	,010	2,35135	,88199	,59035	4,11235
Espalda ganancia	Se han asumido varianzas iguales	12,440	,001	13,116	66	,000	1,69257	,12905	1,43492	1,95022
	No se han asumido varianzas iguales			13,692	59,886	,000	1,69257	,12362	1,44529	1,93985
Cadera ganancia	Se han asumido varianzas iguales	6,405	,014	13,555	66	,000	1,78354	,13158	1,52083	2,04624
	No se han asumido varianzas iguales			14,074	61,991	,000	1,78354	,12673	1,53022	2,03686
Rodilla ganancia	Se han asumido varianzas iguales	3,880	,053	12,135	66	,000	1,64568	,13562	1,37492	1,91645
	No se han asumido varianzas iguales			12,457	65,070	,000	1,64568	,13211	1,38185	1,90951
En Dehor ganancia	Se han asumido varianzas iguales	18,836	,000	12,004	66	,000	1,73473	,14452	1,44619	2,02326
	No se han asumido varianzas iguales			12,784	49,948	,000	1,73473	,13569	1,46217	2,00728
Pies ganancia	Se han asumido varianzas iguales	2,749	,102	14,882	66	,000	1,74853	,11749	1,51395	1,98311
	No se han asumido varianzas iguales			15,255	65,318	,000	1,74853	,11462	1,51963	1,97742
Brazos ganancia	Se han asumido varianzas iguales	,848	,360	10,134	66	,000	2,09843	,20707	1,68500	2,51186
	No se han asumido varianzas iguales			10,363	65,640	,000	2,09843	,20250	1,69409	2,50277
Cabeza ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,142	,289	14,142	66	,000	1,55983	,11030	1,33961	1,78006
	No se han asumido varianzas iguales			14,459	65,661	,000	1,55983	,10789	1,34441	1,77526

# Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza

## Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Interior	Superior	
Percepción caras ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,025	,315	1,675	66	,099	2,09154	1,24905	-4,0227	4,58536	
	No se han asumido varianzas iguales			1,633	54,757	,108	2,09154	1,28092	-,47573	4,65881	
Atención Toulouse ganancia	Se han asumido varianzas iguales	,089	,766	1,862	66	,067	12,34786	6,63211	-,89357	25,58930	
	No se han asumido varianzas iguales			1,850	62,168	,069	12,34786	6,67327	-,99109	25,68682	
Memoria Yuste ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,079	,303	1,881	66	,064	2,43766	1,29601	-,14990	5,02523	
	No se han asumido varianzas iguales			1,920	65,807	,059	2,43766	1,26958	-,09727	4,97259	
Ritmo Seashore ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,812	,183	-,092	66	,927	-,08893	,97065	-,202689	1,84903	
	No se han asumido varianzas iguales			-,090	58,974	,928	-,08893	,98540	-,206072	1,88287	
Motivación ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,147	,288	1,816	66	,074	2,31648	1,27579	-,23072	4,86368	
	No se han asumido varianzas iguales			1,786	58,498	,079	2,31648	1,29674	-,27876	4,91171	
Autoestima ganancia	Se han asumido varianzas iguales	,042	,837	2,458	66	,017	2,77768	1,13015	,52125	5,03411	
	No se han asumido varianzas iguales			2,456	63,701	,017	2,77768	1,13118	,51768	5,03768	
Organización perceptiva ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,481	,228	2,615	66	,011	2,35135	,89935	,55575	4,14695	
	No se han asumido varianzas iguales			2,666	65,888	,010	2,35135	,88199	,59035	4,11235	
Espalda ganancia	Se han asumido varianzas iguales	12,440	,001	13,116	66	,000	1,69257	,12905	1,43492	1,95022	
	No se han asumido varianzas iguales			13,692	59,886	,000	1,69257	,12362	1,44529	1,93985	
Cadera ganancia	Se han asumido varianzas iguales	6,405	,014	13,555	66	,000	1,78354	,13158	1,52083	2,04624	
	No se han asumido varianzas iguales			14,074	61,991	,000	1,78354	,12673	1,53022	2,03686	
Rodilla ganancia	Se han asumido varianzas iguales	3,880	,053	12,135	66	,000	1,64568	,13562	1,37492	1,91645	
	No se han asumido varianzas iguales			12,457	65,070	,000	1,64568	,13211	1,38185	1,90951	
En Debor ganancia	Se han asumido varianzas iguales	18,836	,000	12,004	66	,000	1,73473	,14452	1,44619	2,02326	
	No se han asumido varianzas iguales			12,784	49,948	,000	1,73473	,13569	1,46217	2,00728	
Pies ganancia	Se han asumido varianzas iguales	2,749	,102	14,882	66	,000	1,74853	,11749	1,51395	1,98311	
	No se han asumido varianzas iguales			15,255	65,318	,000	1,74853	,11462	1,51963	1,97742	
Brazos ganancia	Se han asumido varianzas iguales	,848	,360	10,134	66	,000	2,09843	,20707	1,68500	2,51186	
	No se han asumido varianzas iguales			10,363	65,640	,000	2,09843	,20250	1,69409	2,50277	
Cabeza ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,142	,289	14,142	66	,000	1,55983	,11030	1,33961	1,78006	
	No se han asumido varianzas iguales			14,458	65,661	,000	1,55983	,10789	1,34441	1,77526	
Mirada ganancia	Se han asumido varianzas iguales	10,227	,002	13,305	66	,000	1,59667	,12001	1,35707	1,83627	
	No se han asumido varianzas iguales			14,000	56,241	,000	1,59667	,11405	1,36823	1,82511	
Captación ganancia	Se han asumido varianzas iguales	3,801	,055	15,741	66	,000	1,96495	,12483	1,71572	2,21419	
	No se han asumido varianzas iguales			16,212	64,396	,000	1,96495	,12121	1,72284	2,20706	
Calidad ganancia	Se han asumido varianzas iguales	3,533	,065	,920	66	,361	109,36538	118,87829	-127,98278	346,71354	
	No se han asumido varianzas iguales			1,006	36,000	,321	109,36538	108,68001	-111,04789	329,77865	
Improvisación ganancia	Se han asumido varianzas iguales	,014	,907	7,718	66	,000	1,59307	,20642	1,18094	2,00520	
	No se han asumido varianzas iguales			7,789	65,613	,000	1,59307	,20453	1,18466	2,00148	
Esquema corporal ganancia	Se han asumido varianzas iguales	,266	,608	3,242	66	,002	,17066	,05264	,06556	,27576	
	No se han asumido varianzas iguales			3,316	65,603	,001	,17066	,05146	,06790	,27342	
Recuerdo ganancia	Se han asumido varianzas iguales	9,625	,003	9,197	66	,000	2,26962	,24677	1,77693	2,76230	
	No se han asumido varianzas iguales			9,563	61,475	,000	2,26962	,23733	1,79512	2,74411	
Percepción ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,620	,208	4,257	66	,000	6,57851	1,54522	3,49338	9,66364	
	No se han asumido varianzas iguales			4,174	57,099	,000	6,57851	1,57597	3,42280	9,73421	
Memoria ganancia	Se han asumido varianzas iguales	1,160	,285	5,231	66	,000	6,67223	1,27551	4,12559	9,21888	
	No se han asumido varianzas iguales			5,337	65,845	,000	6,67223	1,25011	4,17620	9,16827	
Ejecución técnica ganancia	Se han asumido varianzas iguales	8,533	,005	16,742	66	,000	12,26331	,73251	10,80081	13,72581	
	No se han asumido varianzas iguales			17,476	59,921	,000	12,26331	,70174	10,85958	13,66704	
Ejecución artística ganancia	Se han asumido varianzas iguales	3,509	,065	,959	66	,341	114,11495	118,98508	-123,44643	351,67633	
	No se han asumido varianzas iguales			1,049	36,000	,301	114,11495	108,77768	-106,49637	334,26228	
Motivación agrupada ganancia	Se han asumido varianzas iguales	3,387	,070	,939	66	,351	111,68186	118,91970	-125,74898	349,11270	
	No se han asumido varianzas iguales			1,027	36,007	,311	111,68186	108,71935	-108,80982	332,17353	

## **RESULTADOS COMPARACIÓN POST-TEST**

### **ANÁLISIS DE VARIANZA UNIVARIANTE**

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Percepción (test de caras) posttest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	3690,853 <sup>a</sup>	2	1845,427	69,984	,000	,683
Intersección	49,489	1	49,489	1,877	,175	,028
CarasPRE	3546,366	1	3546,366	134,488	,000	,674
GRUPO	45,193	1	45,193	1,714	,195	,026
Error	1714,014	65	26,369			
Total	47755,000	68				
Total corregida	5404,868	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,683 (R cuadrado corregida = ,673)**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Atención (Toulouse-Pieron) posttest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	97772,591 <sup>a</sup>	2	48886,296	64,901	,000	,666
Intersección	10567,013	1	10567,013	14,029	,000	,178
ToulousePRE	97391,211	1	97391,211	129,296	,000	,665
GRUPO	2396,313	1	2396,313	3,181	,079	,047
Error	48960,644	65	753,241			
Total	706570,000	68				
Total corregida	146733,235	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,666 (R cuadrado corregida = ,656)**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Memoria (Test de Yuste) posttest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	3022,082 <sup>a</sup>	2	1511,041	56,271	,000	,634
Intersección	186,719	1	186,719	6,953	,010	,097
MemoriPRE	3018,344	1	3018,344	112,402	,000	,634
GRUPO	73,690	1	73,690	2,744	,102	,041
Error	1745,447	65	26,853			
Total	48476,000	68				
Total corregida	4767,529	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,634 (R cuadrado corregida = ,623)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Ritmo (Test de Seashore) posttest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	395,946 <sup>a</sup>	2	197,973	15,952	,000	,329
Intersección	308,772	1	308,772	24,880	,000	,277
SeashorPRE	309,075	1	309,075	24,904	,000	,277
GRUPO	19,465	1	19,465	1,568	,215	,024
Error	806,686	65	12,411			
Total	36945,000	68				
Total corregida	1202,632	67				

a. R cuadrado = ,329 (R cuadrado corregida = ,309)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Motivación hacia la danza posttest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	683,470 <sup>a</sup>	2	341,735	14,270	,000	,305
Intersección	270,843	1	270,843	11,310	,001	,148
MotivacPRE	660,103	1	660,103	27,565	,000	,298
GRUPO	58,843	1	58,843	2,457	,122	,036
Error	1556,589	65	23,948			
Total	203346,000	68				
Total corregida	2240,059	67				

a. R cuadrado = ,305 (R cuadrado corregida = ,284)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Autoestima posttest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	607,547 <sup>a</sup>	2	303,774	16,162	,000	,332
Intersección	232,301	1	232,301	12,360	,001	,160
AutoestPRE	607,259	1	607,259	32,309	,000	,332
GRUPO	51,360	1	51,360	2,733	,103	,040
Error	1221,688	65	18,795			
Total	123298,000	68				
Total corregida	1829,235	67				

a. R cuadrado = ,332 (R cuadrado corregida = ,312)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Organización perceptiva (Test de Rey) posttest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	328,635 <sup>a</sup>	2	164,317	23,774	,000	,422
Intersección	525,542	1	525,542	76,039	,000	,539
ReyPRE	328,255	1	328,255	47,494	,000	,422
GRUPO	21,683	1	21,683	3,137	,081	,046
Error	449,248	65	6,912			
Total	30264,000	68				
Total corregida	777,882	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,422 (R cuadrado corregida = ,405)**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Espalda posttest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	23,497 <sup>a</sup>	2	11,749	43,294	,000	,571
Intersección	5,874	1	5,874	21,645	,000	,250
EspaldaPRE	13,237	1	13,237	48,778	,000	,429
GRUPO	22,873	1	22,873	84,285	,000	,565
Error	17,639	65	,271			
Total	1076,197	68				
Total corregida	41,136	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,571 (R cuadrado corregida = ,558)**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Cadera posttest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	24,033 <sup>a</sup>	2	12,016	46,281	,000	,587
Intersección	9,512	1	9,512	36,636	,000	,360
CaderaPRE	9,599	1	9,599	36,972	,000	,363
GRUPO	24,003	1	24,003	92,449	,000	,587
Error	16,877	65	,260			
Total	989,824	68				
Total corregida	40,909	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,587 (R cuadrado corregida = ,575)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Rodilla postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	25,509 <sup>a</sup>	2	12,754	46,029	,000	,586
Intersección	11,809	1	11,809	42,619	,000	,396
RodillaPRE	8,631	1	8,631	31,148	,000	,324
GRUPO	25,306	1	25,306	91,327	,000	,584
Error	18,011	65	,277			
Total	1202,893	68				
Total corregida	43,520	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,586 (R cuadrado corregida = ,573)**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: En dehor postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	33,967 <sup>a</sup>	2	16,984	50,494	,000	,608
Intersección	11,677	1	11,677	34,716	,000	,348
EndehorPRE	17,240	1	17,240	51,256	,000	,441
GRUPO	31,456	1	31,456	93,523	,000	,590
Error	21,863	65	,336			
Total	922,911	68				
Total corregida	55,830	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,608 (R cuadrado corregida = ,596)**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Pies postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	35,670 <sup>a</sup>	2	17,835	77,889	,000	,706
Intersección	6,191	1	6,191	27,035	,000	,294
PiesPRE	21,892	1	21,892	95,605	,000	,595
GRUPO	31,992	1	31,992	139,714	,000	,682
Error	14,884	65	,229			
Total	939,193	68				
Total corregida	50,554	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,706 (R cuadrado corregida = ,697)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Brazos postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	37,059 <sup>a</sup>	2	18,530	25,235	,000	,437
Intersección	6,688	1	6,688	9,108	,004	,123
BrazosPRE	20,282	1	20,282	27,623	,000	,298
GRUPO	36,948	1	36,948	50,320	,000	,436
Error	47,727	65	,734			
Total	938,210	68				
Total corregida	84,786	67				

a. R cuadrado = ,437 (R cuadrado corregida = ,420)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Cabeza postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	16,435 <sup>a</sup>	2	8,217	45,146	,000	,581
Intersección	6,264	1	6,264	34,413	,000	,346
CabezaPRE	8,127	1	8,127	44,648	,000	,407
GRUPO	16,337	1	16,337	89,758	,000	,580
Error	11,831	65	,182			
Total	803,909	68				
Total corregida	28,266	67				

a. R cuadrado = ,581 (R cuadrado corregida = ,569)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Mirada postest

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Intersección	Hipótesis	265,408	1	265,408	389,008	,000	,966
	Error	9,358	13,717	,682 <sup>a</sup>			
GRUPO	Hipótesis	6,982	1	6,982	19,227	,014	,839
	Error	1,339	3,686	,363 <sup>b</sup>			
MiradaPRE	Hipótesis	10,912	11	,992	2,378	,271	,904
	Error	1,165	2,793	,417 <sup>c</sup>			
GRUPO * MiradaPRE	Hipótesis	1,203	3	,401	2,062	,117	,106
	Error	10,113	52	,194 <sup>d</sup>			

a. ,615 MS(MiradaPRE) - ,012 MS(GRUPO \* MiradaPRE) + ,397 MS(Error)

b. ,817 MS(GRUPO \* MiradaPRE) + ,183 MS(Error)

c. 1,078 MS(GRUPO \* MiradaPRE) - ,078 MS(Error)

d. MS(Error)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Captación del paso postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	30,894 <sup>a</sup>	2	15,447	68,937	,000	,680
Intersección	15,716	1	15,716	70,138	,000	,519
CaptacióPRE	15,163	1	15,163	67,671	,000	,510
GRUPO	30,287	1	30,287	135,167	,000	,675
Error	14,565	65	,224			
Total	1194,286	68				
Total corregida	45,458	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,680 (R cuadrado corregida = ,670)**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Calidad postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	473049,783 <sup>a</sup>	2	236524,892	,995	,375	,030
Intersección	362504,495	1	362504,495	1,525	,221	,023
CualidadPRE	271099,404	1	271099,404	1,140	,290	,017
GRUPO	219654,980	1	219654,980	,924	,340	,014
Error	15455421	65	237775,714			
Total	16201899	68				
Total corregida	15928471	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,030 (R cuadrado corregida = ,000)**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Improvisación postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	35,629 <sup>a</sup>	2	17,815	25,722	,000	,442
Intersección	20,369	1	20,369	29,411	,000	,312
ImprovisPRE	28,320	1	28,320	40,891	,000	,386
GRUPO	24,549	1	24,549	35,446	,000	,353
Error	45,017	65	,693			
Total	1061,123	68				
Total corregida	80,646	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,442 (R cuadrado corregida = ,425)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Esquema corporal postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	,287 <sup>a</sup>	2	,143	11,027	,000	,253
Intersección	2,713	1	2,713	208,608	,000	,762
EsquemPRE	,111	1	,111	8,562	,005	,116
GRUPO	,216	1	,216	16,614	,000	,204
Error	,845	65	,013			
Total	253,500	68				
Total corregida	1,132	67				

a. R cuadrado = ,253 (R cuadrado corregida = ,230)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Recuerdo postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	62,046 <sup>a</sup>	2	31,023	30,284	,000	,482
Intersección	8,771	1	8,771	8,562	,005	,116
RecuerdPRE	11,426	1	11,426	11,154	,001	,146
GRUPO	62,034	1	62,034	60,556	,000	,482
Error	66,586	65	1,024			
Total	927,000	68				
Total corregida	128,632	67				

a. R cuadrado = ,482 (R cuadrado corregida = ,466)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Percepción postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	5774,889 <sup>a</sup>	2	2887,445	77,209	,000	,704
Intersección	448,623	1	448,623	11,996	,001	,156
PERCEPCIÓNPRE	5725,618	1	5725,618	153,101	,000	,702
GRUPO	400,095	1	400,095	10,698	,002	,141
Error	2430,854	65	37,398			
Total	190780,041	68				
Total corregida	8205,743	67				

a. R cuadrado = ,704 (R cuadrado corregida = ,695)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Memoria postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	4049,234 <sup>a</sup>	2	2024,617	77,322	,000	,704
Intersección	329,392	1	329,392	12,580	,001	,162
MEMORIAPRE	3879,857	1	3879,857	148,176	,000	,695
GRUPO	617,720	1	617,720	23,591	,000	,266
Error	1701,964	65	26,184			
Total	79309,026	68				
Total corregida	5751,198	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,704 (R cuadrado corregida = ,695)**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Ejecución técnica postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	1374,742 <sup>a</sup>	2	687,371	75,396	,000	,699
Intersección	171,887	1	171,887	18,854	,000	,225
EjecTecPre	704,412	1	704,412	77,265	,000	,543
GRUPO	1363,131	1	1363,131	149,518	,000	,697
Error	592,595	65	9,117			
Total	47484,050	68				
Total corregida	1967,337	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,699 (R cuadrado corregida = ,690)**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Ejecución Artística Postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	791770,238 <sup>a</sup>	2	395885,119	1,698	,191	,050
Intersección	723339,808	1	723339,808	3,103	,083	,046
EjecArPre	582429,619	1	582429,619	2,498	,119	,037
GRUPO	2618,960	1	2618,960	,011	,916	,000
Error	15153321	65	233128,015			
Total	16312002	68				
Total corregida	15945091	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,050 (R cuadrado corregida = ,020)

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: Motivación hacia la danza agrupada postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	225616,212 <sup>a</sup>	2	112808,106	,466	,630	,014
Intersección	3220,304	1	3220,304	,013	,909	,000
MotivaciónPRE	19297,865	1	19297,865	,080	,779	,001
GRUPO	217556,114	1	217556,114	,899	,347	,014
Error	15734209	65	242064,755			
Total	16903349	68				
Total corregida	15959825	67				

<sup>a</sup>. R cuadrado = ,014 (R cuadrado corregida = -,016)