



**LA UTILIZACIÓN DE ESTÍMULOS PARA MEJORAR EL  
RENDIMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE DE LA DANZA**

**TESIS DOCTORAL**

**Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Departamento de Ciencias de la Comunicación y  
Sociología**

**Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso  
Universidad Rey Juan Carlos**

**Director de Tesis Dr. D. Alfonso Palazón Meseguer  
Codirector de Tesis Dr. D. Amador Cernuda Lago**

**D<sup>a</sup>. María Esther Pérez Peláez**

**Septiembre de 2015**



## **AGRADECIMIENTOS:**

A mi madre María Esther, que siempre estuvo a mi lado y apoyó mi vocación artística, a mi esposo Félix y a mi hija Sofía por acompañarme y ayudarme en todo el proceso de realización del este trabajo, y al pequeño Alex que está en camino.

A mi Director Dr. D. Amador Cernuda Lago, por darme la oportunidad de seguir aprendiendo y creciendo profesionalmente, y al Director Dr. D. Alfonso Palazón Meseguer, al Director del Instituto Superior Alicia Alonso, Sr. D. Alberto García Castaño, a los profesores del Grado Superior en Danza y del Máster en Artes Escénicas, y a todas las personas que de alguna forma colaboraron en este trabajo.

También quiero agradecer a mis alumnos, a esos pequeños niños que llegaron a mi clase con la ilusión de aprender a bailar, y descubrir un medio de expresión magnífico como es la danza, gracias por enseñarme el camino para intentar crecer profesionalmente, y como persona.



## **ÍNDICE**

### **PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN**

- 1.1. Introducción \_\_\_pág. 17
- 1.2. Resumen \_\_\_pág. 29

### **SEGUNDA PARTE: LA DANZA**

- 2.1. El concepto de danza \_\_\_pág. 35
- 2.2. Breve historia de la danza en occidente: De la prehistoria al nacimiento de la Danza Moderna \_\_\_pág.59
  - 2.2.1. Danza en la prehistoria y en la antigüedad \_\_\_pág. 59
  - 2.2.2. Danza en la Edad Media \_\_\_pág. 61
  - 2.2.3. Danza Codificada \_\_\_pág. 63
  - 2.2.4. Nacimiento de la Danza Clásica \_\_\_pág. 65
  - 2.2.5. EL *Ballet d'action* \_\_\_pág.66
  - 2.2.6. Ballet Romántico \_\_\_pág.68
  - 2.2.7. El ballet académico \_\_\_pág.69
  - 2.2.8. Los ballets rusos \_\_\_pág.70

2.2.9. El nacimiento de la danza moderna \_\_\_ pág.71

**TERCERA PARTE: LA ENSEÑANZA DE LA DANZA. EL  
PROYECTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA MUNICIPAL DE  
MÚSICA Y DANZA DE SANTA MARTA DE TORMES Y LA  
INICIACIÓN A LA DANZA**

3.1 Las Escuelas Municipales de Danza \_\_\_pág. 75

3.2. Proyecto Educativo para la implantación de la danza dentro de la Escuela Municipal de Música de Santa Marta de Tormes \_\_\_pág. 79

3.3. El municipio de Santa Marta de Tormes: Marco Socio-demográfico del estudio \_\_\_ pág. 89

3.4. La iniciación a la danza \_\_\_pág. 93

3.4.1 Principios de la iniciación a la danza \_\_\_ pág. 93

3.4.2. La iniciación a la danza y el trabajo corporal \_\_\_pág. 101

3.4.3. Elementos esenciales en la iniciación a la danza \_\_\_pág. 104

3.4.5. Trabajo de temas transversales dentro de la iniciación a la danza \_\_\_ pág. 108

3.5. Estructura de las clases de danza realizadas durante la investigación \_\_\_pág. 113

3.6. Objetivos generales de Iniciación a la danza \_\_\_pág. 115

### 3.7. Programación del primer trimestre de Iniciación a la danza

\_\_\_pág. 117

### 3.8. Estructura de las clases de danza realizadas durante el estudio

\_\_\_pág. 119

## **CUARTA PARTE: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE**

4.1. Teorías del aprendizaje \_\_\_pág. 127

4.2. Teorías del aprendizaje conductual \_\_\_pág. 131

4.2.1. Condicionamiento clásico o respondiente \_\_\_pág.133

4.2.1.1. Procesos básicos del condicionamiento clásico \_\_\_pág.135

4.2.2. Condicionamiento operante o instrumental \_\_\_pág. 136

4.2.2.1. Refuerzo y reforzadores \_\_\_pág.139

4.2.2.2. Los programas de refuerzo \_\_\_pág. 141

4.2.2.3. El principio de Premack \_\_\_pág. 142

4.2.2.4 El castigo \_\_\_pág. 142

4.2.2.5. Generalización, discriminación y extinción \_\_\_pág. 143

4.2.3. .Algunas aplicaciones educativas de los

condicionamientos\_\_\_pág. 145

4.2.4. Algunos métodos para promover conductas \_\_\_pág. 146

4.2.5. Utilización del refuerzo en educación \_\_\_pág. 150

4.3. Teoría Cognitivo-Social del aprendizaje \_\_\_pág. 153

- 4.3.1. Componentes de la teoría cognitivo-social \_\_\_pág. 153
- 4.3.2. Aprendizaje observacional \_\_\_pág. 155
- 4.4. Teorías Cognitivas del aprendizaje \_\_\_pág. 157
  - 4.4.1. Modelos de procesamiento de la información \_\_\_pág. 159
- 4.5. Teoría del aprendizaje e Instrucción de R.M. Gagné \_\_pág.161
- 4.6. Teoría del desarrollo cognitivo de J. Piaget \_\_\_pág. 163
- 4.7. Enfoque Vygostkiano del aprendizaje \_\_\_pág. 166
- 4.8. Teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner \_\_pág. 169

## **QUINTA PARTE: LA MOTIVACIÓN**

- 5.1. Introducción \_\_\_pág. 175
- 5.2. La motivación intrínseca y extrínseca \_\_\_pág. 177
- 5.3. La motivación del logro \_\_\_pág. 180
- 5.4. Los modelos de expectativa-valor \_\_\_pág. 183
- 5.5. La indefensión aprendida \_\_\_pág. 186
- 5.6. Condicionantes contextuales de la motivación \_\_\_pág. 188

## **SEXTA PARTE: TRABAJO EXPERIMENTAL**

- 6.1. Objetivos de la investigación \_\_\_pág. 193



- 6.2. Hipótesis \_\_\_\_pág. 194
- 6.3. Variables \_\_\_\_pág. 195
- 6.4. Descripción de la muestra \_\_\_\_pág. 198
- 6.5. Estímulo positivo utilizado de forma diferencial entre los grupos experimentales y de control \_\_\_\_pág.199
- 6.6. Instrumentos de medición \_\_\_\_pág. 205
  - 6.6.1. La observación \_\_\_\_pág. 205
  - 6.6.2. La encuesta \_\_\_\_pág. 207
- 6.7. Tarea Experimental: Procedimiento de investigación \_\_\_\_pág. 209
  - 6.7.1. Preparación \_\_\_\_pág. 209
  - 6.7.2. Puesta en marcha del proyecto \_\_\_\_pág.210
  - 6.7.3. Observación \_\_\_\_pág. 213
  - 6.7.4. Evaluación \_\_\_\_pág. 214
  - 6.7.5. Recogida y análisis de datos \_\_\_\_pág.219
- 6.8. Datos recogidos en las encuestas \_\_\_\_pág. 220
- 6.9. Tablas de resultados de los datos recogidos en la encuestas \_\_\_\_pág. 221
  - 6.9.1 Datos recogidos de las encuestas año 2009 \_\_\_\_pág.221
    - 6.9.1.1 Resultado de los datos recogidos en el año 2009 \_\_\_\_pág. 236
    - 6.9.1.2. Comentarios, incidencias año 2009 \_\_\_\_pág. 237

- 6.9.2. Datos recogidos de las encuestas año 2010 \_\_\_pág. 238
  - 6.9.2.1. Resultados de los datos recogidos en 2010 \_\_\_pág. 253
  - 6.9.2.2. Comentarios, incidencias año 2010 \_\_\_pág.255
- 6.9.3. Datos recogidos de las encuestas año 2011 \_\_\_pág.257
  - 6.9.3.1. Resultados de los datos recogidos en 2011\_\_\_pág. 272
  - 6.9.3.2. Comentarios, incidencias año 2011 \_\_\_pág.274
- 6.10. Estudio comparativo del conjunto de los grupos experimentales y los grupos de control de los años 2009, 2010 y 2011 \_\_\_pág. 275
  - 6.10.1. Resultados de los grupos experimentales y de control de los años 2009, 2010 y 2011 \_\_\_pág.290
- 6.11. Resultados de la evaluación de la coreografía de la Gala de Navidad de los grupos experimentales y de control de los años 2009, 2010 y 2011\_\_\_pág. 292
- 6.12. Posibles diferencias entre los grupos de 6 a 8 años y los grupos de 4 a 6 años durante los años de estudio \_\_\_pág. 294

## **7. SEPTIMA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

- 7.1. Discusión \_\_\_pág.299
- 7.2. Conclusiones \_\_\_pág. 305

## **8. BIBLIOGRAFÍA**

- 8.1. Bibliografía \_\_\_pág. 317
- 8.2. Documentos audiovisuales \_\_\_pág. 330

## **9. ANEXOS**

- 9.1. Control de asistencia de los grupos experimentales y de control, y control de tarjetas entregadas \_\_\_pág.333
  - 9.1.1. Número de tarjetas entregadas y asistencia grupos experimentales y de control. Curso 2009 \_\_\_pág. 333
  - 9.1.2. Número de tarjetas entregadas y asistencia grupos experimentales y de control. Curso 2010 \_\_\_pág.335
  - 9.1.3. Número de Tarjetas entregadas y asistencia grupos experimentales y de control. Curso 2011 \_\_\_pág. 337
- 9.2. Número de tarjetas entregadas a los alumnos en los grupos experimentales en los años 2009, 2010 y 2011 \_\_\_pág.339
  - 9.2.1. Año 2009 \_\_\_pág. 339
  - 9.2.2. Año 2010 \_\_\_pág. 340
  - 9.2.3. Año 2011 \_\_\_pág.341
- 9.3. Tabla de resultados de las encuestas de los grupos experimentales y de control \_\_\_pág. 343
  - 9.3.1. Tabla de resultados año 2009 \_\_\_pág. 343

9.3.2. Tabla de resultados año 2010 \_\_\_pág. 344

9.3.3. Tabla de resultados año 2011 \_\_\_pág. 346

9.4. Imágenes del trabajo de Iniciación a la danza en clase y en el teatro \_\_\_pág. 349

9.5. Curriculum Vitae de la profesora encargada de impartir las clases de danza en la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes \_\_\_pág. 351

9.6. Ejemplos de encuestas de evaluación \_\_\_pág. 357

9.6.1. Año 2009 \_\_\_pág. 357

9.6.2. Año 2010 \_\_\_pág. 361

9.6.3. Año 2011 \_\_\_pág. 365

## **ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS**

1. Cuadros de texto porqué me gusta bailar de número 1 al 12 \_\_pág. 44-49
2. Gráficas 1 a 8: Dibujos de los alumnos sobre la danza \_\_pág. 50-57
3. Grafica 9: Mapa de Santa Marta de Tormes \_\_pág. 89
4. Gráfica 10: Evolución demográfica de Santa Marta de Tormes \_\_pág. 91
5. Gráfica 11: Censo demográfico de Santa Marta de Tormes \_\_pág. 92
6. Gráfica 12: Combinación de los elementos esenciales de la danza y los movimientos resultantes \_\_pág.107
7. Gráfica 13: Tarjetas de felicitación \_\_pág. 202-204
8. Tablas de la nº 1 a la 15: resultado de estudio estadístico de los cuestionarios año 2009 \_\_pág. 221-235
9. Tablas de la nº 16 a la nº 30: resultado de estudio estadístico de los cuestionarios año 2010 \_\_pág. 238-252
10. Tablas de la nº 31 a la nº 45: resultado de estudio estadístico de los cuestionarios año 2011 \_\_pág. 257-271

11. Tablas de la nº 46 a la nº 60: resultado de estudio estadístico conjunto de los cuestionarios de los años 2009, 2010 y 2011 \_\_\_pág.275-289
12. Tabla 61: Nota de la coreografía del baile para la Gala de Navidad en los años 2009, 2010 y 2011\_\_\_pág. 293
13. Tabla 62: Datos recogidos en las encuestas de los años 2009, 2010 y 2011, de los grupos experimentales de 6 a 8 años y de 4 a 6 años \_\_\_pág. 294
14. Tabla 63: Datos recogidos en las encuestas de los años 2009, 2010 y 2011, de los grupos de control de 6 a 8 años y de 4 a 6 años \_\_\_pág. 295
15. Tabla 64: Diferencias significativas de las 15 variables estudiadas \_\_\_pág. 305

# **I PARTE:**

# **INTRODUCCIÓN**





## **PRIMERA PARTE**

### **1.1 Introducción**

La cultura y las artes son consideradas como componentes básicos en la formación y el desarrollo pleno de los seres humanos.

Eisner (1995, 2004) se refiere en sus estudios a la importancia de arte y de la educación artística para mejorar la experiencia humana y el conocimiento del mundo, haciendo visible lo invisible, mostrando la realidad oculta a través de la crítica social, permitiendo la transmisión de valores y trabajando la sensibilidad de los individuos, ofreciéndoles material temático para ejercitar sus posibilidades humanas, factores que influyen de manera sustancial a la autonomía intelectual de los individuos, el aprender a aprender, para seguir desarrollando el intelecto, la sensibilidad y las capacidades humanas, partiendo de una educación artística basada en el aprendizaje de lo productivo, lo crítico y lo cultural.

La educación artística favorece el desarrollo total del ser humano, de aptitudes y actitudes sensitivas, cognitivas, creativas, expresivas y prácticas (García Ríos, 2005):

- Desarrolla capacidades sensitivas que optimizan las percepciones e intuiciones de los individuos, le permiten conocer el mundo de una forma sensible, mejorando las relaciones del hombre consigo mismo, con el medio y con los demás individuos. La educación artística es parte de la formación integral de los sujetos.
- Desarrolla las capacidades cognitivas al conceptualizar, razonar, valorar, simbolizar y enjuiciar trabajos propios y ajenos. También reflexiona y critica la realidad.

- Desarrolla capacidades creativas permitiendo a los individuos expresarse, desarrollando la imaginación, trabajando la innovación y la creación de obras. En una situación de constantes cambios sociales, tecnológicos y culturales, la creatividad es considerada una herramienta de vital importancia a la hora de resolver situaciones y de encontrar a los problemas que puedan surgir en diferentes ámbitos.
- Desarrolla capacidades expresivas a través de la comunicación y la expresión de ideas y sentimientos.
- Desarrolla capacidades prácticas a través del trabajo, la disciplina y la dedicación.

En la conferencia de Mundial sobre la Educación Artística, realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Hoja de ruta para la Educación Artística (Lisboa, 2006) se habla de la educación artística como un derecho universal que se cimienta en la declaración universal de los derechos humanos y en la Convención sobre los derechos de los niños:

Declaración universal de los derechos humanos:

#### Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

#### Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La

instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

#### Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

#### Convención sobre los Derechos del Niño:

#### Artículo 13

“El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier medio elegido por el niño (...)”

## Artículo 29

“La educación del niño deberá estar encaminada a... (a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (...).”

## Artículo 31

“Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

La UNESCO en su hoja de ruta para la educación artística, construir capacidades creativas para el siglo XXI se refiere a “que el desarrollo creativo y cultural debe ser una meta básica en la educación” (2006, UNESCO, Conferencia de Lisboa).

Esta hoja de ruta define unos objetivos para la educación artística, que son:

1. Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura.
2. Desarrollar las capacidades individuales.
3. Mejorar la calidad de la educación.
4. Fomentar la expresión de la diversidad cultural.

Como expresó el Director del Consejo Internacional de la Danza en su mensaje por el día internacional de la danza:

*“La Danza, por ser una parte central de toda cultura, constituye el medio ideal para reunir a personas y culturas de diferentes países. Los festivales promueven en la manera más vívida el conocimiento recíproco y el respeto a la diversidad (...) Los profesores que ofrecen clases en países extranjeros efectúan así unos puentes inmediatos de comprensión cimentados en los cuerpos de los bailarines, siendo decenas de miles los profesores de danza que cada año cruzan las fronteras nacionales para enseñar. Los congresos y las conferencias abiertas ofrecen una valiosa oportunidad por presentar su trabajo a una audiencia compuesta de sus iguales; son docenas los encuentros internacionales anuales que reúnen investigadores, historiadores y críticos de danza.*

*Fuera de los festivales, las clases y las conferencias, simplemente ver en televisión la danza de un país extranjero ofrece la imagen más llamativa, atractiva y convincente de un grupo distinto. Para representar gráficamente la diversidad cultural, para un acercamiento de las culturas arraigado en los cuerpos humanos, no existe mejor medio que la Danza.” (2010, Raftis, A.).*

Nuestro interés por la danza dentro de la enseñanza artística, y como objeto de estudio científico comienza con una historia personal y profesional. Como bailarina profesional y profesora de danza he disfrutado de este arte y me ha parecido muy importante transmitir lo que he aprendido de la mejor forma posible, no sólo enseñando una técnica en particular, sino intentando desarrollar en los alumnos sus capacidades, y educando en el mejor sentido de la palabra. Es por esta razón, que nos pareció relevante realizar un estudio centrado en la enseñanza de la danza, y en la aplicación de estrategias que nos permitan obtener un mayor rendimiento en los estudiantes.

Como profesora de danza he trabajado tanto en el ámbito público como el privado. He dado clases de danza en colegios, conservatorios, compañías profesionales y academias de danza. Desde el año 2008 soy profesora de la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes. Cuando llegué a este Municipio de la Provincia de Salamanca, la dirección de Escuela Municipal de Música de Santa Marta de Tormes, estaba interesada en implantar la danza dentro las enseñanzas que deseaban impartir, y me pidieron que redactara un Proyecto Educativo para la implantación de la Danza dentro de la Escuela.

Al reto que me planteó la Dirección de la Escuela Municipal de Música, de redactar un proyecto educativo para la escuela, y crear las unidades didácticas de los distintos cursos, se añadió por mi parte, el interés de plantear una investigación para estudiar la utilización de estímulos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza, y estudiar si podría lograrse una mejora dentro de este proceso.

En la redacción del proyecto educativo, tuvimos en cuenta la importancia de la investigación dentro de la educación, y la búsqueda de estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los principios generales del Proyecto Educativo de Implantación de la Danza que presentamos en el Ayuntamiento de Santa Marta de Tormes en el año 2007, figuraba: “El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa” (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, capítulo 1).

La danza como objeto de estudio ha ingresado relativamente tarde en España al ámbito científico, por lo que nos ha sido muy complicado encontrar publicaciones de interés, relacionados con este área artística.

En este estudio, nos interesamos particularmente en la enseñanza de la danza a niños de edades comprendidas entre cuatro y ocho años, porque creemos que los primeros años de estudio de este arte, son fundamentales para sentar unas bases sólidas en los aspectos más importantes del proceso enseñanza-aprendizaje de la danza (conocimiento del cuerpo, percepción espacial, escucha musical, memorización de ejercicios, concentración, etc.), y por otra parte, es cuando los alumnos pueden encontrar la motivación necesaria para seguir estudiando y aprendiendo a bailar, en esta etapa el aspecto motivacional es fundamental.

El BOE de 30 de julio de 1992 por el que se regula las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de Música y Danza establece que la danza debe abarcar como oferta básica:

- a- Música y movimiento para niños entre edades comprendidas entre los cuatro y los ocho años.
- b- Danza que podrá referirse a las diferentes formas de danza escénica o popular.

Para cursar las modalidades de danza resultantes del desarrollo que realicen las diferentes Escuelas del apartado b, será preciso tener cumplidos ocho años de edad. Los alumnos con edades inferiores deberán inscribirse en las enseñanzas de música y movimiento. (BOE núm. 202. Orden de 30 de julio de 1992).

En el caso de la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes las enseñanzas de música y movimiento se han dividido en:

- 1- Música y movimiento impartida por el departamento pedagógico de música.
- 2- Iniciación a la danza impartida por el departamento pedagógico de danza.

El estudio se ha realizado con niños que se encuentran dentro del nivel 2: Iniciación a la danza impartida por el departamento pedagógico de danza.

Los procesos de formación y educación en danza, en niños en edades anteriores a los ocho años han sido poco estudiados, tal vez por no encontrarse convenientemente situada en el ámbito de la educación formal reglada, ya que como veremos posteriormente a lo largo del estudio, la danza a pesar de encontrarse presente en los currículums de educación artística y física de educación primaria y secundaria, tiene una carga lectiva prácticamente insignificante y carece del rango que se merece (García Ruso, 2002) y el ingreso de alumnos al grado elemental en los Conservatorios de danza en España, se realiza a partir de los ocho años de edad. Por otra parte, y como hemos comentado anteriormente, la falta de estudios relevantes relativos a los

procesos de enseñanza aprendizaje de la danza puede deberse al ingreso relativamente tardío de la danza como objeto de estudio científico.

La etapa formativa de iniciación a la danza en niños menores de ocho años se ha delegado a las escuelas municipales de danza, y a las academias o instituciones privadas de danza, donde la formación del profesorado, la investigación y la innovación educativa no han sido prioritarias.

La búsqueda de nuevas estrategias dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje en la danza, puede colaborar a que la experiencia formativa en niños (y adultos) sea más plena y completa. Pero este estudio, nos exige también, formación, preparación y una estructuración lógica de los contenidos y objetivos que se pretenden alcanzar. Plantea una visión crítica sobre las formas de enseñar y aprender.

Hablamos en nuestro trabajo de la consecución de una mejora del rendimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo el rendimiento como la proporción que surge entre los medios empleados para obtener algo, y el resultado que se consigue. Este concepto se encuentra vinculado a los conceptos de eficiencia (entendida como la capacidad de lograr un resultado con la menor cantidad posible de recursos) y la efectividad (entendida como la capacidad de obtener el efecto que se busca lograr).

La danza como actividad artística, educativa y física, ha demostrado tener importantes beneficios que redundan en una mejor calidad de vida en niños y adultos, y como hemos mencionado anteriormente, se trata de un derecho universal todos los seres humanos, recogido en la declaración universal de los derechos humanos y en la convención internacional de los derechos del niño.



Para Romain (2001) la danza se apoya sobre unos pilares fundamentales que son:

- 1- Es una práctica social y cultural: forma parte de la cultura y de los diferentes grupos sociales. La danza ha existido como forma de expresión, en todas las épocas y en todas las culturas
  
- 2- Es una práctica educativa que:
  - a- Colabora con la formación de los individuos desarrollando la sensibilidad y la creatividad, trabajando el poder expresivo del cuerpo a través de una forma distinta de lenguaje, se apropia de la realidad de una forma estética y poética para construir una representación simbólica. Trabaja la autonomía del individuo permitiéndole crear y expresarse, participando en su propia evolución. También participa en la construcción de la identidad de género.
  
  - b- Participa en la formación de los ciudadanos desarrollando la curiosidad por el patrimonio de las diferentes culturas. Intercambia y confronta puntos de vista diferentes, con respecto a las prácticas artísticas y los códigos estéticos. Permite a los individuos enriquecer su visión del mundo, abrirse a los otros y mostrarse más tolerante.
  
  - c- Colabora con una cultura escolar<sup>1</sup>: permitiendo a los alumnos iniciarse en las prácticas culturales y artísticas, enseñándoles a tener una mirada diferente sobre el mundo, más sensible, poética, que complementa el acercamiento científico y deportivo de la enseñanza general. La práctica de la danza y de otras actividades artísticas, puede ayudar a construir una relación positiva con la escuela, aumentando el deseo de aprender y transformarse desarrollando en el individuo capacidades como la imaginación y la creatividad.

---

<sup>1</sup> La autora se refiere a la situación de la danza dentro del sistema educativo francés.

3- Es una práctica de enseñanza: que más allá de un estilo o una técnica particular, debe tener en cuenta las características que son comunes en toda danza:

a- La representación a través del cuerpo: la danza como toda forma de representación artística, debe transformar la imagen que se tiene de sí mismo y en relación con el mundo en signos dirigidos a los demás. La imagen externa que se ofrece a los demás es fruto de un proceso de simbolización, que consiste en expresar a través del movimiento danzado, una interpretación de la realidad. Confrontar a un alumno con la danza, conlleva solicitar su imaginación, su motricidad expresiva (desarrollando su identidad corporal, su estilo particular a la hora de moverse, una motricidad intencional y organizada en conductas de comunicación), y su afectividad, el deseo del individuo de comunicar su mundo interior, su placer de emocionar, seducir, convencer al espectador, o por lo menos, retener su mirada y su atención. El exponerse a la mirada de los otros puede ser también una fuente de angustia e inhibición, por eso, bailar supone un trabajo sobre el control de las propias emociones.

b- Se trata de una actividad creativa: debe responder a las necesidades de creación de los individuos, en la que se buscan todas las posibilidades y la originalidad. Trabaja sobre un pensamiento divergente, que difiere de la búsqueda de una respuesta única, racional y normalizada. La creatividad requiere un trabajo de estructuración, de elaboración y de organización para poder producir una obra original (Beaudot, 1980).

A lo largo de este estudio, investigaremos sobre el concepto de la danza, haremos un breve recorrido por su historia para intentar comprender mejor el fenómeno de forma holística, nos adentraremos en conceptos pedagógicos y psicológicos para acercarnos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y estudiaremos los procesos que rigen la motivación, como un aspecto que

consideramos fundamental para que se produzca aprendizaje. Todo este estudio nos servirá de punto de partida para relatar la investigación que hemos realizado durante tres años con niños de cuatro a ocho años, alumnos de iniciación a la danza de la Escuela municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes, y analizar los resultados que hemos obtenido a lo largo de todo el estudio.



## **1.2 Resumen**

El objetivo de este estudio ha sido realizar una investigación con niños estudiantes de danza, y observar si podía lograrse una mejora en el proceso enseñanza aprendizaje, mediante la utilización de un estímulo diferencial entre grupos experimentales y de control, un refuerzo positivo.

El trabajo experimental se realizó con niños de cuatro a ocho años, de la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes.

El marco teórico de nuestra investigación se fundamenta en elementos de las teorías de la educación, teorías de la Psicología Conductista, y más concretamente en el Paradigma del Condicionamiento Operante, según el cual, si se refuerza positivamente una conducta adecuada, esta aumentará su probabilidad de ocurrencia.

Nuestra hipótesis se basa en estas teorías, y consiste en señalar que ciertas conductas aumentan la probabilidad de ocurrencia por su contingencia con los estímulos que la siguen. Es decir, que si reforzamos las conductas adecuadas de manera positiva, tendremos una mayor probabilidad de que estas se repitan. Por lo tanto, podremos mejorar el rendimiento de los alumnos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza, ofreciendo un estímulo positivo a los estudiantes cuando se produzcan las conductas consideradas adecuadas.

Diversos estudios han demostrado cómo la utilización de actividades o acciones de refuerzo, en conjunto con la utilización de estrategias educativas adecuadas han sido básicas a la hora de controlar los entornos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Campbell y Pierce 1996; Jones 1992; Lund 1992; Downing, Keating y, Tankersly 1995; Bennet 2005). Algunos de estos estudios fueron realizados en el ámbito de la educación física, sin embargo no hemos podido encontrar estudios realizados específicamente en el ámbito de la danza.

Dentro del marco teórico también nos referimos a otras teorías fundamentales en el campo de aprendizaje, y a los estudios que se han realizado sobre la motivación, por su importancia fundamental dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los seres humanos.

También describimos el concepto de danza, y realizamos una breve reseña histórica de la danza en occidente, para tener una visión holística del fenómeno artístico.

El estudio se realizó con los alumnos de la Escuela Municipal de Música y Danza, durante el primer trimestre de los cursos 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012. Durante estos años se dividieron a los alumnos de Iniciación a la danza en cuatro grupos, dos experimentales (de 4 a 6 años, y de 6 a 8 años) y dos de control (de 4 a 6 años, y de 6 a 8 años). La muestra total de niños con los que se trabajó durante esta investigación fue de 150 alumnos (146 niñas y 4 niños).

Durante los tres primeros meses del curso y hasta la Gala de Navidad de la Escuela, se entregó a los alumnos del grupo experimental que cumplían con los objetivos de evaluación de la clase, una tarjeta que contenía una imagen relacionada con la danza y la inscripción: "Felicidades, has bailado muy bien" y el nombre de la niña o niño que la recibía en el reverso. También se preparó una tarjeta de felicitación especial plastificada para entregar a los niños que aprendieran correctamente la coreografía de la Gala de Navidad.

El primer día de la experimentación (segundo día de clases), la profesora de danza realizó una charla con los niños del grupo experimental, explicándoles cómo se iba a trabajar en clase, y que en cada clase se iban a plantear unos objetivos que se evaluarían al final de la misma, y a los niños que cumplieran esos objetivos se les iba a entregar como premio una tarjeta muy especial al final de la evaluación, con su nombre.

Se explicó que era muy importante que los bailarines estuvieran atentos y concentrados durante toda la clase para poder cumplir con los objetivos que se evaluarán ese día.

Para la entrega de tarjetas de felicitación se tuvieron en cuenta los principios para una recompensa efectiva de Midgley (1993) poniendo énfasis en el esfuerzo y la mejora de cada alumno según sus posibilidades, y dando oportunidades a todos los alumnos para recibir un estímulo positivo por su trabajo.

La observación y la encuesta fueron los instrumentos utilizados para la recogida de datos y su posterior análisis.

La observación de los fenómenos naturales ha constituido un método dominante tanto en la investigación científica, tanto en el ámbito de las ciencias naturales, como en las sociales o humanísticas. La observación es una técnica de gran relevancia para la investigación en educación, donde los objetos de estudio suelen ser complejos. La observación supone un acercamiento a una realidad educativa en el escenario propio de los participantes, proporcionando un marco de estudio naturalista que posibilita el análisis y el conocimiento desde adentro.

Durante el período que duró la experimentación, la profesora fue apuntando el número de recompensas que recibió cada niño, además de observar la evolución de cada alumno, tanto del grupo experimental, como del grupo de control.

Al final de la experimentación, la profesora rellenó unas encuestas para medir la evolución de cada alumno, tanto del grupo experimental, como del grupo de control.

A través de la encuesta se midieron quince variables diferentes, entre las que se pueden encontrar: atención, concentración, motivación, utilización del espacio, técnica, memorización de pasos y coreografías, utilización de calidades del movimiento, expresión y comunicación, musicalidad, actitud y participación en clase, evolución del aprendizaje, y consecución de diferentes objetivos. Las 15 variables estudiadas se midieron en una escala de 1 a 5 puntos, siendo 1 totalmente en

desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indiferente, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

También se realizó una evaluación de aprendizaje del baile para la gala de navidad en escala de 1 a 10 puntos.

Una vez recogidos los datos se procedió a su análisis y posterior interpretación. Se realizó un análisis estadístico teniendo en cuenta la media, la moda, la mediana y la desviación típica de los datos. Se realizó un análisis por separado de cada año en el que se realizó la investigación, teniendo en cuenta las incidencias que se produjeron a lo largo de cada período de clases estudiado, y otro de forma conjunta de los tres años estudiados.

Las conclusiones que se revelan en este estudio, son el resultado del análisis e interpretación de los datos recogidos durante la investigación.



## **II PARTE: LA DANZA**



## **SEGUNDA PARTE: LA DANZA**

### **2.1 El Concepto de Danza**

*“Ninguna actividad expresa de forma más inmediata o palpable la manera de ser de una época, el estado de una civilización o el origen de una raza.*

*‘Dime como bailas y te diré quién eres’ Pero ninguna expresión artística escapa más fuertemente, ni de forma más valientemente obstinada al análisis, que el movimiento de la danza, fugitiva entre todas, escritura que tan pronto como se dibuja, se borra.”*

*(Levinson, 1929, en Pastori, 1997b contraportada)*

Según el diccionario de la Real Academia Española, bailar (Quizá del lat. tardío *ballāre*, y este quizá del gr. *πάλλειν*, agitar, bailar) es: “Ejecutar movimientos acompañados con el cuerpo, brazos y pies”. Sin embargo, el concepto de danza es mucho más amplio que esta sencilla explicación, ya que al hablar de danza no nos referimos solamente a una actividad física, sino, a un arte, a una manera de expresarse a través del movimiento, que sólo le pertenece a los seres humanos.

La danza puede definirse como el arte de expresarse a través del movimiento del cuerpo, utilizando un ritmo interior o exterior. Como fenómeno universal que está presente en todas las culturas, en todas las razas, en todas las civilizaciones. Es considerada como la forma de expresión artística más antigua, ya que el movimiento es anterior a la palabra y al signo.

Pertenece a las artes escénicas, es decir que es un arte vivo y efímero, que busca la representación, y es diferente cada vez que se representa.

*“Es el movimiento de los seres lo que nos consuela; si las hojas de los árboles estuvieran inmóviles, los árboles serían infinitamente tristes, y su tristeza sería la nuestra”, (Degas en Clarke y Crisp, 1978:6)* así se expresaba E. Degas, este pintor que tanto amaba representar el mundo de la danza. Esta frase traduce la

fascinación que el arte ejerce sobre muchas personas. Es la danza, la que nos permite expresar todos los sentimientos y pensamientos humanos, a través de la belleza del movimiento.

Los historiadores consideran que las culturas primitivas otorgaban a la danza un sentido místico, sagrado. A través de la danza se podía llegar al éxtasis, que en el sentido etimológico de la palabra significa estar fuera de sí, salir de uno mismo para trascender.

Es complejo definir una actividad que es observable, pero que se diluye en el tiempo, lo efímero de la danza, ha colaborado históricamente en la complejidad que han encontrado los estudiosos de este arte, para hallar una única definición de danza. Cómo expresara Paul Vary en su obra *el Alma y la Danza*, puede considerarse que existe un problema a la hora de definir un arte efímero, que se concreta en un espacio y en un lugar determinado para luego permanecer en el recuerdo, qué puede definir mejor la danza, que la danza misma:

*“Sócrates- Amigos míos ¿Qué es en verdad la danza?*

*Erixímaco- ¿No es lo que estamos viendo?-¿Qué quieres más claro sobre la danza que la danza misma?” (Valery, 2004: 100)*

El historiador Elie Faure se refiere a la danza como aquella de nuestras funciones humanas que más evidentemente se puede calificar de divina, según él es la misa de todos los pueblos primitivos, un homenaje instintivo al orden de la naturaleza.

Como arte, la danza en primer lugar es expresión, comunicación; el instrumento es el cuerpo y el lenguaje es la técnica con la que el artista se expresa.

Podemos encontrar otras definiciones de baile o danza, como las de Robinson, Willen o García Ruso:

*“La danza es la reacción del cuerpo humano de una impresión o idea captadas por el espíritu, porque cualquier movimiento suele ir acompañado de un gesto”* (Robinson 1992: 6)

*“La danza es un arte que utiliza el cuerpo en movimiento como lenguaje expresivo”* (Willem, 1985:5)

Otros autores como Romain (2001), fundamentan lo esencial de la danza en tres pilares:

- 1- Que es una práctica social y cultural: presente en todas las épocas y culturas.
- 2- Que es una práctica educativa: que colabora a una cultura escolar, a la formación de una cultura ciudadana y a la formación del individuo.
- 3- La enseñanza de la danza debe plasmarse en una actividad de representación a través del cuerpo, en una actividad creativa y en una educación artística en general.

Algunos aprendizajes fundamentales que se deben producir en el alumno, a través de la danza son:

- La función de simbolización: muy relacionada con la imaginación y la creatividad. Es una apropiación de la realidad, evocada de forma poética. Es el pasaje de una imagen interna del individuo, a una imagen externa que pretende actuar sobre la imaginación de los demás, esta imagen externa es fruto del proceso de simbolización que consiste en expresar a través de la danza una interpretación de la realidad figurativa, realista o abstracta.

- La motricidad expresiva: relacionada con la disponibilidad corporal al servicio de una intención, al desarrollo de una identidad corporal, de un estilo propio de cada individuo.
- Las conductas de comunicación, relacionadas con la expresión y la relación con los demás. Bailar es comunicar un mensaje a través de una motricidad expresiva. La comunicación con los espectadores es esencial, es uno de los pilares que distingue a la danza de otras actividades físicas.

La práctica de la danza, para ser completa, debe confrontar a los alumnos desde su inicio con los roles sociales de la danza: los de bailarín/intérprete, los de creador/coreógrafo/ intérprete y los de espectador/público/crítico

Las nociones esenciales que deben trabajarse en la danza son: el espacio, el tiempo y la energía o intensidad. Sin olvidar otros aspectos esenciales que hemos mencionado anteriormente, como son la creatividad, la expresión, la atención, la motivación y el gusto por la belleza y el arte en general

Guillot y Prudhommeau (1963) definen a la danza por sus elementos, pero ante todo especifican que es movimiento.

*“Avant tout, elle est mouvement (...) Elle n'existe qu' à l'instant même de sa création et ne laisse aucune trace matérielle. Cette impossibilité de laisser une preuve tangible de son existence explique peut-être pourquoi on a refusé a la danse la place qu'elle mérite”* (Ante todo, es movimiento (...) Ella sólo existe en el instante mismo de su creación, y no deja ninguna traza material. Esta imposibilidad de dejar una prueba tangible de su existencia explica tal vez, por qué han negado a la danza el lugar que merece) (Guillot, G. y Prudhommeau, G. 1969:9).

Según estos autores los movimientos de la danza no deben ser anárquicos, sino, armoniosos y coordinados por un elemento que se encuentre relacionado con el tiempo: el ritmo. Por otra parte, estos movimientos deben resultar de la voluntad del sujeto, y el movimiento y el gesto son un fin en sí mismos. La danza no busca una meta exterior a sí misma, sino que al contrario, debe servir para traducir o expresar un sentimiento interior.

Una definición de danza que nos parece bastante completa la de H. M. García Ruso:

*“...la danza es una actividad humana; universal por que se extiende a lo largo de toda la Historia de la Humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en ambos sexos y se extiende a lo largo de todas las edades; motora, porque utiliza el cuerpo a través de las técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos siendo condicionada por una estructura rítmica; polimórfica porque se expresa en múltiples formas, pudiendo ser clasificadas en arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; polivalente, porque tiene diferentes dimensiones: el arte, la educación, el ocio y la terapia; compleja, porque 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 de grupo, colectiva.”* (García Ruso, 2003:16).

La danza en la actualidad, y a lo largo de su existencia ha tenido diversas direcciones hacia dónde dirigir sus aportes. De forma genérica podemos hablar de cuatro dimensiones:

- 1- La dimensión de ocio: enfocada como una actividad de entretenimiento, mantenimiento físico o actividad de bienestar o de relación.
- 2- La dimensión artística o escénica: se plantea como una forma de arte orientada al aprendizaje de un lenguaje particular (una técnica específica) y a la creación de obras.

3- La dimensión terapéutica: orientada hacia una actividad que mejore el bienestar y la salud. Puede trabajar con alumnos que tienen necesidades educativas especiales o alteraciones del comportamiento, como es el caso del Psicoballet, la Danza Terapia o Danza Movimiento Terapia, técnicas que han demostrado tener amplios beneficios en sujetos con necesidades específicas.

4- La dimensión pedagógica o educativa: trabaja el desarrollo y la formación integral de la persona.

*“Danzar, entonces, no es adorno en la educación sino un medio paralelo a otras disciplinas que forman, en conjunto, la educación del hombre. 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” (Fux, 1981:34)*

Podemos decir, que estas dimensiones de la danza no son excluyentes, sino que se nutren y se complementan entre ellas. Por ejemplo, la dimensión educativa o pedagógica se encuentra presente en las tres anteriores y la dimensión artística forma parte intrínseca de la danza como actividad expresiva y de comunicación. La danza-terapia se nutre de la danza educativa y de la práctica artística y escénica, y la danza como ocio está presente en todas las dimensiones anteriormente citadas.

Otra cuestión que se nos presenta, cuando indagamos sobre la naturaleza de la danza, es por qué el ser humano ha sentido y siente la necesidad de bailar. Es una cuestión que puede abordarse desde diferentes perspectivas, filosóficas, antropológicas, físicas, históricas... y por lo tanto, no podemos esperar una única respuesta a esta pregunta.



Una vertiente que estudia por qué bailamos, se centra en el análisis de los beneficios que percibimos que nos aporta la danza. En el estudio publicado en el año 2010: *Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing well-being* (¿Bailamos? Una exploración de los beneficios percibidos del baile en el bienestar), Quiroga Murcia, C., Kreutz, G. Clift, S. y Bongard, S. investigaron los beneficios que percibían 475 bailarines no profesionales de 18 a 75 años (304 mujeres y 171 hombres). Los beneficios que percibieron en mayor medida los sujetos que realizaron el estudio, identificados a través del análisis de contenido, fueron:

a- Beneficios emocionales :

Me hace sentir feliz/eufórico/satisfecho/orgullosos/ inspirado/eufórico/ en trance

Me ayuda a sentirme liberado/relajado/fresco/calmo/más equilibrado

Me hace sentir enérgico/alerta/animado/ animado/ activo/ fuerte/ vigoroso

b- Beneficios físicos:

Ayuda a permanecer en forma

Aumenta el control corporal/ la conciencia

Mejora la postura corporal

c- Autoestima

Aumenta la confianza en sí mismo/ la autoconciencia/ la seguridad

Ayuda a estar en armonía con uno mismo

d- Beneficios sociales

Me produce sentimientos de unión/afiliación

Es una oportunidad para encontrar a mis amigos/ fomentar los contactos personales/ conocer más gente

Intensifica la comunicación/ las relaciones se vuelven cercanas

c- Estrategias para afrontar situaciones

Ayuda a relajar/ descansa la mente

Ayuda a olvidar las preocupaciones/los problemas/las cosas negativas.

Ayuda a deshacerse de los problemas cotidianos/ salir del día a día

d- Beneficios espirituales

Me hace sentir amor espiritual/alimenta el alma

En el estudio realizado por Susan W. Stinson (1997) con adolescentes, se indica que el aprendizaje de la danza en estudiantes de educación media, colabora con un tipo de aprendizaje que resulta más atractivo y divertido para los alumnos. Los alumnos que se implicaron en las actividades de danza, la definieron como una actividad divertida, pero también como una actividad exigente, en el que se trabajaba la atención y la concentración, notaron una mejora sobre sus niveles de stress, y también mejoraron sus niveles de relajación. Por otra parte, los alumnos mencionaron que la danza era una actividad donde podían expresarse, sentirse libres, y que era una actividad que trascendía el espacio y el tiempo.

Anna Duberg, Lars Hagberg, Helena Sunvisson y Margareta Möler (2012) en su estudio sobre la relación entre la danza y problemas como la ansiedad, la depresión o la fatiga en adolescentes (de 13 a 19 años) llegan a la conclusión de que jóvenes que practicaron clases de danza durante ocho meses mejoraron su estado de ánimo, su autoestima y la capacidad para enfrentarse a los problemas diarios. Según este estudio la depresión, el estrés, la fatiga e incluso el dolor de cabeza pueden aliviarse mediante la práctica asidua del baile. En las conclusiones de la investigación se refleja que la práctica asidua de baile podría considerarse una estrategia para prevenir y tratar el decaimiento del ánimo y la depresión, problemas que cada vez se detectan en mayor medida en jóvenes y adolescentes.

Otro estudio realizado por Verghese, J, Richard M.D., Lipton M.D. y otros (2003) a sujetos de más de 75 años, sobre el deterioro de las facultades mentales y la demencia senil, se llegó a la conclusión que entre las actividades estudiadas (seis de carácter más intelectual: leer, escribir, hacer crucigramas, tarjetas, charlas o música y nueve más físicas: natación, ciclismo, danza, gimnasia, juegos de equipo, caminar, limpiar y cuidar niños), el baile es la única

actividad que reducía significativamente el riesgo de desarrollar demencia senil (en un 76%, el doble que la lectura).

La danza implica interacciones mentales y sociales significativas, al integrar diversas funciones mentales en una sola actividad, estimulando de esta forma, la conectividad neuronal.

Cernuda Lago, A. (2015) se refiere en su artículo a los beneficios emocionales de la danza y su posible utilización para la mejora y corrección de diversos problemas cognitivos. La danza ha demostrado tener un efecto positivo en niños con problemas de hiperactividad, logrando una mejora en la concentración y atención de estos sujetos, y muchos niños que han seguido una terapia con clases de danza, han podido sustituir la utilización de fármacos por este tipo de terapia corporal.

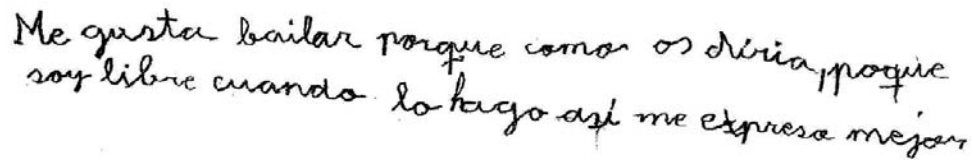
Terapias íntimamente relacionadas con la danza como el Psicoballet, que nace en Cuba en los años 70, con el trabajo de Alicia Alonso directora del Ballet Nacional de Cuba, la psicóloga Georgina Farinas y el Doctor Eduardo Orgaz, o la Danzaterapia que trabaja en Argentina la bailarina y coreógrafa de María Fux, han demostrado tener grandes beneficios en la capacidad cerebral, emocional y de aprendizaje de niños y adultos.

*“La danza es una actividad muy interesante porque hace una fortaleza con los dos hemisferios cerebrales y gracias a esos movimientos ayuda a madurar mucho mejor el cerebro y a desarrollar cualidades que de otra forma no se podrían desarrollar. Cuando un niño hace otras actividades su cerebro no cambia, pero con el psicoballet sí”* (Cernuda Lago, A., 2015. Entrevista para el periódico El Correo de San Sebastián)

Por nuestra parte, indagamos a los alumnos de danza de la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes, si le gustaba bailar y por qué, y les pedimos a los niños que quisieran, que trajeran sus repuestas por escrito (de los grupos de iniciación a la danza de 6 a 8 años).

Estas fueron algunas de las repuestas que recibimos:

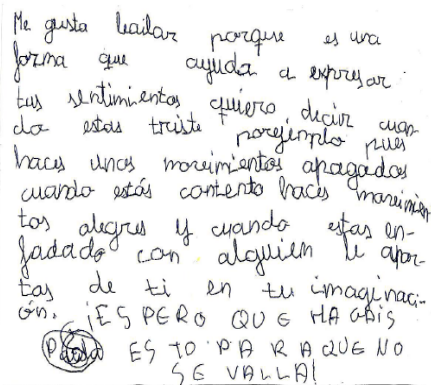
Cuadro de texto nº 1: porqué me gusta bailar



Me gusta bailar porque como os diría, porque soy libre cuando lo hago así me expreso mejor

“Me gusta bailar porque como os diría, porque soy libre cuando lo hago, así me expreso mejor” Sofía 6 años

Cuadro de texto nº 2: porqué me gusta bailar



Me gusta bailar porque es una forma que ayuda a expresar tus sentimientos quiero decir cuando estás triste por ejemplo pues haces unos movimientos apagados cuando estás contenta haces movimientos alegres y cuando estás enfadada con alguien le apartas de ti en tu imaginación. ¡ES PERO QUE HAGÁIS  
Paula ES TO PARA QUE NO SE VALLA!

“Me gusta bailar porque es una forma que ayuda a expresar tus sentimientos quiero decir cuando estás triste por ejemplo pues haces unos movimientos apagados cuando estás contenta haces movimientos alegres y cuando estás enfadada con alguien le apartas de ti en tu imaginación ¡Espero que hagáis esto para que no se vaya! Paula 7 años

Cuadro de texto nº 3: porqué me gusta bailar

A mi me encanta bailar porque  
es divertido además conoces muchos  
amigos más que nada me gusta  
porque expresas tus sentimientos



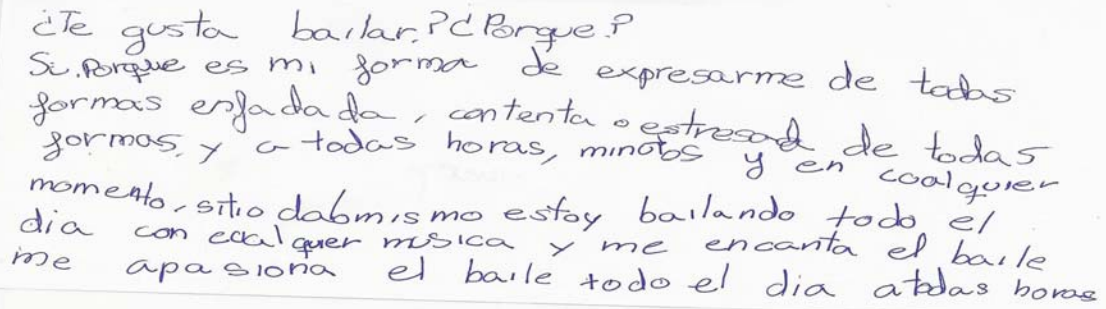
A mí me encanta bailar porque es divertido, además conoces muchos amigos, más que nada me gusta bailar porque expresas tus sentimientos” Mayra 8 años

Cuadro de texto nº 4: porqué me gusta bailar

Me gusta bailar porque: me divierto, hago ejercicio me  
olvido de mis cosas malas, me suelto y eso me hace muy feliz  
y por último duermo bailando.

“Me gusta bailar porque: me divierto, hago ejercicio, me olvido de mis cosas malas, me suelto y eso me hace muy feliz y por último duermo bailando. Alma 8 años

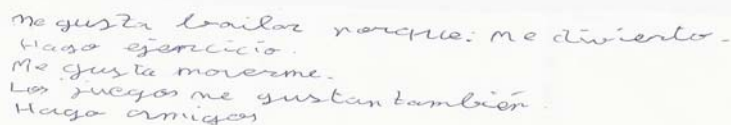
Cuadro de texto nº 5: porqué me gusta bailar



¿Te gusta bailar? ¿Por qué?  
Sí, porque es mi forma de expresarme de todas formas enfadada, contenta o estresada de todas formas y a todas horas, minutos y en cualquier momento, sitio da lo mismo estoy bailando todo el día con cualquier música y me encanta el baile me apasiona el baile todo el día a todas horas

“¿Te gusta bailar? ¿Por qué? Sí, porque es mi forma de expresarme de todas formas, enfadada, contenta o estresada, de todas formas y a todas horas, minutos y en cualquier momento, sitio, da lo mismo, estoy bailando todo el día con cualquier música, y me encanta el baile, me apasiona el baile todo el día a todas horas” Lorena 8 años

Cuadro de texto nº 6: porqué me gusta bailar



me gusta bailar porque: me divierto -  
Hago ejercicio.  
Me gusta moverme.  
Los juegos me gustan también.  
Hago amigos

Firmado: Mauro

“Me gusta bailar porque: me divierto, hago ejercicio, me gusta moverme, los juegos me gustan también, hago amigos” Mauro 7 años

Cuadro de texto nº 7: porqué me gusta bailar

Me gusta bailar porque me ~~quita~~ da pasión y hace que se me quite todos los enfados y los nervios, también porque tenemos un profe muy buena: Esther.

~~Laura~~ Laura Laura 

“Me gusta bailar porque me da pasión y hace que se me quiten todos los enfados y los nervios, también porque tenemos una profe muy buena: Esther”

Laura 8 años

Cuadro de texto nº 8: porqué me gusta bailar

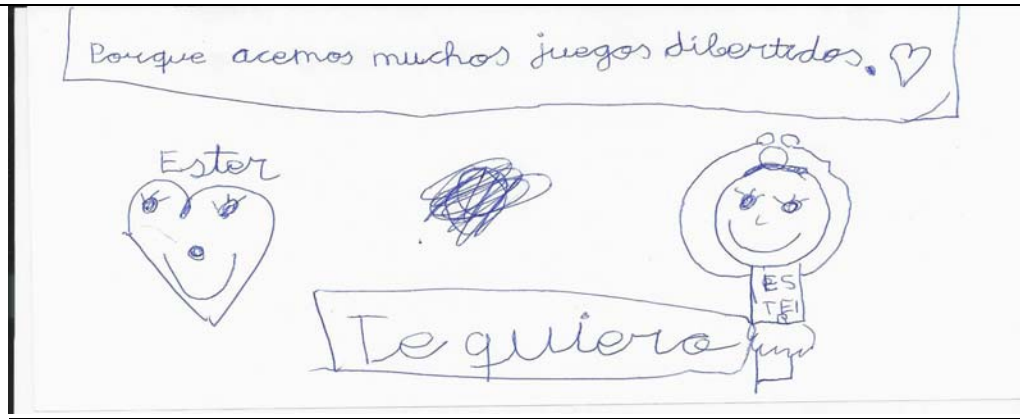
Me gusta bailar porque hacemos muchos juegos y aprendemos pasos de ballet.



“Me gusta bailar porque hacemos muchos juegos y aprendo pasos de ballet”

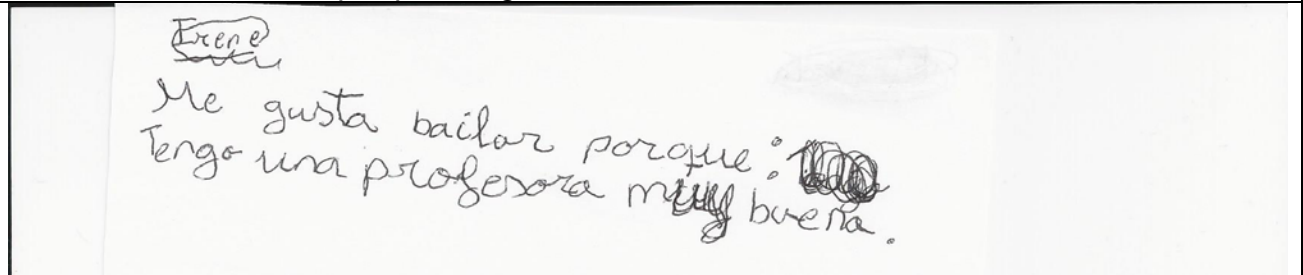
Marina 7 años

Cuadro de texto nº 9: porqué me gusta bailar



“Porque hacemos muchos juegos divertidos” Julieta 6 años

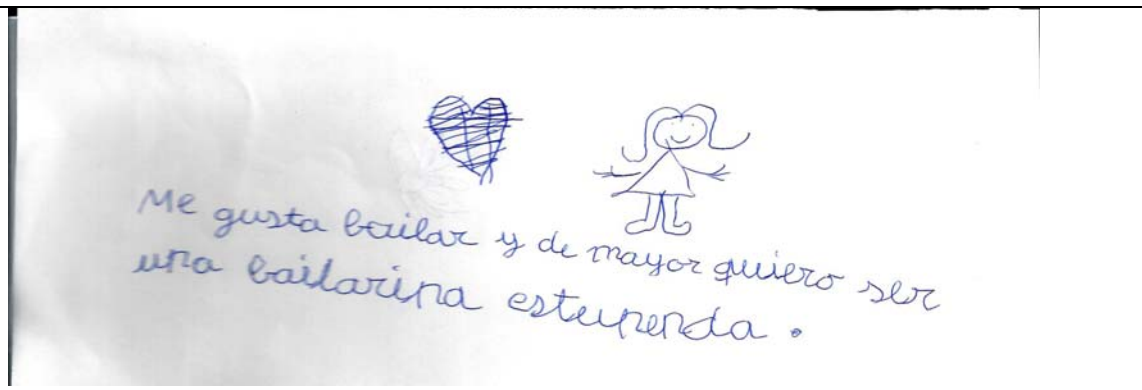
Cuadro de texto nº 10: porqué me gusta bailar



“Me gusta bailar porque tengo una profesora muy buena” Irene 6 años



Cuadro de texto nº 11: porqué me gusta bailar



"Me gusta bailar y quiero ser una bailarina estupenda" Irene 7 años

Cuadro de texto nº 12: porqué me gusta bailar



"A mí me gusta bailar con mis mejores amigas" Elena 6 años

Podemos observar en las respuestas de los alumnos a las preguntas ¿Te gusta bailar? ¿Por qué?, que algunas motivaciones se repiten como: "porque me divierto", "porque me expreso", "me siento libre/libero mis sentimientos", "me hace feliz", "me muevo/ hago ejercicio", "quiero ser una buena bailarina", "juego", "hago amigos/ estoy con mis amigos", "me apasiona" "me gusta la profesora". En los alumnos de 4 y 5 años también hemos recibido respuestas similares a las anteriores, y otras como: "porque me pone contenta bailar", "porque mi mamá se pone muy contenta cuando bailo/ porque a mis papás les gusta".

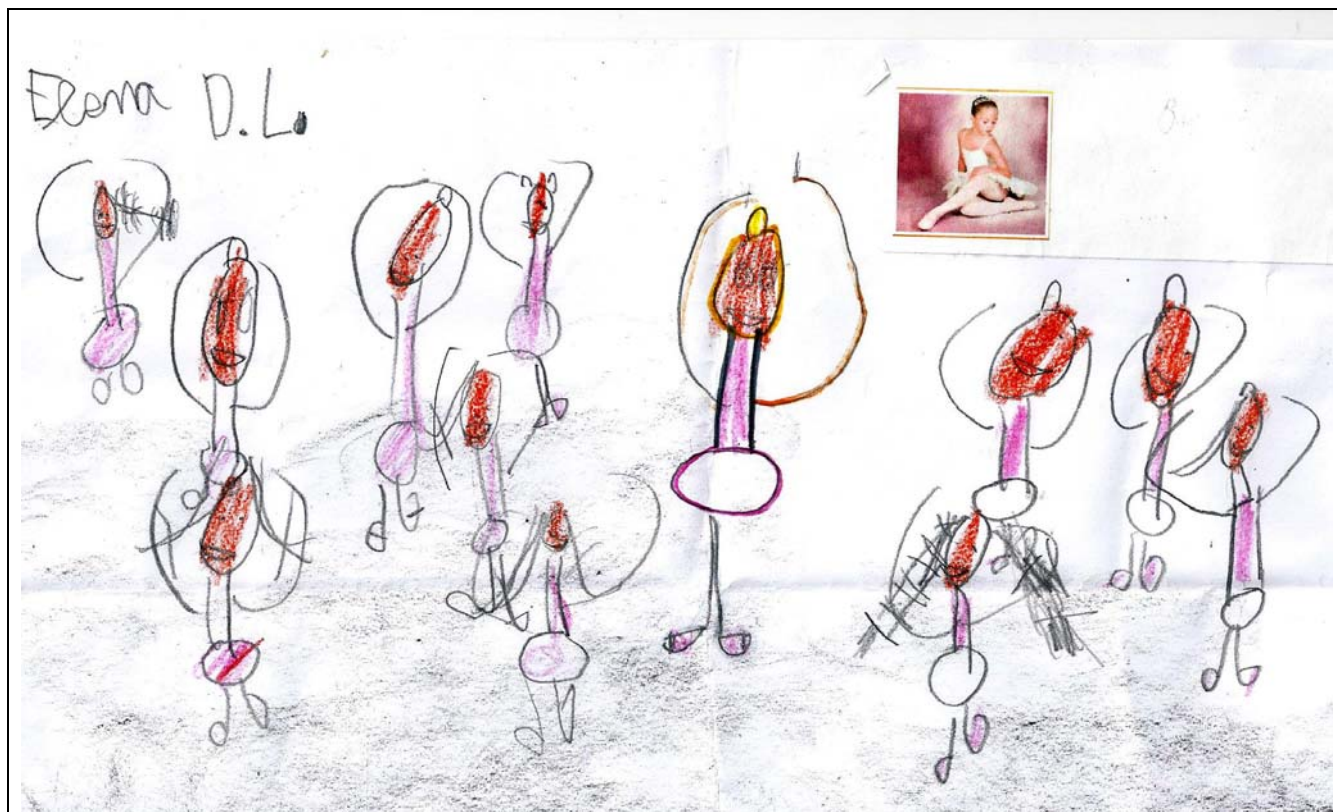
Algunos alumnos prefirieron expresarse a través de sus dibujos. A continuación mostramos algunos de los dibujos que recibimos de los niños



Gráfica nº1: Dibujo nº1 sobre la clase de danza Carlota 5 años



Gráfica nº2: Dibujo nº2 sobre la clase de danza. Casandra 5 años



Gráfica nº3: Dibujo nº 3 sobre la clase de danza. Elena 5 años



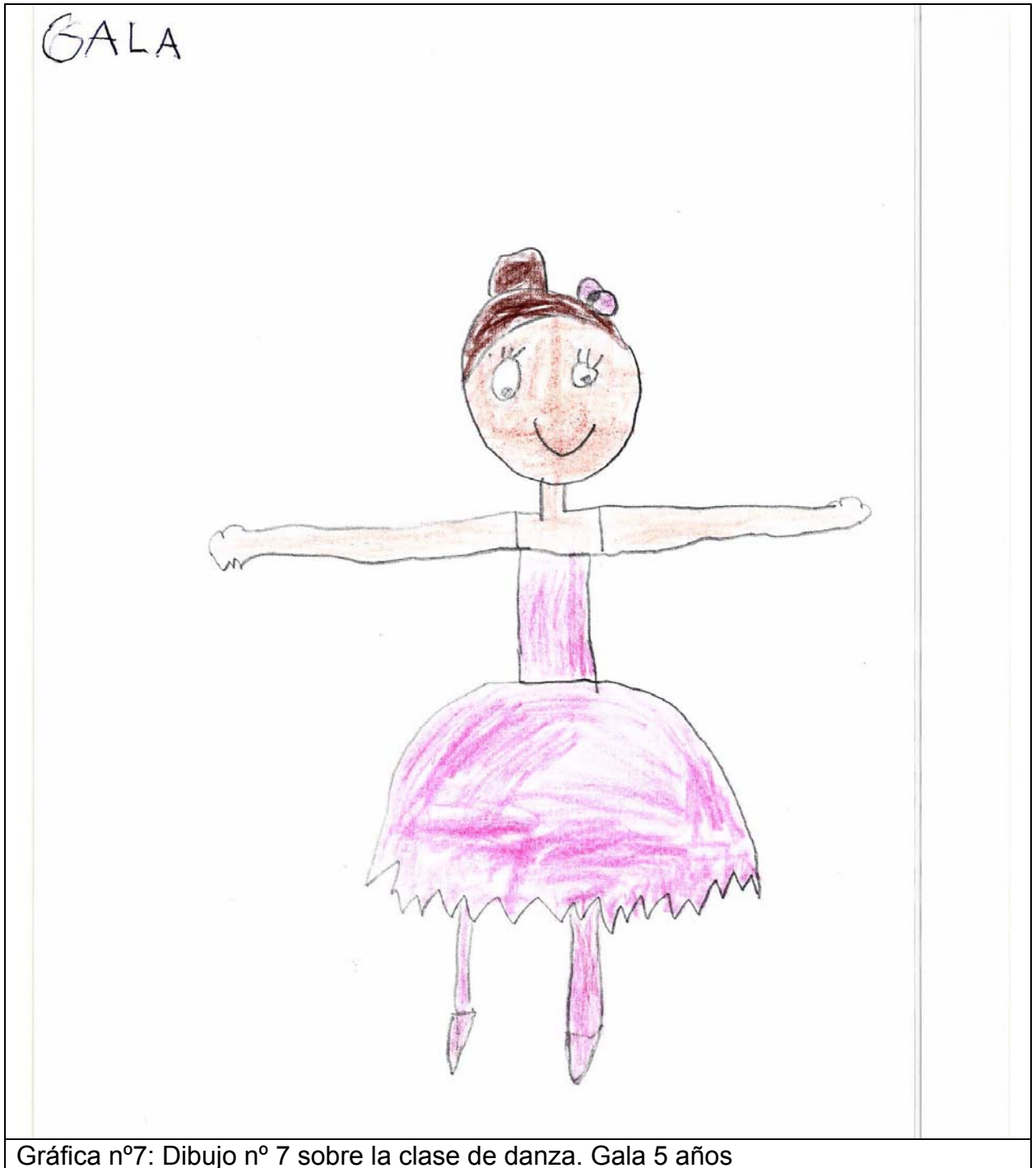
Gráfica nº4: Dibujo nº4 sobre la clase de danza. Duna 7 años



Gráfica nº5: Dibujo nº 5 sobre la clase de danza. Sofía 6 años



Gráfica nº6: Dibujo nº 6 sobre la clase de danza. Vega 6 años



Gráfica nº7: Dibujo nº 7 sobre la clase de danza. Gala 5 años





Gráfica nº8: Dibujo nº 8 sobre la clase de danza. Irene 6 años

En estos y otros dibujos de los niños que nos han regalado los niños de clases de baile, podemos observar que se han dibujado a ellos mismos o a un grupo de clases bailando. En todos los casos los bailarines de estas representaciones están sonriendo, se puede apreciar la alegría y el movimiento de los bailarines que representan que en la mayoría de los casos son ellos mismos en solitario o con sus compañeros y profesora. También podemos observar los detalles de pies y manos (y hasta dedos en algunos dibujos de niñas pequeñas), que demuestran un trabajo de la motricidad fina y un conocimiento del cuerpo humano en edades tempranas.

A modo de conclusión, y en base a las respuestas que recibimos por parte de los alumnos, podemos inducir que los principales motivos para bailar se refieren también a:

- 1- Beneficios emocionales/ espirituales: porque me divierto, me siento libre, me expreso, me hace feliz.
- 2- Beneficios físicos: hago ejercicio, me gustan los ejercicios, muevo mi cuerpo.
- 3- Beneficios sociales: conozco muchos amigos, hago amigos, interactúo con la profesora.
- 4- Estrategias para afrontar situaciones: hace que se me quiten los nervios y los enfados, expreso mis sentimientos cuando estoy enfadada o alegre, me olvido de mis cosas malas, me suelto.

Casi todas las respuestas se refieren a motivaciones intrínsecas de los alumnos, a excepción de los estudiantes cuyas motivaciones se producen por agentes externos como son: “me gusta bailar porque me gusta la profesora” o “me gusta bailar porque mi madre/mis padres se ponen contentos cuando lo hago”.

## **2.2. Breve historia de la danza en occidente: De la prehistoria al nacimiento de la danza moderna**

Un acercamiento histórico del fenómeno cultural y artístico de la danza nos permite obtener una visión más amplia de nuestro objeto de estudio.

La historia de la danza se encuentra íntimamente vinculada a la historia de la humanidad, por lo que resultaría inabarcable en esta investigación realizar un estudio detallado de la historia de la danza en todas las épocas y culturas. Sin embargo, nos ha parecido importante destacar algunos acontecimientos relevantes para comprender la evolución de la danza.

### **2.2.1. Danza en la prehistoria y la antigüedad**

Se cree que las primeras danzas que existieron, fueron realizadas hace más de 14000 años como un acto sagrado (Bourcier, 1994), el testimonio que llega hasta nuestros días y en el cual se basan los científicos son las pinturas rupestres encontradas en algunas cuevas como las de Gabillou, Cougnac o en la de los Trois- Frères en Francia.

Los bailarines plasmados en estas pinturas prehistóricas, la mayoría de las veces parecen estar girando sobre sí mismos, y como según los especialistas, la constitución anatómica de los hombres de esta época sería análoga a la nuestra, los efectos psicósomáticos que podían experimentar, serían similares a los que podríamos experimentar nosotros: pérdida del sentido de la localización y del espacio, vértigo y un estado de éxtasis en el sentido etimológico de la palabra.

A partir de la época neolítica, la condición humana se transforma, el hombre pasa de ser predador, a ser recolector, la población crece y nacen las ciudades, que se distinguen por sus diferencias culturales. Cada ciudad tiene

su propia divinidad protectora y sus propias danzas para rendirle culto a esa divinidad.

La danza mística e individual del Paleolítico, deja lugar, en el Neolítico a una danza grupal en la que existen una serie de gestos de carácter místico que son ejecutados por un conjunto de bailarines de una misma comunidad.

La más antigua danza “ciudadana” conocida, figura en una pintura mural que se encuentra en una de las más antiguas ciudades construidas por el hombre en el siglo VII antes de nuestra era, en la Anatolia, al suroeste de Turquía. La imagen representa a veintitrés bailarines repartidos en dos grupos a los dos lados de un ciervo inmóvil. Sus brazos y sus rodillas están flexionados, tienen un arma en la mano y están vestidos con pieles de felinos. Podemos encontrar estos tres elementos en las danzas rituales de prácticamente todas las culturas hasta el final de la Antigüedad.

Las armas no están destinadas a combatir al enemigo, sino, que se exhiben de forma disuasoria, para protegerse de toda agresión. Podemos también encontrar danzas ejecutadas con armas en Egipto, Grecia y Roma.

Llevar pieles de animales significaba simbólicamente estar como las bestias, al servicio de los dioses. En Egipto el sacerdote que practicaba el rito de la apertura de la boca en la momia de Tutankamon lleva puesta una piel de pantera. En Grecia, los devotos de Dionisos, los Ménades, celebraban su culto vestidos con pieles, era común en estas culturas creer en la virtud benéfica de las vestimentas.

La posición en oposición simétrica de los miembros, no es un gesto corriente, ya que necesita esfuerzo y entrenamiento. Se la puede considerar como un signo destinado a los dioses para captar su atención. No existe un documento que explique este tipo disposición espacial, pero dos milenios más tarde será adoptada por los Indo-Europeos en adoración al dios solar. Para el historiador G. Dumézil los bailarines formaban una figura similar a los rayos de sol en movimiento. El alfabeto sánscrito denominará a esta posición espacial como “*svástica*” con el sentido de “vida feliz”, y la encontraremos en los pueblos mesopotámicos, en los egipcios, los griegos, los etruscos. Es un signo sagrado

universal, que lamentablemente ha sido investido negativamente por su utilización dentro de la ideología nazi.

### **2.2.2. Danza en la Edad Media**

Desde que las comunidades de los primeros cristianos tomaron el hábito de reunirse en asambleas religiosas, la Iglesia (aún en sus épocas de clandestinidad), tuvo la obligación de prescribir sus ritos. Ya que es la práctica física del rito sobre la que se funda la fe cotidiana.

Era necesario que la Iglesia se alejara de los cultos paganos, en los cuales la danza era uno de sus elementos esenciales (por conducir a sus practicantes hacia estados de trance).

Hacia el año 62, el apóstol Pablo en una de sus cartas a los corintios (XIV, 26) mostraba su desconfianza por todo lo que no fuera una forma clara y jerárquica de la práctica religiosa. Algunos años más tarde san Ignacio de Antioquia condenaba formalmente el uso de la danza en el culto. Todos los Padres de la Iglesia lo seguirían, y el mismo San Juan Crisóstomo diría: “donde hay danza, está el diablo”.

Los concilios también tomarán carta en el asunto, el de Toledo del año 589, llegará a solicitar la intervención judicial contra las personas que bailen en las iglesias. A partir del siglo IX cesan las condenas a la danza, sin duda, la Iglesia había conseguido imponer su prohibición.

Danzar en las dependencias de las iglesias, en los cementerios o durante las procesiones, estaba considerado un pecado escandaloso.

Sin embargo, el canónigo Thoinot Arbeau, en su libro “Orchésographie” (una de las mejores fuentes de información sobre la danza anterior al siglo XVI) afirma que la práctica de la danza en el contexto eclesiástico era corriente en la época, sobre todo en las bodas y celebraciones de las fiestas de la Iglesia (navidad, pascuas...).

En esta época se bailaban danzas corales en ronda cerrada o abierta, conocidas todas durante la Edad Media con el nombre de danzas *caroles*, y el *tripodium*, una danza en tres tiempos en los que los ejecutantes no se tocaban, a diferencia de las danzas carolas en las que los bailarines se sujetaban de las manos o de los antebrazos.

Existen manuscritos religiosos que dan testimonio de cómo se bailaba con distintas músicas litúrgicas, e incluso sobre la música del canto gregoriano.

Las danzas carolas y el *tripodium* eran bailes bastante sencillos que podían ser ejecutados por cualquier persona (bastaba con marcar un ritmo simple y obstinado. A mediados del siglo XII, los artistas participarán en un movimiento de búsqueda intelectual, la arquitectura pasara del arte románico al arte gótico que permitirá reinventar el arte de la iluminación, la música con las escuelas de París ( la del abad San Víctor, y la de Notre-Dame con Leonín) evolucionará hacia la polifonía y hacia la música laica, y los círculos más refinados inventarán una forma distinta de bailar, con una estructura variable, donde el cuerpo seguía las indicaciones de una partitura musical variable. La estampida puede considerarse la primera danza estructurada según una partitura musical.

#### La danza macabra

Después del resplandor del siglo XIII, el siglo XIV anuncia una serie de crisis: de la Iglesia con el estado, del sistema feudal, económica, militar (con la guerra de los cien años, guerras civiles).

En 1346, la peste negra mata a un tercio de la población, y en este contexto los intelectuales y artistas llegan hasta los extremos en su búsqueda de expresión. Un tema se desarrolla notablemente en las artes plásticas: la danza macabra. En esta danza un bailarín disfrazado de esqueleto, representa a la alegoría de la muerte que va cogiendo de la mano al resto de los participantes de la danza sin importarles su edad, su rango o su sexo. Existen documentos de la época que atestiguan la práctica de este tipo de danzas realizadas entre las tumbas desoyendo las prohibiciones de la Iglesia.

### **2.2.3. Danza codificada**

A finales de la Edad Media comienza a hacerse una clara distinción entre las danzas populares y las danzas de corte que van a adquirir una mayor complejidad y van a transformarse en danzas codificadas donde no sólo será necesario conocer el tiempo musical, sino, también, los pasos.

Las danzas populares seguirán su camino en los estratos sociales más bajos y evolucionarán pasando a formar parte del folklore de los distintos pueblos.

Las danzas codificadas, poseedoras de una estructura más compleja, serán propiedad de la alta sociedad, y se desarrollarán en el ámbito de la corte. Será en este último tipo de danzas donde hará aparición el profesionalismo, con la figura del bailarín maestro de danza. Si bien, los protagonistas de los bailes continuaban siendo los nobles. El rango social de los maestros de danza era alto, ya que formaban parte del círculo más cercano de los príncipes y demás nobles.

Las fuentes históricas que podemos encontrar durante la Edad Media son bastante escasas. Los documentos que han llegado hasta nuestros días son:

- Pinturas o dibujos que representan algún tipo de danza.
- Poesías y textos literarios.
- Documentos religiosos, que mencionan la danza en algunas celebraciones, o lo que es más corriente, que se refieren a su prohibición por considerarla de carácter pecaminoso.
- También se han hallado partituras musicales con signos infrecuentes que son considerados por algunos musicólogos como notaciones coreográficas.

A finales de la Edad Media y comienzos del Renacimiento, empiezan a escribirse los primeros tratados de danza. Se trata de obras de un incalculable valor, que nos permiten conocer las danzas de la época, y en algunos casos también, de tiempos anteriores.

Se considera como primer codificador de la danza a Rinaldo Rigoni, con su libro "*Il perfetto ballerino*", impreso en Milán en 1468, aunque este libro se ha perdido, y solo se conoce de su existencia a través de otros documentos. El primer libro impreso que ha llegado hasta nuestros días es "*L'Art et Instruction de bien danser*" editado por Michel Toulouze en París entre 1496 y 1501.

Otros dos manuscritos de la época nos llegan de las manos de uno de los más grandes maestros italianos del *Quattrocento*, Domenico da Piacenza o también llamado Domenico da Ferrara. Estos tratados titulados "De arte saltendi et choreas ducendi" (El arte de danzar y llevar las danzas) describen con detalle trece danzas con sus pasos y su música.

Durante todo el renacimiento el deseo por transmitir correctamente los pasos de baile y las danzas, llevará a una gran cantidad de profesores de danza, a escribir tratados como los de Antonio Cornazano "*Il libro dell'arte de danzare*", Guglielmo Ebreo "*De practica seu arte tripudii*" , o Marco Fabricio Caroso "*Il ballerino*", entre otros.

En esta época, Italia vive un período de auge artístico y con el redescubrimiento y reinterpretación de la ideología de Platón, y toda Europa maravillada escucha la lección del neoplatonismo. Siguiendo esta corriente de ideas, practicar la danza según el orden geométrico que preside el cosmos, permite a los hombres acercarse a la divinidad, y al mismo tiempo practicar un arte que busca la belleza, significa en el fondo una búsqueda del bien.

La danza codificada se convertirá en una danza estructurada en donde además de conocer el tiempo musical, los intérpretes deberán aprender también los pasos, si hasta el momento la danza era una expresión corporal de forma



relativamente libre, ahora, se toma conciencia de las posibilidades estéticas del cuerpo humano y de la utilidad de las reglas para explotarlas.

#### **2.2.4. El nacimiento de la danza clásica**

Para algunos historiadores de la danza, entre los que se encuentran Paul Bourcier (1994) o Jean-Pierre Pastori (1996), la danza clásica nace en el período barroco, con la evolución de una técnica de baile cada vez más compleja y la profesionalización de la figura del bailarín.

La creación en 1661 de *Académie Royale de Danse* (Academia Real de Danza), fundada por el monarca francés Luís XIV, es un claro ejemplo del interés de la época por marcar reglas y establecer una técnica común para los ballets. La academia Real de danza se implanta en Francia con anterioridad a otras academias reales cómo la Academia Real de Inscripciones y bellas letras (1663) y la Academia Real de Ciencias (1666), esto demuestra el interés que despertaba en el monarca francés el arte de la danza. La misión de la Academia de danza era fundamentalmente la de velar por la pureza del arte, mejorar, fijar normas y formalizar la técnica de la danza en todo lo posible y acabar con el gran número de abusos capaces de llevar a la ruina el ballet. (Pastori, 1996)

Uno de los miembros más relevantes de Academia Real de Danza fue una de las personalidades decisivas en la elaboración y codificación de la técnica clásica: Charles-Louis-Pierre de Beauchamps. Fue él quien definió las cinco posiciones de base de la danza clásica. Procedente de una familia especializada en los dominios de la música y de la danza, Beauchamps fue maestro de danza del rey, y posteriormente se convirtió en el “compositor de ballets de Su Majestad” título que justificó sus trabajos en todos los ballets de corte a partir de 1655 y en todas las comedias-ballets de Molière (no debemos olvidar que de las 33 obras conocidas de Moliere, 13 son comedias ballets, y entre las que se pueden encontrar “El enfermo imaginario”, “El burgués gentilhomme”, “El casamiento forzado”, etc.) . Beauchamps también trabaja en

colaboración con el músico y compositor Lully, después de la muerte de Molière, hasta 1687, año de la muerte de Lully y de la jubilación de Beauchamps.

El papel de la danza dentro de las artes escénicas, durante este período, todavía no se encuentra del todo definido, y busca su lugar dentro del espectáculo total de la ópera, su independencia como arte formal puro o insertándose dentro de la acción dramática del teatro. Ya en los orígenes de la técnica clásica, se pueden observar dos posibles alternativas para la evolución de la danza: el ballet de danza pura, o el ballet de acción (inserto dentro de una acción dramática).

El siglo XVIII será un momento crucial para la danza, que contará con un público cada vez más numeroso y abierto a diferentes formas de cultura, una gran evolución de la técnica de la danza teatral, y la búsqueda nuevas formas de expresión. El siglo XVIII se caracteriza por una gran movilidad de maestros, bailarines y coreógrafos. Los más destacados maestros franceses e italianos llevan su arte por toda Europa. Londres, Copenhague, Moscú y San Petersburgo, son algunas de las ciudades que importan grandes maestros y crean sus propias escuelas.

En Rusia, en 1738, la emperatriz Anna Ivanovna da la orden para la creación de la Escuela Imperial de Danza, bajo la dirección de Jean-Baptiste Landé. Catalina II abre una nueva era al ballet, la zarina, a la que le complace imaginar sus espectáculos, posibilita un desarrollo de las artes escénicas, y da la autorización inaugurar el primer Teatro Lírico de San Petersburgo, que será el germen de la creación del Ballet del Teatro Maryinski, conocido en el siglo XX con el nombre de Ballet del Teatro Kirov.

#### **2.2.5. El ballet d'action**

A mediados del siglo XVIII, el éxito de la ópera-ballet reduce a la danza a una función decorativa. El ballet se introduce en las obras entre la música, el canto y la declamación., sin tener ningún sentido dramático o argumental. La temática de la Ópera-ballet nos remonta a la mitología, generalmente, los dioses viven

aventuras (sobre todo amorosas) similares a las que podrían vivir los humanos.

En contra de este concepto de danza ornamental, que se establece en algunas obras de la época, surgirá una figura que será de vital importancia para la historia de la danza, y marcará un antes y el sentido artístico del espectáculo escénico: Jean Georges Noverre.

Para Noverre, La danza debe tomar una acción dramática, y al igual que una pieza de teatro todo ballet debe tener su exposición, su nudo y su desenlace.

La danza debe ser natural, expresiva (es lo que Noverre llama la pantomima).

Noverre exige la constitución de un estilo nuevo de danza criticando y dejando de lado elementos del pasado como son máscaras heredadas de la comedia del arte, las pelucas y los trajes recargados que impedían el movimiento.

Se considera a este maestro, bailarín y teórico, el creador y la figura más importante del "*Ballet d'action*" *El Ballet d'action* pretende contar una historia y expresar los movimientos del alma a través del cuerpo, y para ello, además de utilizar la danza y la acrobacia, los intérpretes pueden utilizar la pantomima.

Desarrollando el gusto por el ballet narrativo, los maestros del ballet de acción crean sus obras utilizando los textos de Racine (*Britannicus*), Voltaire (*Alzire*), Crébillón (*Idoménée*).

En 1760 se edita en Lyon la primera edición de la obra cumbre de Noverre, "*Lettres sur la danse y sur les ballets*" (Cartas sobre la danza y sobre los ballets), él completará esta obra en otras tres ediciones hasta 1807, entonces serán treinta y cinco cartas, en lugar de las quince de la primera edición.

Se considera a Noverre, la persona que impulso la reforma para establecer las bases del ballet moderno y en 1982 la UNESCO estableció el día 29 de abril como día internacional de la danza en conmemoración al nacimiento de Jean-Georges Noverre.

### **2.2.6. Ballet Romántico**

El ballet romántico hará su aparición en las primeras décadas del siglo XIX, un período en el que la sociedad revela diferentes cambios políticos, sociales y económicos. Un nuevo movimiento artístico, que ya anuncian creadores como Jean-Jacques Rousseau, proclama una celebración por la vida interior, la contemplación y las bondades de la naturaleza. Siguiendo a este movimiento, la danza va a convertirse en una expresión de sentimientos personales, en el que primarán la sensibilidad y la imaginación.

La técnica seguirá evolucionando, en 1820 Carlo Blasis escribirá su “Tratado elemental teórico y práctico del arte de la danza” donde se codificará la técnica del ballet usando criterios anatómicos lógicos que son la base de toda la tradición de la danza clásica.

Rompiendo con uso instaurado desde el Renacimiento el héroe romántico del ballet no desciende del Olimpo o del Parnaso, sino que forma parte de un paisaje, de una nación, de una historia. Para los argumentos de las obras coreográficas, se vuelve a los cuentos tradicionales o leyendas, que muchas veces se encuentran plagadas de seres sobrenaturales o fantásticos. Ondinas, sílfides, wilis, elfos, ninfas crearán en el escenario un mundo extraño y misterioso.

El primer ballet considerado romántico o pre-romántico es la danza de las monjas, que se realiza en el tercer acto de la ópera “Roberto el Diablo” (*Robert le Diable*) de Meyerbeer, en él se asientan algunas de las bases que se mantendrán durante toda esta etapa: el gusto por la magia, lo sobrenatural, la fascinación por las ruinas, los cementerios o lugares donde moran las almas, el gusto por las leyendas, lo folklórico.

Es la época de los grandes roles femeninos, que prácticamente terminan por eclipsar la figura del bailarín. Bailarinas como Maria Taglioni, Fanny Elssler, Carlota Grisi o Lucile Grahn, serán estrellas de época reconocidas y disputadas

internacionalmente. Los personajes etéreos y fantásticos que interpretan las bailarinas producen una estilización de las líneas que llevarán a la evolución de la técnica de puntas.

Los avances técnicos de maquinarias e iluminación teatral permitirán crear atmósferas fantásticas.

Los grandes ballets representantes de esta época son “Giselle” y “La Sífide”, en estos dos ballets se puede observar la estructura común que tendrán casi todas las obras coreográficas románticas: un acto con tintes locales, folklóricos o regionales y un acto blanco, donde se hace visible el mundo sobrenatural a través de sus seres fantásticos.

Durante el período romántico algunas artes como la literatura y la pintura, tuvieron la posibilidad de acercarse a un público cada vez más amplio, este no fue el caso del ballet, el público de la danza seguía perteneciendo a la clase social rica y conservadora.

### **2.2.7. El ballet académico**

A principios del siglo XIX Rusia cuenta con un ballet formado por bailarines rusos, que conocerá su esplendor con la llegada de Marius Petipa a San Petesburgo en 1847, primero como bailarín y luego como maestro y coreógrafo.

Petipa trabaja en Rusia junto al músico y compositor Prior Tchaikovsky, y esta estrecha colaboración artística entre partitura musical y coreografía, dará como resultado algunas de las obras maestras del Ballet.

La evolución del gusto del público solicita una danza más virtuosa, con argumentos más sencillos y puestas en escena más fastuosas. Es el comienzo de la Escuela Académica de la Danza Clásica, y de este período son algunos

de los ballets más famosos de la historia, como la “La Bella Durmiente”, “El Cascanueces”, “El lago de los Cisnes”, “Don Quijote”, etc.

La danza académica se centra en una evolución de la técnica clásica hacia el virtuosismo, y los ballets se crean en base a una estructura codificada con un orden lógico en el que las escenas grupales dan paso, a las figuras principales, y a los *pas de deux* (pasos a dos) ordenados en variaciones individuales, adagio y coda, para el lucimiento de los protagonistas y figuras principales del ballet.

### **2.2.8. Los ballets rusos**

Posteriormente, también de Rusia, llegará un movimiento artístico de gran envergadura, Ballets Rusos de Diaghilev traerán una revolución de modernidad a la Danza; de París a Berlín, de Londres a América, los espectadores quedarán maravillados por este movimiento artístico que marcará todo el siglo XX.

Serge Diaghilev, empresario, músico y director de exposiciones de pintura y escultura, crea en 1909 una Compañía de Ballet que lleva a París con bailarines de San Petersburgo que se encontraban en vacaciones de verano. Diaghilev pretende que el ballet sea un sitio de encuentro de todas las artes, y apuesta por la innovación y la calidad. En primer lugar ofrece en un mismo espectáculo ballets cortos, mucho mejor adaptados a una Compañía itinerante.

Los decorados y vestuarios son encargados a artistas rusos consagrados y jóvenes artistas emergentes: León Baskt, Aleksandr Golovin, Alesandre Benois, Henri Matisse, Pablo Picasso, Joan Miró, Georgio de Chirico, Derain y Coco Chanel entre otros.

Entre los músicos que realizaron obras para los Ballets Rusos de Diaghilev se encontraban Igor Stravinski, Erik Satie, Manuel de Falla, Debussy, Ravel, Richard Strauss, Prokofief, Jean Costeau, Poulanc, coreografos como Nijinski,

Fokine, Massine, y bailarines que pasaron a formar parte de la leyenda: Anna Pavlova, Valsav Nijinski, Nijiska, Tamara Karsavina, Enrico Cequetti, George Balanchine, Serge Lifar.

Las obras del período Diaghilev provocarán una revolución estética y conceptual en la danza. Ballets como “La consagración de la primavera” (estrenada en París en 1913) con coreografía de Nijinski y música de Stravinski, romperán con los códigos establecidos, dejándose guiar por fuerzas motrices auténticas, elementales. El propio Stravinski se refirió a la obra como llena de nuevos diferentes colores y líneas inesperadas y hermosas, y en la que cada posición no es una posición, sino un medio para canalizar energías psíquicas y físicas. En esta obra el tema de lo primitivo es muy importante, ya que se encuentra ligado a la idea de que la sociedad corrompe el alma humana, y los actos menos civilizados, son en cierta manera guardianes de la verdad. (Crémézi, 2002)

### **2.2.9. El nacimiento de la danza moderna**

La danza moderna surge como una necesidad de expresarse a través del movimiento, de una forma diferente a la que podía permitirle el lenguaje de la Danza Clásica.

Sus fuentes son diversas y se encuentran tanto en Europa como en América.

En Europa algunos de sus precursores son François Delsarte, que se encarga de estudiar e investigar sobre los gestos y su correspondencia con los estados emocionales. La intensidad del sentimiento, dirige la intensidad del gesto.

Emile Jacques Dalcroze (1865-1950), músico y pedagogo, va a encontrar una nueva dimensión del movimiento y de la rítmica, que procura un orden interior y lleva hacia un equilibrio físico. Su alumno Rudolf von Lavan (1879-1958) crea movimientos de masas que él llama sinfonías de gestos y un sistema de notación para la danza, que hoy en día se sigue estudiando y utilizando. Para él la danza tiene una naturaleza educativa y terapéutica que no se puede obviar. Por toda Europa se abren escuelas Lavan. Una de sus alumnas Mary Wigman creará la escuela expresionista de danza alemana.

En Estados Unidos la figura de Isadora Duncan, iniciará un proceso en la búsqueda de una nueva forma de bailar. La danza es para ella la expresión de su vida personal. A pesar de no crear una escuela ni una técnica particular tuvo una enorme influencia en su época.

Ruth Saint Dennis, llamada la primera dama de la danza americana retoma la idea de que bailar es expresar la vida interior, la danza se convierte así en un acto religioso, sagrado. Para ello se acerca a las danzas orientales sobre todo de Egipto e India.

Ted Shawn con la creación de su escuela la Denishawnschool, será uno de los primeros teóricos y formadores, de casi todas las futuras generaciones de bailarines y coreógrafos de danza moderna de los Estados Unidos: Humphey, Weiman, Graham, Limon, Cunningham, y de forma indirecta a creadores como Horton y Alvin Ailey

Desde finales del siglo XX, las artes escénicas han vivido numerosos cambios y transformaciones: la utilización de las nuevas tecnologías dentro del arte, la utilización de cualquier tipo de espacio, como espacio escénico (parques, museos, calles, tejados, estaciones de metro, etc.), el minimalismo, como reacción contra una sociedad de la abundancia y por otro lado lo gigante, los macro espectáculos, lo aleatorio como proceso creativo, la improvisación como forma de trabajo u obra acabada, la mezcla de estilos y géneros que conviven de manera diferenciada dentro de un espectáculo o se fusionan, la crítica social y el inconformismo plasmados a través del arte, han dado lugar a una escena heterogénea y difícilmente clasificable.

El inicio del siglo XXI, según la opinión de los historiadores, filósofos e investigadores, se encuentra marcado por el signo de la postmodernidad, y esta nueva etapa histórica que puede considerarse como afirmación, legitimación, o diferenciación de la modernidad, está decisivamente marcada por la influencia de los medios de comunicación, el auge de los nuevos modelos económicos y el desencanto ante el proyecto de la modernidad.



### III PARTE:

# LA ENSEÑANZA DE LA DANZA DENTRO DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA Y DANZA DE SANTA MARTA DE TORMES



## **TERCERA PARTE: La enseñanza de la danza dentro del Proyecto Educativo de la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes**

### **3.1 Las Escuelas Municipales de Danza**

Las Escuelas Municipales de Música y Danza se rigen por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, que establece la Ordenación General del Sistema Educativo y en su artículo 39.5 establece que podrán cursarse en Escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o danza, que en ningún caso conducirán a la obtención de títulos con validez académica o profesional. A diferencia de los estudios de grado elemental, medio y superior que conducen a la cualificación profesional, los estudios que se realizan en las Escuelas Municipales tienen la finalidad de formar aficionados. Por lo tanto, las Escuelas Municipales de Música, pueden ser centros de titularidad pública o privada destinadas a la formación de aficionados sin límite de edad.

El BOE, se refiere a la importancia de este tipo de escuelas que cumplen una valiosa función social, formativa y cultural.

*“A través de la enseñanza de la música o la danza, de la práctica gozosa de estas disciplinas, se busca la formación integral de la persona en sí misma y en su relación con los demás, potenciando la dimensión comunicativa de estos estudios, que van más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas”*  
(BOE núm. 202, orden de 30 de julio de 1992)

El BOE de 30 de julio de 1992 por el que se regula las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de Música y Danza establece que la danza debe abarcar como oferta básica:

- a- Música y movimiento para niños entre edades comprendidas entre los cuatro y los ocho años.
- b- Danza que podrá referirse a las diferentes formas de danza escénica o popular.

Para cursar las modalidades de danza resultantes del desarrollo que realicen las diferentes Escuelas del apartado b, será preciso tener cumplidos ocho años de edad. Los alumnos con edades inferiores deberán inscribirse en las enseñanzas de música y movimiento.

Los objetivos de las Escuelas de Danza planteados en el BOE son:

- a- Fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de la danza, iniciando a los niños, desde edades tempranas, en su aprendizaje.
- b- Proporcionar una formación en el movimiento y la danza.
- c- Fomentar en los alumnos el interés por la participación en agrupaciones de danza.
- d- Organizar actuaciones públicas y participar en actividades de carácter aficionado.
- e- Desarrollar una oferta amplia y diversificada, sin límite de edad.
- f- Orientar aquellos casos en que el especial talento y vocación del alumno aconseje su acceso a una enseñanza de carácter profesional, proporcionando en su caso, la preparación adecuada para acceder a dicha enseñanza.

Las Escuelas Municipales gozan de autonomía organizativa y pedagógica. Las administraciones conceden subvenciones que sufragan parcialmente la matrícula mensual que deben abonar las familias o individuos que cursen estudios en ellas. De esta forma, la oferta de actividades se encuentra sometida a la rentabilidad que se derive de la demanda ciudadana y los requisitos mínimos de acceso, tanto físicos como académicos son muy laxos (Pliego, 2002).

Con respecto a la formación del profesorado que imparte clases en las Escuelas Municipales de Música y Danza, deben estar en posesión de la titulación correspondiente al grado medio de música o danza (aunque actualmente, una parte de este profesorado se encuentra en posesión de una titulación superior). Las condiciones laborales de estos profesores suelen ser mucho peores que las de los profesores que trabajan en las enseñanzas regladas como pueden ser colegios o conservatorios. Con contratos de obra por horas, o como fijos discontinuos, sólo dan clases durante los meses que dura el curso escolar, y se encuentran sin una actividad remunerada durante los períodos de vacaciones (Navidad, Semana Santa, vacaciones de verano).



### **3.2. Proyecto Educativo para la implantación de la danza dentro de la Escuela Municipal de Música de Santa Marta de Tormes**

El proyecto educativo para la implantación de la Danza dentro de la Escuela Municipal de Música de Santa Marta de Tormes, se redactó en el año 2008 teniendo en cuenta la legislación vigente que regula las Escuelas Municipales y la realidad sociocultural del municipio de Santa Marta de Tormes.

La provincia de Salamanca no cuenta con Conservatorios o Instituciones donde puedan realizarse estudios en danza de grado elemental, medio o superior. La zona de Salamanca y Alfoz cuenta con algunas Escuelas Municipales de Música y Danza. Pero la falta de personal cualificado (profesores que cuenten con una titulación de grado medio o superior) para impartir clases de danza, hace que en muchos casos estas Escuelas hayan implantado la danza en forma de taller (como es el caso de la Escuela Municipal de Música y Danza de Salamanca) o se salten la legislación vigente contratando a profesores que no poseen la titulación específica para impartir estas clases.

La escuela Municipal de Música y Danza y Santa Marta de Tormes se gestiona a través de la empresa privada: Centro de Estudios Musicales Tormes S.L. (desde el año 2007). Y la matrícula se encuentra abierta para todos los alumnos que deseen inscribirse, sin importar en dónde se encuentren empadronados.

Los profesores de la escuela se encuentran contratados dentro de la categoría “profesor adjunto” por horas, con contratos de obra que se realizan cada curso escolar, que comienza el primer día lectivo de octubre y finaliza el mismo día que marca el calendario escolar de la Junta de Castilla y León para la finalización de las enseñanzas de educación primaria.

El proyecto educativo que se presentó para la implantación de la danza en la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes, se cimentó

en la Ley General de Ordenación del Sistema educativo y en la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, tuvo en cuenta los aprendizajes transversales que creemos se deben enseñar, y una visión del alumno como sujeto, más que como objeto de la educación.

“El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas”. *Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, artículo 2.1*

“La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:  
La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de todos los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional.

El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.

La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La relación con el entorno social, económico y cultural.”

*Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, artículo 2.3 a), d), e), h), i), j)*

“La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida”. *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, capítulo 1*

“La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo”. *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, capítulo 1*

“La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses,



expectativas y personalidad de los alumnos”. *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, capítulo 1*

“El reconocimiento de la función docente como factor esencial de calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su formación profesional.” *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, capítulo 1*

“El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa”.

*Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, capítulo 1*

“La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor”. *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, capítulo 1*

La danza contribuye al libre desarrollo de la personalidad. La sensibilidad y la expresión que se cultivan a través de la danza, agrandan la facultad del individuo de conocerse a sí mismo y comprender mejor el mundo que le rodea. El bailar, anima al individuo a inclinarse, en un impulso creativo y con sensibilidad, hacia la creación de otro individuo. Bailar, cultiva la aptitud de comunicarse con los demás y el comportamiento social.

La práctica del arte de la danza perfecciona facultades importantes del individuo de las cuales podrá beneficiarse en otros ámbitos de su vida, como la concentración, la perseverancia, y la constancia, entre otras. Además, la danza, al igual que otras artes, fomenta el pensamiento crítico y el gusto hacia la belleza.

La organización de la docencia debe atender a las diferentes necesidades del alumnado.

A principios generales que forman los pilares del proyecto, se suman los principios sociales y pedagógicos.

1- Principios sociales:

Se encuentran relacionados con objetivos que tengan en cuenta la realidad social de la región en la que se pretende implantar el proyecto educativo. Integración de diversos sectores de la sociedad, respeto hacia la diferencia y la diversidad, tolerancia y colaboración.

“La participación y la colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.” *Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, artículo 2.3 b*

Principio de normalización e integración. (Para los alumnos con necesidades educativas especiales).

Respeto a las distintas razas, culturas y etnias.

La Escuela Municipal de Música y Danza está abierta a las demandas sociales y culturales del municipio.

La tolerancia y el diálogo como medios para resolver los problemas de cualquier índole que puedan plantearse.

La participación del claustro de profesores en las directrices pedagógicas del Centro, como forma de garantizar una formación de calidad, acorde con las necesidades del entorno social y cultural.

## 2- Principios pedagógicos:

Muestran las líneas pedagógicas que se pretenden seguir dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza

El alumno con su realidad, su experiencia, sus necesidades e intereses, es centro del proceso enseñanza-aprendizaje

La organización de la docencia atenderá la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.

La metodología didáctica se adaptará a las características de cada alumno, a los distintos ritmos de aprendizaje, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo.

La metodología didáctica será constructiva, individualizada, activa, abierta, flexible, motivadora, y propiciará la curiosidad e interés por el arte, la danza y la música en el alumno.

Respetamos y valoramos los distintos tipos de inteligencia, capacidades y destrezas de todo tipo que posee el ser humano.

Los fines por los que se guía la redacción de este proyecto son:

- El desarrollo de la personalidad del alumno.
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos estéticos.
- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- El desarrollo de la creatividad y la sensibilidad estética.

Con respecto a los objetivos, se plantearon unos objetivos generales:

- Acercar la danza a todas las personas.
- Difundir la danza clásica y contemporánea.
- Fomentar el conocimiento y la apreciación de la danza.
- Ofrecer una enseñanza de la danza orientada a la formación de bailarines, espectadores y creadores.
- Fomentar en los alumnos el interés por la participación en agrupaciones de danza.
- Desarrollar una oferta amplia y diversificada de educación para el movimiento, sin límite de edad.
- Orientar aquellos casos en que el especial talento y vocación del alumno aconseje su acceso a una enseñanza de carácter profesional, proporcionando en su caso, la preparación adecuada para acceder a dicha enseñanza.
- Asesorar a los alumnos sobre el estilo de danza que mejor se adapta a sus condiciones y necesidades.
- Contribuir a que el alumno adopte una actitud positiva y crítica de la vida.

Y objetivos específicos de las áreas profesional, pedagógica, educativa, social, institucional y cultural.

1- Objetivos Profesionales:

- Formar, actualizar y favorecer la renovación pedagógica del profesorado.
- Evaluar la acción educativa para verificar el nivel de calidad conseguido y la adecuación de nuestra pedagogía a las necesidades del alumnado.

2- Objetivos Pedagógicos:

- Practicar la enseñanza-aprendizaje activos.
- Fomentar la creatividad.
- Favorecer la capacidad para aprender por sí mismos.
- Estimular el esfuerzo personal.
- Atender al desarrollo de las capacidades necesarias que permitan una exacta valoración y comprensión del fenómeno artístico en sus múltiples aspectos teóricos, históricos, estéticos y sociales.

3- Objetivos Educativos:

- Organizar la enseñanza de modo que se respete el ritmo individual de aprendizaje y las características del alumno.
- Elaborar y aplicar las adaptaciones curriculares necesarias.

- Atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en un marco de integración normalizado.
- Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad.
- Fomentar la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje de la danza.
- Contribuir al desarrollo de un ambiente cultural en el ámbito familiar.

#### 4- Objetivos Sociales:

- Hacer del centro una institución cultural y educativa, abierta a la participación ciudadana.
- Desarrollar en el alumno el interés por participar activamente en las agrupaciones.
- Crear la mayor diversidad posible de agrupaciones.
- Impulsar la participación del alumnado en las actividades del centro.
- Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- Incorporar a las familias en las actividades culturales de la Escuela.

5- Objetivos Institucionales:

- Promover intercambios y encuentros culturales con asociaciones o instituciones.
- Potenciar las relaciones con otros centros docentes e instituciones.
- Impulsar el establecimiento de convenios de colaboración con entidades sociales, educativas y culturales.

6- Objetivos Culturales:

- Dinamizar e impulsar la actividad cultural de nuestro entorno social.
- Propiciar el desarrollo de la cultura, fomentar el conocimiento y aprecio del arte de la danza.
- Promover el gusto por las artes escénicas.

Los valores que figuran en el proyecto de implantación de la danza son:

- El respeto.
- La libertad.
- La tolerancia.
- La solidaridad.
- La cooperación y la colaboración.
- La responsabilidad.
- El esfuerzo.
- La belleza.

Con este proyecto educativo que se presentó en el año 2007/08, se solicitó la incorporación de la danza en la Escuela Municipal de Música de Santa Marta de Tormes, la solicitud fue estudiada y aceptada, y se modificó la denominación de la Escuela, a Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes.



### **3.3 El Municipio de Santa Marta de Tormes: Marco sociodemográfico del estudio**

Como hemos comentado anteriormente, nuestra investigación se realizó dentro de la Escuela Municipal de Música Santa Marta de Tormes.

Santa Marta de Tormes es un municipio de la comarca del Campo de Salamanca, se encuentra en la provincia de Salamanca, Comunidad Autónoma de Castilla y León, España.



El término municipal ocupa una superficie de 10,01 km<sup>2</sup>, situado al sur del río Tormes. Limita al norte con Salamanca y Cabrerizos, separado de ambas por el río Tormes que establece la división. Al oeste, limita con Carbajosa de la Sagrada, y al sur y al este con Pelabravo.

El municipio está dividido por la autovía de la carretera N-501, que comunica Salamanca con Madrid. Esta carretera de circunvalación separa el núcleo urbano de la ciudad de Santa Marta de Tormes del núcleo de urbanizaciones

de viviendas unifamiliares. La altitud media del municipio es de 784 m sobre el nivel del mar. (Wikipedia, última consulta feb. De 2015).

Pertenece al Alfoz de la ciudad de Salamanca (se encuentra a sólo 3 kilómetros de esta ciudad), y según el protocolo de cooperación que existe entre Salamanca y los municipios del Alfoz, comparte competencias en la en los siguientes asuntos:

- 1.- Policía Local y protección civil.
- 2.- Economía y fomento de la actividad económica.
- 3.- Urbanismo.
- 4.- Vivienda.
- 5.- Medio Ambiente.
- 6.- Patrimonio y Turismo:
  - Promoción y protección del patrimonio común.
  - Desarrollo conjunto del turismo, comercio, hostelería, etc.
  - Cooperación en la celebración del VIII Centenario en la Universidad; promoción de la Vía de la Plata; Camino de Santiago, y de otras celebraciones (Catedral 2013).
  - Programación y difusión conjunta de los recursos y de la actividad cultural y turística (Bicentenario Batalla de Arapiles; museos; aulas de interpretación, iglesias, etc.)
  - Oferta gastronómica conjunta: productos denominación de origen; ruta del alfoz; etc.
  - Red artística y teatral; programación de actuaciones de “doble función”.
- 7.- Transporte Público.
- 8.- Educación:
  - Colaboración en campañas didácticas, de teatro y música.
  - Coordinación a través de la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y de Saberes en cuanto a visitas guiadas de escolares, exposiciones, actos educativos, etc.
- 9.- Salud pública y consumo.
- 10.- Deportes.
- 11.- Información a los ciudadanos.

12.- Formación del personal municipal.

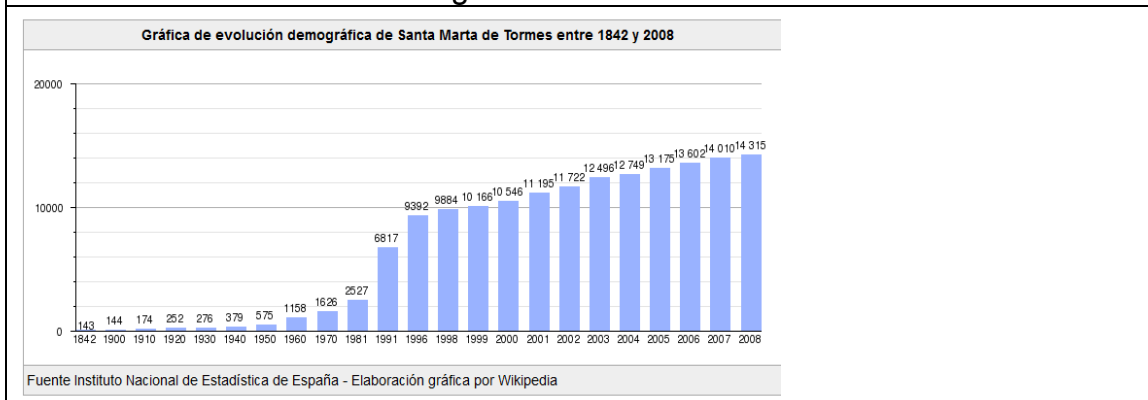
13.- Todas aquellas otras áreas de competencia municipal que, dentro de la legalidad vigente, el Consejo estime oportuna la cooperación.

Como podemos observar, los pueblos y ciudades que pertenecen al alfoz de Salamanca comparten competencias en diversas áreas de acción, incluidas de la educación y la cultura. Sin embargo, en la organización política de creación y puesta en marcha de las Escuelas Municipales de Música y Danza, han decidido mantener la independencia, y crear en los municipios que han considerado necesario sus propias escuelas.

La ciudad de Santa Marta de Tormes es el segundo municipio más poblado de la provincia de Salamanca (sólo por detrás de la ciudad de Salamanca).

El municipio de Santa Marta de Tormes ha tenido un enorme crecimiento poblacional en las últimas décadas, y ha experimentado un crecimiento moderado durante los años en los que realizamos nuestra investigación.

Gráfica nº 10: Evolución demográfica de Santa Marta de Tormes



Grafica nº 11: Censo demográfico de Santa Marta de Tormes			
Censo	Número de habitantes	Varones	Mujeres
1 de enero de 2010	14756	7388	7368
1 de enero de 2011	14853	7429	7424
1 de enero de 2012	14920	7412	7508

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del INE (Instituto Nacional de Estadística)

Los datos de PIB per cápita, de la provincia de Salamanca era 19.008 € (2010) en el año 2010, mientras que el PIB per cápita de España en el año 2010 era de 23.063 €. Por lo tanto, el PIB de la provincia de Salamanca, se encontraba en 2010, 4055 € por debajo de la media nacional.

### **3.4. La iniciación a la danza**

#### **3.4.1. Principios de la Iniciación a la danza**

Existe poca documentación sobre la enseñanza de este nivel formativo dentro de la danza. Probablemente al no encontrarse dentro de las enseñanzas regladas, conducentes a una titulación oficial, la enseñanza de este nivel educativo se ha dejado muchas veces en manos de profesores sin titulación, ni la formación necesaria para impartir este tipo de clases.

En España no se exige ningún tipo de titulación para impartir clases de danza de todos los niveles, en academias o instituciones privadas. Esta situación genera un alto nivel de intrusismo profesional dentro del sector. Lo mismo sucede cuando la legislación sólo exige un nivel formativo y no especifica de qué área de conocimiento debe ser.

En otros países, como es el caso de Francia, desde el año 1989 con la ley 89-468 de 10 de julio se implantó el *Diplôme d'Etat de professeur de danse* (diploma de estado de profesor de danza) con el que se instauró la obligatoriedad de poseer una titulación mínima oficial para dar clases de danza en cualquier academia o institución pública o privada. La ley responde a un doble objetivo, por un lado asegurar a los alumnos y a las familias una garantía real de la cualificación de los enseñantes de danza y por otro lado instaurar unas normas mínimas en cuanto a los locales y todo lo relacionado con la enseñanza de la danza en los campos de la técnica, la seguridad y la higiene.

*“L’ apprentissage et la pratique de l’ Art de la Danse qui font appel à une éducation artistique mettant en jeu le corps peuvent entraîner des risques physiologiques importants, notamment pour les plus jeunes.*

*C’ est la raison pour laquelle un diplôme d’ Etat obligatoire pour l’ enseignement de la danse a été institué par la loi du 10 juillet 1989, dont la mise en oeuvre a*

*été confiéé au Ministère de la Culture*” (Avant-propos ley de 10 de julio de 1989)

“El aprendizaje y la práctica del Arte de la Danza que hacen referencia a una educación artística que compromete el cuerpo puede conllevar riesgos fisiológicos importantes, notablemente para los más jóvenes. Esta es la razón por la cual un diploma de Estado obligatorio para la enseñanza de la danza fue instituido por la ley del 10 de julio de 1989, cuya puesta en marcha fue confiada al Ministerio de Cultura. “

Como podemos observar, la necesidad de un profesorado formado en danza es muy importante por diversos motivos, y uno de los fundamentales es porque la danza utiliza el cuerpo como instrumento de trabajo y el profesorado que no tenga una mínima formación en anatomía para el movimiento, y en las actividades que niños y adultos pueden realizar dependiendo de las etapas de desarrollo físico y psicológico de sus alumnos pueden provocar lesiones y problemas de salud.

*“Los currículos artísticos deben ser impartidos por personas con un conocimiento profundo de cómo hay que pensar en un medio artístico”* (Garner, 1987:154)

Además, una enseñanza de calidad requiere profesionales formados y motivados en todos los ámbitos de estudio, y la danza no es una excepción en este campo.

Existe un conflicto a la hora de denominar los estudios de iniciación a la danza, algunos autores insisten en llamar expresión corporal o iniciación al movimiento, lo que para otros es claramente iniciación a la danza. Algunos basan las diferencias entre estas disciplinas en el hecho de que en la expresión corporal se utiliza el gesto, el teatro o la palabra (Santiago Martínez, 2004). Sin embargo, antes de que se acuñara el término expresión corporal para definir un tipo de disciplina del movimiento ya habían existido géneros como la Comedie ballet, o la Opera ballet. Hoy en día es realmente complicado encasillar una obra artística en un género determinado

Por nuestra parte, consideramos que la utilización de otro tipo de términos en detrimento de la palabra danza, viene dado por el interés de implantar este tipo de estudios a nivel general dentro del sistema educativo, y una percepción a nivel social de que la danza es una actividad prominentemente femenina.

Según nuestra opinión, existe un concepto totalmente equivocado y sexista, arraigado en la sociedad, sobre la danza. Una visión sesgada, de un fenómeno artístico que ha estado presente en todas las épocas y todas las culturas.

Para E. González González, los factores ambientales son los que proporcionan apoyo al desarrollo de los roles de género.

*“(…)los padres mantienen percepciones y expectativas diferentes según se trate de sus hijos o hijas. Persisten en interpretar la conducta de los niños de forma estereotipada. Por ejemplo se puede constatar cómo quieren que los preescolares jueguen con juguetes ‘apropiados al género’ desean para los niños el logro y la competitividad y para las niñas una conducta cálida y ‘femenina’”. “El tratamiento diferencial de los padres se extiende a la libertad otorgada a los niños en la vida diaria... parecen comprometidos a asegurar la formación del ‘género’ a los hijos de su propio sexo. Como resultado de este tratamiento diferencial y porque la sociedad concede mayor prestigio a las características ‘másculinas’, una chica puede actuar como una ‘machota’ con poca desaprobación de padres e iguales, pero un chico que se comporte como un ‘mariquita’ es probable que lo ridiculicen y lo rechacen.”(González González, 2004:336-337).*

La cultura tiene un papel fundamental a la hora de formar roles y ‘designar’ qué habilidades, o qué papel se espera que desarrollen las personas dentro de una determinada sociedad:

*“Sin embargo, más allá de la cuestión de las aptitudes innatas diferentes, también se da el caso de que distintas culturas dan énfasis al uso habilidoso de distintos modelos de pensamiento y distintos registros (...) Distintas culturas*

*distribuyen estas habilidades de forma diferente (...) se solía considerar que las chicas eran más 'sensibles' a la poesía, se les daba más experiencia de ello, y con frecuencia 'acababan siendo' más sensibles. Pero este es un ejemplo inofensivo de los tipos de consideraciones que afectan a las oportunidades que tienen los niños para desarrollar las habilidades y formas de pensar que más tarde cambiarán por distinciones y premios en la sociedad en general." (Bruner, 1999:44-45)*

De forma general en nuestra cultura, la danza y más particularmente el ballet, forman parte de esas actividades que socialmente se consideran apropiadas para el género femenino, y el niño que decida realizar esta actividad, deberá luchar contra los 'estigmas' sociales que pueden conllevar realizar una actividad que no se considera apropiada para su género.

Como menciona Bruner (1999), esta repartición de tareas o habilidades puede afectar el derecho de los niños a desarrollar ciertas habilidades. La libertad de escoger una actividad con múltiples beneficios como puede ser la danza, puede verse afectada por esta repartición de actividades que se consideran apropiadas para cada rol.

Sería importante trabajar como cultura y cómo sociedad para no poner trabas a la oportunidad de los niños de aprender cualquier actividad que sea enriquecedora para ellos, más allá de etiquetas preestablecidas. En nuestro parecer, la igualdad de géneros debe trabajarse también desde esta perspectiva.

Algunos alumnos que han participado en este estudio y otros que han pasado por la Escuela de Danza, han dejado de bailar cuando han comenzado sus estudios de instituto por temor a la mofa de sus compañeros y al escarnio social que puede conllevar el hecho de realizar una actividad que erróneamente está considerada como femenina.

Lo que sucede en nuestra época no siempre fue así, anteriormente hombres y mujeres han bailado, sin que la danza fuera considerada socialmente



apropiada para el género femenino en particular. Albizu (2013) se refiere a la danza como una actividad que no difiere de otras representaciones artísticas en occidente, y que ha estado prácticamente dominada en su totalidad por hombres hasta el siglo XX, y aunque a partir del romanticismo las mujeres han destacado como bailarinas, prácticamente todos los teóricos y coreógrafos de danza han sido hombres.

En la época de la creación de la primera Academia Real de la Danza, que se establece en 1661 en Francia por orden del monarca Luis XIV, todos los componentes que conforman esta academia son varones. En el discurso del primer acto que se celebra el Rey escribe:

*“...El arte de la danza que siempre ha estado reconocido como uno de los más honestos y más necesarios para formar el cuerpo y darle las primeras y más naturales disposiciones a todo tipo de ejercicios y entre ellos, los de armas, y por consecuencia uno de los más ventajosos y útiles para nuestra Nobleza, y para otros que tienen el honor de acercarse a Nos, no solamente en tiempos de guerra con nuestras armadas, sino en tiempos de paz, con el entretenimiento de nuestros Ballets...”* (Carta del Rey para el establecimiento de la Academia Real de la Danza en la villa de París, marzo de 1661).

La danza relacionada con la preparación física, se consideraba importante para la formación de caballeros y nobles, y se le atribuían características consideradas masculinas como pueden ser la fuerza o la destreza física.

Pero, aunque nos ha parecido importante señalar este hecho que se relaciona con nuestro estudio a nivel de muestra, ya que en nuestro estudio, de 150 niños que participaron, 146 fueron niñas y 4 niños, no es objeto de esta investigación el problema social que existe a la hora de asignar roles “considerados adecuados” para cada género y la influencia que esta asignación de roles tiene en la elección de actividades en general y en la enseñanza de la danza en particular.

La iniciación a la danza en niños debe trabajar las bases sobre las cuales se asienta la expresión artística a través del movimiento: el conocimiento del cuerpo y las posibilidades de movimiento que nos ofrece, las diferentes calidades del movimiento, la utilización del espacio, la escucha musical, la expresión a través del movimiento y el trabajo de los pasos de la metodología de la danza (en nuestro caso de las técnicas clásica y contemporánea) adaptados a las posibilidades de los alumnos.

Se debe trabajar teniendo en cuenta el desarrollo físico y psicológico de los alumnos por grupos de edad, y la evolución y madurez de cada alumno en particular.

La formación en danza debe trabajar todos los aspectos que colaboren con el desarrollo del individuo, y ya una vez, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es interesante trabajar desde distintas vertientes que tengan en cuenta diferentes aspectos de la realidad artística, como son:

- La formación de los alumnos dentro de una técnica del movimiento como es la danza, su formación como bailarines, ejecutores, intérpretes
- La formación de los alumnos como espectadores, trabajando la mirada crítica y el gusto por la observación del hecho artístico.
- La formación artística como creadores, coreógrafos, diseñadores de una obra o un personaje.

Los alumnos como bailarines o intérpretes deberán producir formas corporales estáticas o dinámicas cada vez más complejas, que sirvan para comunicar un mensaje artístico o una coreografía en particular. Tendrán que aprender a expresar un estado, un personaje o una emoción, y también, deberán aprender a controlar sus emociones. Tendrán que memorizar diferentes roles y concentrarse durante la representación. Por otro parte, deberán regular sus esfuerzos en función de la duración o el ritmo de la representación.

Como coreógrafos, los alumnos, pueden participar en la composición de coreografías, pueden crear diferentes roles en los que aprendan a desarrollar una idea o un propósito. Es interesante que realicen un trabajo para elegir diferentes estéticas, diferentes estilos. La utilización del espacio escénico contribuye a transmitir un propósito que se pretende desarrollar durante una coreografía y es muy importante trabajarlo en clase. Nos parece interesante trabajar con los alumnos de iniciación a la danza la creación coreográfica desde su forma más simple, teniendo en cuenta como fases principales la presentación o inicio, el desarrollo, y el final o desenlace.

Dentro del aprendizaje de los alumnos como espectadores, se debe trabajar desde la observación a los demás, es importante mantener una mirada abierta y respetuosa que intente comprender el mensaje que puede transmitir una obra coreográfica o un movimiento bailado, realizando una lectura del movimiento danzado y reconociendo de sus partes (espacio, tiempo, energía, relación con los demás, mensaje...). Aprender a apreciar el trabajo de una obra, o coreografía de danza, dar un punto de vista, argumentar sobre los sentimientos que genera esa obra o interrogarse sobre el proceso de creación de un trabajo, son competencias que deben estudiarse en las clases de danza.

Estas tres dimensiones a las que nos hemos referido, se deben trabajar en clase para confrontar a los alumnos con diferentes roles que son esenciales para comprender una realidad artística compleja como es la danza. Bailar, crear, observar, forman parte de una misma realidad artística.

Históricamente cuando se ha hablado de la enseñanza de la danza, se ha puesto énfasis en la enseñanza de la técnica y en la formación de los bailarines, a veces dejando lugar a la creación y a la coreografía, pero se ha dejado de lado la formación del espectador y la importancia de la observación dentro de la formación de los estudiantes de danza. Actualmente esta visión se está modificando, en parte por los nuevos estudios y descubrimientos que ha realizado la ciencia en los últimos años.

En los años noventa fueron descubiertas por un grupo de investigadores de la Universidad de Parma (Italia) las neuronas espejo (*mirror neurons*), y los científicos que realizaron este descubrimiento llegaron a la conclusión que cuando vemos a alguna persona realizando algún tipo de acción, las neuronas responsables de esta acción se “reflejan” en el cerebro de la persona que está observando esta acción, sin necesidad de ejecutarla. Según Parsons (2008) si además si eres un experto en este tipo de acciones, por ejemplo eres una bailarina que está observando bailar a otra bailarina, las partes del cerebro que mueven el cuerpo de la bailarina observadora, se ponen a ensayar lo mismo que observan. Esto significa que cuanto más se asemeje un acto percibido a otro acto perteneciente al patrimonio motor del individuo que está observando, más se tiende a inducir la ejecución del mismo de forma mental (Cortina, 2006).

Punset (2005) se refiere a la diferente capacidad que tienen las personas de disfrutar de un espectáculo, y de cómo el coreógrafo Hagendoorn estudió los efectos del baile sobre los espectadores, llegando a la conclusión de que cuando se ve bailar, se está bailando. De esta forma, las sensaciones motoras permiten experimentar el movimiento, sin la necesidad de mover físicamente nuestro cuerpo, superando así las limitaciones motoras que podría tener cada individuo.

*“Aprender a emocionarse y disfrutar con ello. Potenciar las emociones estéticas a través de las obras de arte, es proporcionar experiencias positivas a través de la contemplación estética. Para poder disfrutar de las emociones estéticas se requiere un esfuerzo previo en formación. Las experiencias desde la infancia pueden influir en las preferencias. Por eso es importante que en la infancia y en la adolescencia se ofrezca la oportunidad de conocer el mayor número de opciones”* (Pérez Testor y Martín Laguna, 2011:438).

### **3.4.2. La iniciación a la danza y el trabajo corporal**

La iniciación a la danza debe trabajar el cuerpo como una unidad compleja, unitaria y dinámica, una unidad que no es sólo fisiológica, sino, psicoorgánica. El conocimiento del cuerpo puede abordarse desde diferentes dimensiones:

-Desde la imagen o el esquema corporal: el esquema corporal es una de las relaciones motrices básicas de los individuos, y se define como la percepción global que tenemos de nuestro cuerpo se forma a partir de las sensaciones recibidas desde el interior de cuerpo afectivas, cognitivas, de dolor muscular, funcionamiento del organismo, articulaciones, etc., y desde las sensaciones recibidas desde el exterior sensoriales, sociales, etc. (González González y Morales, 2004). El esquema corporal se encuentra íntimamente relacionado con el conocimiento que cada individuo tiene de su propio cuerpo, ya sea en posición estática o en movimiento. La imagen mental que cada individuo tiene de su propio cuerpo es un elemento básico para la formación de la personalidad, e influye de manera destacada en la lateralidad, la adquisición de las nociones de espacio y tiempo, y las relaciones con el mundo que nos rodea. Para Vayer (1985) la organización de las sensaciones propioceptivas en relación con el mundo exterior, constituye la base del movimiento humano, y esta organización incluye la percepción y control del cuerpo, interiorizando las sensaciones relativas a alguna parte del cuerpo o a la globalidad, un equilibrio postural económico, un trabajo y conocimiento de la lateralidad, la independencia de los diferentes segmentos del cuerpo y el dominio de cuerpo durante la respiración y la relajación.

Para García Ruso (2003) el conocimiento del cuerpo y de sus posibilidades de movimiento, constituyen la base esencial para la danza.

*“El conocimiento corporal y las distintas formas en las que el cuerpo puede moverse constituyen los cimientos para la danza. En este sentido hay que favorecer que el alumno conozca, vivencie y sienta su cuerpo, así como las numerosas posibilidades de movimiento que este tiene. De acuerdo con este*

*principio, el conocimiento del cuerpo va más allá de la simple enumeración de sus partes” (García Ruso, 2003: 32-33)*

- Desde el estudio de la psicomotricidad y las acciones motoras: la psicomotricidad puede definirse como la relación que existe entre la actividad física y la función motriz o el movimiento. La función motriz, a través del aspecto psíquico convierte al movimiento en intencionado y dotado de significado, ya que las dos funciones se encuentran íntimamente relacionadas, es por este motivo que las alteraciones psíquicas repercuten en las funciones motrices de los individuos y las anomalías motrices repercuten en las funciones psíquicas. Cuando el cuerpo se encuentra en movimiento, los receptores sensitivos que se encuentran en los músculos, articulaciones, tendones y piel, envían información a través de impulsos a los centros nerviosos superiores y proporcionan al individuo una serie de datos acerca de las partes del cuerpo que están en movimiento, los cambios de posiciones, la tensión, la relación, etc. A esta percepción total que tienen los sujetos de su cuerpo en reposo o en movimiento se le llama propiocepción (Rigal, 1987).

Las acciones motoras y el desarrollo motor de los niños se encuentran condicionados por el desarrollo esquelético y el desarrollo neuromuscular, el desarrollo perceptivo-cognitivo, y por las oportunidades que tengan los niños para hacer ejercicio y practicar.

- Desde el trabajo de alineación y ajuste corporal: Una buena alineación corporal es la base de una postura correcta, y esta postura determinará que los movimientos sean eficaces, equilibrados, fluidos y armoniosos. Es importante trabajar el correcto apoyo de los pies, respetando los arcos plantares, la postura correcta de la columna vertebral, respetando las curvas naturales (lordosis y cifosis) de esta zona. Cuando se observa y trabaja la postura corporal de los alumnos, se pueden detectar alteraciones en los pies y en la espalda de los estudiantes. Posturas anatómicamente incorrectas que los alumnos no pueden modificar, pueden deberse a patologías y es importante

que los profesores estén atentos a estos signos y deriven a los estudiantes a los profesionales médicos especializados.

- Desde la energía corporal: el cuerpo humano se encuentra en un estado permanente de contracción muscular, tanto si está en reposo, como si se encuentra en movimiento. A este estado permanente de contracción de los músculos estriados se le conoce como tono muscular. Según García Ruso (2003) esta actividad de los músculos constituye el “telón de fondo” de todas las actividades motrices y posturales. El tono muscular de los individuos depende de su maduración neuromotriz, de sus relaciones y experiencias con el mundo exterior y de actividad física que realice.

La función tónica regula las posturas y actitudes de las personas. Según Lapierre (1977) la actitud natural de las personas no es consciente ni voluntaria, sino, que se trata de una reacción individual ante el estímulo constante de la pesantez. Stambak (1979) estudió en niños de tres años dos grandes grupos con diferentes grados de tonicidad: los hipertónicos, sujetos con un mayor grado de contracción muscular y menos flexibles, y los hipotónicos, sujetos muy flexibles con un grado menor de contracción muscular básica.

Pero más allá del tono muscular de cada individuo, un mayor nivel de relajación o contracción voluntaria de los músculos, permitirá a los alumnos realizar un tipo de movimiento determinado y con una calidad específica.

### **3.4.3. Elementos esenciales en la iniciación a la danza**

Las nociones fundamentales que se trabajan en cualquier técnica de danza y forman la base de cualquier tipo de aprendizaje dentro de la iniciación a la danza son:

- El tiempo: con el tiempo podemos referirnos a un mundo sonoro exterior, que puede transcribirse en movimientos realizados por los bailarines, o puede estar ligado a una estructura de movimiento que produce un ritmo o una musicalidad en sí misma. Según Romain (2001) podemos realizar un tratamiento temporal del movimiento desde dos dimensiones:

1- Dimensión métrica, relacionada con el ritmo, la melodía, el pulso musical, los acentos, la utilización de silencios, síncopas, contratiempos, etc.

2- Dimensión cotidiana del tiempo: en esta dimensión estudiamos la rapidez de un movimiento (lento, rápido, acelerado, desacelerado), la duración (un movimiento puede ser corto o largo), los intervalos entre acciones o sucesos (estos pueden repetirse, ser regulares o no).

- El espacio: “El cuerpo del bailarín sigue direcciones definidas en el espacio. Las direcciones trazan formas o patrones en el espacio. En verdad, la danza puede ser considerada como la poesía de las acciones corporales en el espacio” (Laban, 1987:43)

El espacio también puede estudiarse analizarse desde diferentes perspectivas o dimensiones, de las cuales las básicas serían:

1- El espacio individual, propio: es el punto único y de origen del movimiento. Presupone situar al cuerpo en el contexto, la dinámica y el carácter de un estado corporal global, que cada gesto y/o movimiento necesita para ser generado.



- 2- El espacio escénico o simbólico: es el lugar dónde se mueven y desplazan los bailarines. Es un importante instrumento de creación artística. Es un lugar simbólico portador de significados. La utilización del espacio y la combinación de sus elementos nos envía una imagen diferente de lo que se quiere transmitir en una creación artística, por ejemplo un círculo nos puede transmitir una idea de unidad, de comunión, pero también de un grupo cerrado, que no admite otros elementos, una espiral nos puede transmitir la idea de obsesión, las líneas rectas pueden significar rigidez, y las líneas curvas femineidad.
  
  - 3- Espacio cercano-kinesfera: se trata del espacio próximo que se encuentra rodeando el cuerpo de los individuos, y sus límites son los segmentos de los sujetos estirados dentro de este espacio. Desde este espacio podemos trabajar las direcciones (adelante, atrás, al lado), la lateralidad (derecha, izquierda), los niveles (alto medio, bajo) la posición del cuerpo, etc.
  
  - 4- Espacio compartido: supone una progresión en la dificultad técnica, al llevar a los bailarines a interactuar con otros sujetos. Es una progresión en el trabajo del bailarín que debe salir de su espacio individual para compartir el espacio con uno o más bailarines. Se refiere al trabajo de duo y trabajo grupal de los bailarines.
- La energía o intensidad: la energía es responsable de la calidad y el colorido de los movimientos.  
Según el maestro, coreógrafo y teórico de la danza Rudolf Von Laban (1994) la energía o intensidad de un movimiento se encuentra ligado a la combinación de múltiples factores, entre los que se encuentran el flujo, el peso, el tiempo, el espacio, el tono muscular y la masa del cuerpo. El flujo está ligado a la liberación de energía del cuerpo, que puede ser

liberada de forma fluida o contenida. El peso está ligado a la cantidad de energía utilizada puede ser fuerte o ligera. El tiempo define la duración en la liberación de energía, un período corto o largo, breve o mantenido. El espacio corresponde con la dirección del movimiento, directo o indirecto, rectilíneo o curvo. El tono muscular corresponde al estado de tensión de los músculos en movimiento, controlarlo permite reducir las tensiones que parasitan el movimiento, y trabajar sobre los contrastes de tensión y relajación. La masa corporal hace referencia a las partes del cuerpo que intervienen en el movimiento, puede tratarse de un cuerpo global o segmentado, de un trabajo sobre las articulaciones, la lateralidad, etc.

Combinando los factores de peso, tiempo y espacio se puede jugar con las diferentes dinámicas del movimiento, Romain (2001) tomando como base el trabajo de Von Laban se refiere a acciones elementales y derivadas que surgen de la combinación de peso tiempo y espacio:

Grafica nº 12: Combinación de las acciones elementales de la danza y los movimientos resultantes

PESO	TIEMPO	ESPACIO	ACCIONES ELEMENTALES	ALGUNAS ACCIONES DERIVADAS
FUERTE	REPENTINO	DIRECTO	GOLPEAR	EMPUJAR, SACUDIR, HUNDIR
LIGERO	REPENTINO	DIRECTO	DAR GOLPECITOS	PICAR, MENEAR,
FUERTE	REPENTINO	INDIRECTO	AZOTAR	BATIR, LAZAR, COGER PARA ARRANCAR, FUSTIGAR
FUERTE	MANTENIDO	DIRECTO	COMPRIMIR	ROMPER, CORTAR, SERRAR
LIGERO	MANTENIDO	INDIRECTO	FLOTAR	ACARICIAR, CEPILLAR DULCEMENTE, ESPARCIR
FUERTE	MANTENIDO	INDIRECTO	RETORCER	ARRANCAR, TIRAR, DESGARRAR
LIGERO	MANTENIDO	DIRECTO	DESLIZAR	FROTAR, ALISAR, UNTAR
LIGRERO	REPENTINO	INDIRECTO	DESEMPOLVAR	CEPILLAR, ROZAR REVOLOTEAR,

Fuente: Elaboración propia a partir de la combinación de factores de la energía de Romain (2004) realizadas según los conceptos de Von Laban (1994)

Como podemos observar en el cuadro anterior las combinaciones de peso, tiempo y espacio, pueden producir acciones elementales o derivadas, que poseen distintas características y calidades de movimiento.

### **3.4.5. Trabajo de temas transversales dentro de la iniciación a la danza**

En los procesos de enseñanza- aprendizaje de la danza, también se deben trabajar temas transversales cuyos contenidos son de gran interés y relevancia para la formación integral de las personas. Nos referimos a cuestiones de gran interés como la educación en valores, la educación para la salud, la educación para la igualdad, etc.

En su libro Profesores de Conservatorio: Cómo elaborar la programación y las unidades didácticas, Longueira Matos (2006) se refiere a los aprendizajes transversales que se deben impartir en los estudios de música. Estos aprendizajes fundamentales son totalmente extrapolables a la educación en danza, y son:

- Educación moral: se imparte a través de una formación en valores, enseñando el respeto a los demás, trabajando sobre la igualdad y el respeto hacia las diferencias individuales de cada alumno.
- Educación para la convivencia y la paz: busca la armonía con uno mismo, la naturaleza y los demás. El conflicto es algo natural en los seres humanos, sin embargo debemos enseñar a buscar soluciones constructivas a los alumnos, basadas en el respeto, la aceptación de las diferencias y la búsqueda de puntos de unión.
- Educación para la igualdad: el cuerpo de un ser humano puede expresarse a través del movimiento sin importar la raza, el género o la situación social de una persona. Educar en la igualdad, permite una mejor convivencia entre los individuos, una sociedad más justa. Existe un problema cuando hablamos de la educación para la igualdad en la danza, ya que no todos los niños tienen las mismas oportunidades de aprender este arte, debido a las trabas sociales y de

asignaciones de roles que existen dependiendo del género de los alumnos.

- Educación para la salud: la danza debe educar en el cuidado y el respeto del cuerpo. Debe promover una buena alimentación y la enseñanza de hábitos higiénicos adecuados. Diversos estudios han demostrado los beneficios físicos y mentales que puede tener la práctica de la danza en los seres humanos.
- Educación ambiental: trabajando sobre el cuidado y el respeto del medio ambiente.
- Educación cívica y vial: transmitiendo que todas las personas formamos parte de un grupo, y como miembros de ese grupo social, tenemos deberes y derechos en nuestra sociedad.
- Educación para el consumo: es importante educar para un consumo racional de bienes y servicios. No se debe fomentar desde clase la compra indiscriminada de productos relacionados con la danza. Por ejemplo, en nuestra escuela se ha implantado un sistema de recogida de zapatillas y ropa de baile que ya no utilizan los alumnos, para ponerlos a disposición del resto de alumnos de la escuela.

La educación, como proceso de perfeccionamiento de cada ser humano, implica necesariamente la transmisión de valores, y por medio de la educación, no sólo se ayuda a los individuos a descubrir valores que pueden ser importantes para dar sentido a su vida, sino, que también se les ayuda a realizar una disposición jerárquica de estos, haciendo que cada ser humano sea capaz de orientar su conducta hacia lo que valora (García Aretio y Ruiz Corbella, 2001).

El profesorado no sólo tiene a su cargo la enseñanza de temario determinado, trabaja con personas, e influye en ellas. Se debe tener en cuenta este hecho, a la hora planificar qué se enseña y cómo se enseña.

*“(...) a diario ‘compartimos’ nuestro tiempo con unos alumnos en pleno desarrollo e ‘influimos’ (aunque nos asuste pensarlo) en su ‘evolución’ o desarrollo. Sin embargo, los temas transversales no son analizables por apartados, sino que, más profundamente, se trata de una cuestión filosófica: como entendemos nuestro lugar en el mundo y respecto a los demás (...)”* (Longueira Matos, 2006:49).

La tarea de profesor o educador debe ser polivalente, y esta polivalencia no se refiere a que el profesor deba saber todo y hacer todo, sino que se refiere a un tipo de preparación científica-práctica que le permita desarrollar cualquier tipo de estrategias de intervención, dado los múltiples problemas que se le pueden presentar a lo largo de su desarrollo profesional.

Observar y ser flexibles con las necesidades del alumnado a nivel individual y grupal es fundamental, y no sólo con los objetivos y los procesos de enseñanza, sino, también con el nivel de energía, el estado de ánimo de grupo, el nivel de cansancio, etc.

En la iniciación a la danza, al igual que una planificación previa, se requiere una gran flexibilidad del profesor frente a la situación de clase. Mónica Penschansky (1998), habla en su artículo Datos para una historia de la expresión corporal, de plasticidad del profesor:

*“Plasticidad para modificar su propuesta en función de lo que puede observar en el acontecer grupal, plasticidad para improvisar, para acompañar al grupo en su ‘humor’ y característica del momento y para dar lugar al surgimiento de los emergentes, esto es: para sentirse libre y poder alimentar la libertad de sus alumnos”* Penschansky, M. (1998:8).

Sin esta flexibilidad no se estarían atendiendo las necesidades de los alumnos, nos comportaríamos como máquinas que asignan unas determinadas tareas a otras máquinas que deben realizarlas.

La programación es indispensable para actuar dentro de un marco preestablecido que nos ayude a organizar los objetivos que queremos alcanzar, qué contenidos vamos a trabajar, cómo vamos a trabajar, sin embargo, toda esta preparación queda en papel mojado, si no se apoya en la observación, y no es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de los alumnos en cada momento.





### **3.5. Estructura de las clases de danza realizadas durante la investigación**

Las clases de iniciación a la danza que se realizaron durante los períodos de investigación han tenido una duración de 60 minutos en las que se ha ofrecido a los alumnos un amplio abanico de posibilidades del movimiento y de técnicas de danza.

A continuación expondremos un listado con los objetivos generales del primer año de Iniciación a la Danza, y la programación del primer trimestre de Iniciación a la Danza.

Tanto el cumplimiento de los objetivos generales, como la programación prevista para el primer trimestre de clases, son flexibles, y tienen en cuenta las posibilidades de desarrollo físico e intelectual de cada uno de los alumnos.

Es importante tener en cuenta, que en iniciación a la danza, no se debe esperar la perfección en la técnica, ni en la estética del movimiento, pero si se deben sentar unas bases sólidas, para que los alumnos adquieran una postura correcta, aprendan a conocer su cuerpo y las posibilidades de movimiento que este les ofrece.

Es fundamental que los estudiantes aprendan también a respetar su cuerpo y el de sus demás compañeros, y trabajen siempre teniendo en cuenta sus límites físicos para evitar posibles lesiones y problemas médicos que podrían surgir por una mala implementación de la técnica.

El aspecto lúdico del aprendizaje es fundamental en esta etapa de Iniciación a la danza, el juego es parte del proceso de aprendizaje del niño, es motivador y colabora con un aprendizaje significativo. En su libro *Expresión corporal y comunicación*, Paloma Santiago Martínez se refiere a la importancia de la actividad lúdica en la expresión corporal:

*“Si bien en la primera y segunda infancia la actividad lúdica es esencial, desde el punto de vista de la Expresión Corporal, el juego es esencial siempre, especialmente el juego simbólico.*

*Antes y además de desarrollar la capacidad simbólica, este tipo de juego favorece la libre expresión de uno mismo. Su carácter gratuito hace que se desencadene un estado de placer y permite la proyección del inconsciente sin temor a recibir por ello censuras procedentes del exterior. Es por tanto, un medio de desbloqueo y liberación de ansiedades, miedos y complejos.”*

*(Santiago Martínez, P. 2004: 44-45)*

### **3.6. Objetivos generales de la iniciación a la danza**

Los objetivos generales de iniciación a la danza son:

- Fomentar el gusto por el arte y la danza.
- Fomentar el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.
- Fomentar hábitos saludables y el bienestar físico y emocional de los alumnos.
- Desarrollar la escucha musical.
- Trabajar la improvisación y la expresión a través del movimiento.
- Fomentar el conocimiento de la clase de danza y sus elementos.
- Que los alumnos sean capaces de reconocer y ejecutar distintos tipos de ritmos musicales.
- Que los alumnos puedan realizar movimientos coordinados con la música (lento-rápido, ligado-estacato).
- Desarrollar técnicas de improvisación.
- Fomentar el trabajo individual, en parejas y en grupo.
- Que los alumnos distingan y puedan ejecutar diferentes calidades de movimientos.
- Que los alumnos sean capaces de realizar con su cuerpo movimientos globales y segmentados.

- Que los alumnos sean capaces de memorizar una secuencia corta de pasos.
- Que los alumnos sean capaces de realizar un baile sencillo en la Gala de Navidad de la Escuela.

### **3.7. Programación del primer trimestre de iniciación a la danza**

A continuación nos referiremos a los elementos esenciales que se trabajaron durante el primer trimestre en las clases de iniciación a la danza. Aunque en esta etapa de aprendizaje no se ofrece a los alumnos la posibilidad de estudiar una técnica en particular (danza clásica, moderna, contemporánea, etc.), además de estudiar algunos de los elementos esenciales de la danza, se introducen elementos de las técnicas que posteriormente se pueden aprender en la Escuela Municipal, como son la danza clásica y la danza contemporánea. Muchos de estos elementos continuarán trabajándose a lo largo de todo del curso, y otros irán ganando complejidad a medida que se vayan produciendo los aprendizajes necesarios para seguir evolucionando.

- La clase de danza y sus elementos.
- Las diferentes partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.
- Trabajo sobre la postura y un correcto apoyo de pies.
- Calidades de movimiento.
- Trabajo individual, en parejas y en grupo.
- Trabajo en el espacio: distintos niveles, trabajo en círculo, diagonales, espacio personal y colectivo.
- Movimientos globales y segmentados.
- Trabajo de lateralidad.

- Trabajo sobre diferentes ritmos musicales.
- El movimiento en relación a la música. Adagio, allegro. ligado, estacato.
- -*Demi plié* con pies juntos y en primera posición.
- Las cinco posiciones de brazos de la danza clásica.
- *Battement tendu en avant* y *à la seconde*.
- Introducción a las cinco familias de saltos.
- *Sauté* pies juntos.
- Saltos con desplazamiento: el *pas chasse*.
- Pas de chat con pies juntos.
- Caminatas y diferentes tipos de pasos.
- *Pas de bourré* en sexta.
- Improvisación y baile libre.

### **3.8. Estructura de las clases de danza realizadas durante el estudio.**

Las clases de iniciación a la danza durante el trabajo de investigación tuvieron una duración de 60 minutos, y una estructura planificada.

El comienzo se plantea desde el ingreso de los alumnos a la sala de danza, es un lugar especial, que posee unas características particulares como son el suelo de madera, el espacio diáfano, los espejos, las barras. Es un lugar en el que el medio de expresión es el movimiento. Es importante que los alumnos se preparen física y mentalmente para la clase.

La estructura general de las clases que se realizaron durante el estudio, se expone a continuación, esto no significa que todas las clases fueran iguales, sino, que se encontraban organizadas en unas fases o etapas que fueron las siguientes:

- Ingreso en la clase, en círculo, sentados se pasa la lista de asistencia
- Calentamiento: el calentamiento tiene la función de preparar el cuerpo para bailar, trabaja las articulaciones, estiramientos suaves. El calentamiento debe amoldarse al estado de ánimo de la clase; a veces se comienza de manera tranquila, con ejercicios de suelo, y hay una progresión en el nivel de energía que se utiliza, otras veces, el grupo de alumnos se encuentra más alterado y es necesario empezar de una forma más enérgica, para luego poder trabajar en calma.
- Ejercicios para trabajar competencias físicas y expresivas: están relacionados con el trabajo de calidades del movimiento, del equilibrio, dominio de la lateralidad, de la expresión a través del movimiento (por ejemplo bailando una historia o una situación).

- Aprendizaje de pasos y movimientos estructurados: pasos de danza provenientes de las técnicas clásica y contemporánea. Los pasos se deconstruyen y se enseñan en fases.
- Juegos con objetivos didácticos: los juegos tienen una importancia primordial en la enseñanza de la danza a niños de estas edades (de 4 a 8 años), les permite crear distintos personajes, diferentes situaciones, explorar su cuerpo y las posibilidades de movimiento que este ofrece. El juego ofrece grandes posibilidades al aprendizaje, aumenta la curiosidad y la motivación.
- Baile libre: es fundamental en la iniciación a la danza que los niños tengan un momento de libertad para expresarse a través del movimiento. A veces se pueden dar algunas consignas, como interpretar a un personaje o bailar cuando hay música y quedarse quieto cuando la música se detenga.
- Trabajo coreográfico: se refiere al aprendizaje de unos pasos estructurados sobre una música en particular. La coreografía puede ser enseñada por la profesora o realizada por los alumnos de forma individual o grupal.
- Ejercicio de evaluación de los objetivos de la clase: puede ser un juego, un trabajo sencillo de coreografía, una diagonal estructurada con pasos que se hayan enseñado en clase.
- Saludo (reverencia) y despedida: es una vuelta a la calma después de la actividad de toda la clase, y una despedida hasta la siguiente sesión.



En los cuadros que se encuentran a continuación se pueden observar un par de ejemplos de clases cuyos objetivos se encuentran relacionados con la escucha musical y la realización de movimientos siguiendo diferentes ritmos musicales por un lado, y la propiocepción y el trabajo de movimientos globales y segmentados por otro:

Clase en la que se trabajaron distintos ritmos musicales aplicados al movimiento: adagio -movimientos lentos, allegro-movimientos rápidos.

- Se comienza con la entrada en clase y un calentamiento en círculo.
- Posteriormente se realiza un ejercicio en el que los alumnos se acercan lentamente al centro del círculo y se alejan del centro rápidamente.
- Se realiza una escucha musical y posteriormente un baile libre resaltando el contraste entre el adagio y el allegro.
- Se trabajan movimientos resaltando las diferencias entre rápido y lento y grande y pequeño.
- Se trabajan los *port de bras* con la música de adagio y las familias de saltos con la música de allegro.
- Ejercicio de evaluación los dos mundos musicales: los niños que visitan el mundo mágico de adagio no pueden parar de bailar y seguir el ritmo con su cuerpo cuando escuchan su música, y lo mismo sucede en el mundo mágico de allegro. Cuando no hay música se detiene el baile. Los alumnos se separan en grupos y deben bailar siguiendo el ritmo de la música que escuchen ya sea un adagio o un allegro.
- Al final de este ejercicio de evaluación se entregan las tarjetas a los alumnos que hayan cumplido el objetivo de bailar siguiendo el ritmo de la música.
- Los niños guardan las tarjetas y se realiza un ejercicio final (en este caso estatuas repasando los *port de bras*).
- Reverencia, saludo y finalización de la clase.

### Trabajo sobre la propiocepción y los movimientos globales y segmentados

- Se comienza la clase con un calentamiento en círculo en el suelo, estiramientos suaves y trabajo de los diferentes segmentos del cuerpo, cabeza, brazos, torso, pies y piernas.
- Con una música moderada se muestran las articulaciones y las diferentes posibilidades de movimiento que ofrecen.
- Baile de los duendes mágicos: se cuenta a los niños la historia de unos duendes que han pasado por la sala de baile y han hechizado con sus polvos mágicos distintos objetos invisibles que están en la clase. Cuando los niños se ponen esos objetos (guantes, zapatos, pantalones, gorros...) y suena la música la parte del cuerpo que lleva puesta el objeto no puede dejar de moverse. De esta forma se trabajan los movimientos segmentados dependiendo de la parte del cuerpo que lleve el objeto y globales si se ponen varios objetos a la vez.
- Dibujos en el aire con distintas partes del cuerpo (manos, codos, pies...)
- Ejercicio de evaluación los autómatas: los niños imaginan que son autómatas y deben seguir las indicaciones que da la profesora con su mando. Por ejemplo, mover sólo la mano derecha, las piernas, un brazo, etc.
- Ejercicio final, en círculo los niños deben copiar durante un minuto y en silencio los movimientos de la profesora, si alguno se equivoca o habla, se vuelve a empezar
- Saludo y final de la clase



## **IV PARTE:**

# **EL APRENDIZAJE**



## **CUARTE PARTE: EL APRENDIZAJE**

### **4.1 Teorías del aprendizaje.**

La mayor parte de la actividad del hombre es consecuencia del aprendizaje, aunque este no sea siempre intencional.

Cuando se habla sobre aprendizaje humano se hace referencia a un proceso o conjunto de procesos a través del cual o los cuales se adquieren o modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores como el resultado o a través del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación.

Zapata Ros (2015) se refiere a una serie de características exclusivas del aprendizaje como son:

- Permite atribuir significado al conocimiento.
- Permite atribuir valor al conocimiento.
- Permite hacer operativo el conocimiento en diferentes contextos al que adquiere que pueden ser nuevos y complejos.
- El conocimiento adquirido puede ser representado y transmitido a otros sujetos y grupos mediante códigos complejos dotados de estructura como pueden ser los códigos escritos, audiovisuales, digitales, etc.

Para que el aprendizaje ocurra, según Domjan y Burkhar (1999) y Good y Brophy (1996) el proceso debe poseer las siguientes características:

- A- El aprendizaje debe producir algún cambio interno (teorías cognitivas) o externo y observable (teorías conductistas), favorable o desfavorable, deliberado o no.

B- Ese cambio debe ser relativamente permanente, bien en el conocimiento o en la conducta del individuo.

C- Ese cambio ha de ser producido por la experiencia, en la interacción de la persona con su entorno, para poder distinguirlo así del instinto, que no requiere adiestramiento alguno.

No se considerarían como aprendizaje los cambios derivados del desarrollo físico (altura, peso, fuerza muscular), ni los cambios temporales que provienen de las enfermedades, fatiga, drogas hambre, las adaptaciones temporales, etc., ni los cambios producidos por la maduración.

Una buena definición es la propuesta por Schunk (1997):

*“El estudio del aprendizaje humano se concentra en la forma en que los individuos adquieren y modifican sus conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y comportamientos. Casi todos los profesionales concuerdan en que el aprendizaje es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de para conducirse de cierta manera, que resulta de la práctica o de otras experiencias. Esta definición excluye los cambios temporales debidos a enfermedades, fatigas o drogas, así como los comportamientos madurativos o instintivos, aunque muchos de estos requieren ambientes sensibles para manifestarse.”* (Schunk, 1997:18)

La definición ofrecida por Woolfolk y McCune (1980) también resulta interesante: *“Aprendizaje es un cambio relativamente estable en la capacidad del individuo, determinado por la experiencia”*. (Woolfolk y McCune, 1980: 337)

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes modelos para intentar explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Dentro de un mismo acto educativo, el profesor activa unas vías de enseñanza, mientras que el alumno puede activar muchos más caminos y vías de aprendizaje al mismo tiempo. Y, aunque debería pensarse que la explicación del aprendizaje debería darse desde todas las teorías imaginables, los enfoques más característicos provienen de las teorías conductistas y de las cognitivas.

La concepción del aprendizaje que acompaña la evolución de estas teorías aparece reflejada por Mayer y Beltrán (1992 y 1993) a través de las denominadas 'metáforas del aprendizaje':

- 1- Aprendizaje como adquisición de respuestas. Está ligado a la psicología conductista. Dentro del proceso el alumno es un sujeto pasivo y el profesor es el actor principal, quién identifica los objetivos dividiéndolos en conductas parciales, secuenciadas, para que el alumno las aprenda, poco a poco viendo reforzadas cada una de sus respuestas correctas. El profesor sería el gran dominador de estímulos y refuerzos.
- 2- Aprendizaje como adquisición de conocimientos. Se centra en el estudio de los procesos mentales. El profesor transmite información, contenidos, y el alumno, todavía pasivo, aprende conexiones entre estructuras mentales y adquiere nuevos esquemas. Todo se centra en la información.
- 3- Aprendizaje como construcción de significados. Va de la mano con el constructivismo. El profesor no ofrece conocimientos, sino, las claves para que el alumno los construya por sí mismo. El alumno es activo: organiza, interpreta y asimila nuevos conocimientos en base a los que ya posee. Es el aprendizaje significativo. El profesor cumple una función mediadora. La clave está en aprender a aprender.

Queda patente, que las teorías conductuales y las cognitivas, difieren tanto en sus posturas de arranque, como en sus metas.

Según Schunk (1997) las teorías conductuales y cognoscitivas concuerdan en que el medio y las diferencias entre los estudiantes influyen en el aprendizaje, pero disienten en la importancia que conceden a estos elementos. Mientras las teorías conductuales se centran en la importancia del medio, la disposición y la presentación de estímulos y en el modo de reforzar las respuestas (asignando menos importancia a las diferencias individuales), las teorías cognoscitivas reconocen que las condiciones ambientales favorecen el aprendizaje, pero el tratamiento que los alumnos realicen con la información, es decir, cómo los estudiantes reciban la información, la repasen, transformen, codifiquen, almacenen y recuperen, es extremadamente importante. La manera en la que los individuos procesen la información determina lo que los individuos aprenden, cómo lo hacen y el uso que hacen de lo aprendido. Las teorías cognoscitivas subrayan la función de los pensamientos, las creencias, las actitudes y los valores de los individuos a la hora de estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En las teorías conductuales se empieza aprendiendo comportamientos nuevos, en las cognitivas, conocimientos.

La meta de las teorías conductistas es identificar leyes generales de aprendizaje. Estas teorías han dado lugar a numerosas líneas de investigación en educación, relevantes por su objetividad y que cuentan con la ventaja de no acudir a conceptos como el yo o la conciencia, difíciles de definir y objetivar. Los psicólogos cognitivos estudian situaciones particulares de aprendizaje, que hacen imposible la existencia de una teoría general representativa en un ámbito amplio.

En los últimos tiempos, el enfoque cognitivo ha sido el predominante, aunque esto no significa que las explicaciones conductistas no sean válidos para explicar ciertos tipos de aprendizaje.

## **4.2. Teorías del aprendizaje conductual.**

El conductismo se encuentra entroncado en una tradición empirista, pragmática y sobretodo, metodológica. Surge contra el abuso de la introspección y los métodos subjetivos, y su objeto se encuentra en las conductas observables, controladas por el ambiente.

A través del tiempo, han surgido diferentes escuelas y facciones, algunas irreconciliables, pero que en cierta manera comparten una determinada concepción de la ciencia y su metodología.

Según J. I. Pozo el núcleo central de conductismo se encuentra en la concepción asociacionista de conocimiento y del aprendizaje, según la cual el conocimiento está constituido exclusivamente por impresiones (datos primitivos tomados a través de los sentidos) e ideas (copias que realiza la mente de las impresiones obtenidas a través de los sentidos).

Otra característica que une a los teóricos conductuales es la negación de estados y procesos mentales (reduccionismo antimentalista). No es que se rechace la existencia de la mente, que puede estudiarse según métodos objetivos o conductuales, lo que se rechaza es el uso de la introspección. Y la mente en caso de existir es una copia de la realidad, un reflejo de esta y no al revés (Pozo, 2002).

Pero a pesar de tener un núcleo metodológico y teórico común, el conductismo fue incapaz de elaborar una teoría unitaria del aprendizaje.

A finales de los años 70' algunos autores se fueron acercando al paradigma conductista a través de del paradigma cognitivo.

*“Existen numerosos que desde posiciones claramente conductistas, han ido acercándose a los presupuestos cognitivos, encontrando que, como hemos intentado mostrar, ambos supuestos no son necesariamente incompatibles.*

*Todo depende del tipo de conductismo y cognitivismo que se asuma. Entre estos proyectos 'mixtos' cabría citar la teoría del aprendizaje social de BANDURA (1977) y su más reciente teoría de la autoeficacia (BANDURA, 1986) y las posiciones mediacionales de KENDLER (1981) OSGOOD (1986) o ROSENTHAL y ZIMMERMAN (1978), o la teoría de la instrucción de GAGNÉ (1975, 1985)" (Pozo, 2002:37).*

Pero volviendo a las teorías conductuales, a pesar de las distintas escuelas o tendencias a las que nos referimos anteriormente, podemos hablar de la formulación de unas leyes que estudian la relación entre el estímulo y la respuesta (teorías E-R).

Según estas leyes, algunas de las respuestas son automáticas, tipo reflejo, pero muchas otras son aprendidas. Con esto se diferencian dos modelos fundamentales dentro de las teorías conductistas:

- 1- **El condicionamiento clásico o respondiente:** el aprendizaje se produce por la contigüidad entre el estímulo y la respuesta
- 2- **El condicionamiento operante o instrumental:** la conexión entre el estímulo y la respuesta es en función del reforzamiento.

La diferencia más clara entre ambos condicionamientos se centra en las consecuencias de la respuesta o conducta. Para el clásico, la conexión estímulo-respuesta es independiente de las consecuencias. Para el segundo, esa conexión depende de las recompensas, refuerzos, o castigos que siguen a las repuestas o conductas.

#### **4.2.1. Condicionamiento Clásico o Respondiente.**

Se refiere a un proceso de aprendizaje mediante el cual, un estímulo que en un principio no suscitaba una respuesta, acaba por provocarla, a causa de su asociación temporal con otro estímulo que sí provoca la respuesta.

Es un aprendizaje común en los animales, y numerosas conductas involuntarias de tipo visceral, muscular, del ritmo cardíaco, el temor, etc. responden a este tipo de aprendizaje. Por eso estas conductas se denominan, también, respondientes, porque son respuestas automáticas a ciertos estímulos.

En este proceso está la base de muchos trastornos psicológicos (como las fobias) o de síntomas psicósomáticos.

En la escuela tiene un bonito campo de aplicación en las respuestas afectivas y emocionales.

El médico y fisiólogo ruso **Ivan Petrovic Pavlov** (1849-1936) descubrió el llamado más tarde condicionamiento clásico, de manera indirecta y como una interferencia en sus investigaciones con perros, sobre las leyes que rigen la digestión, por lo que recibiría el Nobel de Fisiología en 1904.

Cuando Pavlov era director del laboratorio de fisiología en el Instituto de Medicina Experimental en Petrogrado, observó que los perros salivaban al ver al asistente que llevaba la comida, e incluso al oír sus pasos. A este tipo de respuesta la denominó *secreción psíquica*.

En uno de sus experimentos, Pavlov hizo sonar un diapasón y registró la respuesta del perro. Como era de esperar no aparecía salivación. Esto indicaba que el diapasón era un estímulo neutro (EN). Al momento dio de comer al perro, que respondió salivando. La comida era un estímulo incondicionado (EI), ya que no necesitaba entrenamiento o condicionamiento alguno para que se

produjera la salivación, que a su vez era una respuesta incondicionada (RI) porque sucedía de forma natural.

Posteriormente, Pavlov condicionó al perro para que salivara al escuchar el diapasón. Lo logró con el aparejamiento contiguo y repetido del sonido con la comida. Presentó la combinación del sonido y la comida tres veces en una sesión diaria cada 30 o 35 minutos. El estímulo funcionaba, el perro salivaba al escuchar el sonido que se había convertido en el estímulo condicionado (EC), y la salivación, era ahora una respuesta condicionada (RC).

Uno de los elementos clave para el condicionamiento clásico, es el emparejamiento entre dos tipos de estímulos, pero también existen otro tipo de factores:

- El estímulo incondicionado debe percibirse sin dificultad.
- El estímulo incondicionado debe presentarse poco antes del condicionado.
- El intervalo de tiempo entre ambos debe ser óptimo (a menor tiempo, mayor condicionamiento).
- El emparejamiento debe repetirse un número de veces óptimo.
- Los condicionamientos negativos (temor, ansiedad, etc.) se producen con mayor rapidez y requieren menos asociaciones.

Algunos autores indican que el condicionamiento no sería tan automático, sino que mediarían procesos cognitivos, ya que la gente se forma expectativas sobre la probabilidad de que aparezca el estímulo incondicionado (Rescarla, 1987).

#### **4.2.1.1. Procesos básicos del condicionamiento clásico**

- 1- Generalización: Pavlov encontró que después de que los perros aprendieran a salivar, al escuchar un determinado sonido, también lo hicieron con sonidos parecidos de mayor o menor intensidad. La generalización es muy útil, porque facilita el aprendizaje.
  
- 2- Discriminación: Es el fenómeno opuesto al anterior, los perros de Pavlov aprendieron que sólo recibían la comida con el sonido original, y no con los similares. A medida que el condicionamiento se consolida, se discrimina con mayor precisión.
  
- 3- Extinción: Si el estímulo condicionado se presenta de forma repetida, sin que le siga el estímulo incondicionado, la respuesta condicionada, se extingue. No obstante una respuesta que se ha extinguido, puede reaparecer después de un cierto período de descanso. Es la llamada “recuperación espontánea”.
  
- 4- Sumación: Si se presentan juntos dos estímulos, condicionados separadamente a la misma respuesta, la fuerza de la respuesta será mayor.

#### **4.2.2. Condicionamiento Operante o instrumental.**

Mientras que el condicionamiento clásico implica el aprendizaje del estímulo, el instrumental atiende al aprendizaje de la respuesta.

La diferencia central entre ambos se encuentra en el “refuerzo”, que en el clásico sucede independientemente del individuo, mientras que en el operante es una consecuencia directa de la conducta. El organismo “opera” sobre el medio para producir diferentes consecuencias.

Thorndike empleó también el término instrumental, porque la conducta del animal es el instrumento para lograr lo que desea.

Para algunos autores existen diferencias entre “instrumental” y “operante”. En el condicionamiento instrumental, el ambiente limita las posibilidades de recompensa, mientras que en el operante no hay límites en este aspecto.

Algunos autores suelen reservar, a su vez, el concepto de recompensa para el instrumental, y el término de reforzador para el operante.

En general, se asocia “instrumental” con Thorndike (quien puso las bases del condicionamiento), y “operante” con Skinner (quien elaboró más a fondo el concepto).

Los grandes principios del condicionamiento instrumental u operante, se hallan en las observaciones de C. Lloyd Morgan, en 1884, con su propio perro, y en los experimentos con gatos llevados a cabo por Thorndike, en 1902.

Morgan explicaba lo que otros llamaban la conducta “pensante” de los animales, por un aprendizaje muy inferior, por simple “ensayo-error”. Observando a su perro, pudo inferir, que una conducta accidental, puede convertirse en habitual, por la asociación entre una conducta y su recompensa (el perro empujó accidentalmente, el pasador de la puerta con la cabeza, y obtuvo la recompensa de poder escapar).



Edgard Lee Thorndike (1874-1949) estudió conductas parecidas, pero con experimentos controlados. Él también se ocupó de estudiar la inteligencia animal.

En sus primeros experimentos, colocaba a un gato hambriento en una caja-problema, y le ponía la comida fuera de la caja. La tarea del gato era aprender a escapar de la jaula para obtener la comida (para lo que debía presionar una palanca o tirar de una cuerda). Tras unas series de “ensayo-error”, el gato no sólo conseguía escapar, sino, que a fuerza de ensayos, lo lograba con más rapidez y menos errores.

Con estos datos, Thorndike, elaboró su famosa “Ley del Efecto”. Punto de partida de la Psicología del Aprendizaje moderna, y precursora del principio del reforzamiento.

La ley afirma que cuando se establece una conexión modificable entre una situación y una respuesta, y la acompaña o la sigue un estado de satisfacción, aumenta la fuerza de la conexión. Cuando la acompaña o sigue un estado de incomodidad, su fuerza disminuye.

Thorndike reformuló años más tarde su Ley del Efecto, convencido de que la recompensa y el castigo no constituían procesos simétricos; las leyes de aprendizaje por castigo, eran mucho más complejas que las del aprendizaje por recompensa.

Esto dio lugar a una postura más positiva, al afirmar que sólo las recompensas pueden producir el aprendizaje, ya que el castigo reprime las respuestas pero no las hace desaparecer.

Otras leyes son:

- La Ley del Ejercicio: las conexiones E-R se fortalecen con el uso y se debilitan con el desuso.
- La Ley de la Disposición: cuando uno está preparado (dispuesto) para actuar, hacerlo es reforzante y no hacerlo es aversivo. Es

decir, que la ejecución forzada de una respuesta ante un estímulo es perjudicial.

Thorndike estaba muy interesado en la educación, prueba de ello es su principal obra “Educational Psychology”, publicada en tres volúmenes (1913<sup>a</sup>, 1913b, 1914).

Como profesor de educación en la Universidad de Columbia, escribió sobre principios de la enseñanza.

Estos son algunos principios (Thorndike, 1912):

1. Forme hábitos. No espere que se formen solos.
2. Tenga cuidado de no formar un hábito que vaya a eliminar más adelante.
3. No forme dos o más hábitos si uno basta.
4. En igualdad de circunstancias, forme hábitos de manera que sean practicados.

Burhus Frederich Skinner (1904-1990) delimitó definitivamente los condicionamientos. Para él, el condicionamiento es “el fortalecimiento de la conducta a resultas del reforzamiento” (Skinner), y existen dos condicionamientos con dos tipos de respuestas conductuales: el tipo S (el pavloviano), en el que el estímulo origina una respuesta respondiente, y el del tipo R, en el que la respuesta es operante, porque “opera” en el medio para producir un efecto. Ambos condicionamientos son básicos para la adaptación del organismo a su ambiente, pero Skinner se interesa más por el operante, con su correspondiente reforzamiento.

Los experimentos típicos del condicionamiento operante, consistían en colocar una rata en la conocida “caja Skinner”. En estas cajas hay una palanca que las

ratas deben presionar, para que caiga una bolita de alimento que la rata consume al instante. Al principio se refuerza al animal cuando se acerca a la palanca, después cuando la toca, y así hasta que consigue presionarla. Es una consecuencia de moldeamiento por aproximaciones sucesivas.

Skinner piensa en la respuesta (R) o conducta, como si estuviera entre dos influencias ambientales, las que le preceden (antecedentes) y las que le siguen (consecuencias).

La relación la presenta Skinner como: antecedent-behavior-consequence, o A-B-C (antecedente-conducta-consecuencia).

Un estímulo discriminativo positivo (E) indica que si se emite una conducta en su presencia, obtendrá el refuerzo. Si es negativo, indicaría que no habría refuerzo.

#### **4.2.2.1. Refuerzo y reforzadores.**

El refuerzo es el proceso responsable del fortalecimiento de las respuestas o conductas, porque aumenta la probabilidad de que dicha conducta se repita.

Los reforzadores son específicos de las situaciones. Su efecto depende de la biografía del individuo, de su historial de aprendizaje, y de las situaciones fisiológica y psicológica actuales del sujeto.

Podemos distinguir entre diferentes tipos de reforzadores:

Partiendo de su carácter natural o adquirido, se distingue entre:

- Reforzadores primarios o incondicionados: son los que no necesitan ser aprendidos, como por ejemplo los referidos a necesidades vitales.

- Reforzadores secundarios o condicionados: se adquieren mediante procesos de aprendizaje.

El refuerzo puede ser positivo o negativo dependiendo de sus características. El refuerzo positivo es un estímulo que, cuando sigue a la respuesta, aumenta la probabilidad de que esta ocurra de nuevo en la misma situación. Los elogios, privilegios, premios, buenas notas, constituyen un ejemplo de refuerzos positivos.

El refuerzo negativo es un estímulo (aversivo) que cuando se elimina, incrementa la probabilidad de que una misma respuesta se repita dentro del mismo contexto. Por ejemplo si nos ponemos un abrigo desaparece el frío, por lo que es probable que nos abriguemos cada vez que haga frío.

Hay dos tipos importantes de refuerzos negativos:

- 1- Sucede cuando la conducta puede interrumpir un estímulo aversivo continuo.
- 2- Sucede cuando el estímulo aversivo se presenta de vez en cuando en el futuro y con la conducta se puede evitar, por eso se llama también, de evitación.

Estos dos tipos de estímulos son muy difíciles de extinguir, sobre todo el de evitación, porque la propia conducta es reforzante en sí misma.

El castigo también puede tomar dos formas distintas: Positivo y negativo.

El castigo positivo ocurre cuando la presentación de un estímulo posterior a la conducta hace que esta disminuya o desaparezca.

El castigo negativo es la retirada de una consecuencia positiva después de una respuesta, disminuyendo así una determinada conducta.

#### **4.2.2.2. Los programas de refuerzo**

Un programa de refuerzo es una regla que determina el momento y la forma en que la aparición de una respuesta va a ir seguida de un refuerzo.

En un programa de refuerzo continuo, se recibe un refuerzo por todas y cada una de las respuestas correctas. Es el más clásico y recomendado durante la fase de adquisición de una conducta. Pero como casi ninguno de los comportamientos que se dan en el aprendizaje es reforzado continuamente, se utilizan en mayor medida los programas de refuerzo intermitentes que ayudan a los alumnos a mantener sus conductas positivas, destrezas, habilidades, etc., sin esperar un reforzamiento constante.

Dentro de los programas de refuerzo intermitente hay cuatro básicos:

- 1- Programa de razón fija: debe darse un número determinado de respuestas para obtener el refuerzo.
- 2- Programa de razón variable: El número de respuestas exigidas para obtener el refuerzo varía alrededor de un promedio.
- 3- Programa de intervalo fijo: Se refuerza la respuesta producida (siempre que la respuesta sea la adecuada), después de un intervalo de tiempo constante, independientemente del número de respuestas que emite el sujeto.
- 4- Programa de intervalo variable: Coincide con la de intervalo fijo, pero el tiempo no se mantiene constante, sino que varía aleatoriamente alrededor de un promedio.

Los programas intermitentes son más resistentes a la extinción que los continuos. Los programas de razón fija producen más tasas de respuestas que los de intervalo (siempre que la razón no sea muy elevada).

#### **4.2.2.3. El principio de Premack**

David Premack (1965) explicó una guía útil para predecir y elegir los reforzadores. El principio de Premack se utiliza comúnmente para incrementar (reforzar) conductas deseables de baja ocurrencia, es una técnica poco intrusiva en la que el sujeto tiene control de las consecuencias de sus acciones. Establece que una conducta que pueda resultar agradable para el individuo (como una actividad preferida) puede ser un buen reforzador de otra conducta menos frecuente que se desea potenciar.

En sus investigaciones Premack observó, que en situaciones experimentales, las opciones que los niños preferían, al ofrecerles dos opciones entre dos tipos diferentes de refuerzos (jugar al pinball o comer golosinas) podían ser utilizadas para reforzar la ocurrencia de las conductas menos probables.

#### **4.2.2.4. El castigo**

El castigo se considera un proceso de aprendizaje (Fernández Trespalacios, 1999) en el que se pretende enseñar a los sujetos a suprimir una conducta no deseada.

El castigo suprime una respuesta, pero no la elimina, y si la amenaza del castigo desaparece, la conducta sancionada puede volver.

Al aplicar el castigo hay que prestar atención a los efectos secundarios que este puede provocar, entre los que están la evitación del propio castigo, o que la conducta castigada desaparezca con tal fuerza que no pueda desarrollarse en las circunstancias adecuadas.

En el momento de intervenir con el castigo, habrá que atender a los siguientes puntos:

- 1- Introducción lo más rápido posible del castigo, tras una reacción falsa, y previa señalización del mismo.
- 2- El castigo debe ir acompañado del reforzamiento positivo de la otra conducta adecuada.
- 3- Su duración no debe ser muy larga, ni la intensidad muy elevada, y debe adecuarse a la gravedad de la falsa conducta.
- 4- Preparación de alternativas efectivas y aceptables.
- 5- Se debe explicar claramente que conductas van a ser castigadas, y cuáles son las alternativas a esas conductas.

Skinner propuso alternativas al castigo que con frecuencia son más eficaces para cambiar la conducta no deseada. Entre ellas podemos encontrar: cambiar los estímulos discriminativos (como cambiar a un alumno de banco), ignorando la conducta no deseada, por saciedad, o condicionando la conducta incompatible a un estímulo positivo (elogiando la conducta adecuada, en lugar de castigar la inadecuada).

En la actualidad se habla bastante del castigo, y en general para desterrarlo de los programas educativos (Fernández Trespalacios, 1999). Entre las cuestiones que supone, se encuentran la efectividad del mismo, y que aunque pueda colaborar en la supresión de una conducta determinada, no supone el aprendizaje de la conducta adecuada.

#### **4.2.2.5. Generalización, discriminación y extinción.**

La extensión del efecto del refuerzo a otros estímulos se llama generalización. Pero la generalización no es automática, y este es uno de los grandes problemas de los programas de modificación de la conducta.

La discriminación es el fenómeno opuesto a la generalización. Consiste en responder ante unos estímulos pero no ante otros, o hacerlo de manera diferente, según las características de cada situación.

En la extinción, según el condicionamiento operante, una respuesta ya adquirida puede desaparecer, si deja de presentarse el refuerzo, tras la emisión de la respuesta. La respuesta podría volver a aparecer, después de la extinción, si se devuelve al sujeto a la situación experimental, es la llamada “recuperación espontánea”.

La extinción conduce a respuestas emocionales, caracterizadas por un estado aversivo de frustración. En los niños pueden producirse conductas agresivas, reacción, que por otra parte, ha sido comprobada en las investigaciones de laboratorio (las ratas suelen morder las palancas y las palomas baten fuertemente las alas).



### **4.2.3. Algunas aplicaciones educativas de los condicionamientos**

A pesar de la discusión que ha habido y sigue existiendo sobre las aplicaciones reales en el campo de la educación de las teorías conductistas (muchos detractores afirman que gran parte de la experimentación se realizó con animales y no son aplicables del todo a los seres humanos), estas teorías han dotado de herramientas a la práctica educativa.

Skinner visitó en una ocasión la clase infantil de matemáticas en la estaba su hija, y no pudo menos que criticar el proceso de enseñanza, en el que según sus palabras “se destruían las mentes” (Skinner, 1954).

Skinner critica en la enseñanza tradicional que:

- El control aversivo de la conducta es continuo.
- El refuerzo muy escaso y que se produce en el momento inapropiado.
- Los profesores no pueden atender a los alumnos individualmente, y transcurre demasiado tiempo entre la respuesta del alumno y el refuerzo.
- El alcance y la secuencia de los programas no es sistemático, ni están acomodados al ritmo de cada alumno.

Estas observaciones que realizó Skinner, tuvieron importantes connotaciones pedagógicas en el campo de la práctica educativa.

#### **4.2.4. Algunos métodos para promover conductas**

Dentro de las teorías conductuales del aprendizaje se indican algunos métodos que pueden utilizarse para promover conductas, que indicamos a continuación:

##### **- Señalización e instigación**

La señalización es un estímulo que antecede a la conducta y establece las condiciones para su desempeño. La señal debe ir por delante, y si se produce la conducta apropiada el profesor podrá reforzarla, en lugar de castigar un fracaso.

A veces, los alumnos necesitan una ayuda adicional para responder a una señal de manera adecuada. Son los instigadores (como por ejemplo cuando se dice: recordad que...) que deben ser retirados una vez que los alumnos han aprendido a responder bien a las señales, para que puedan ser más independientes.

Que los alumnos comprendan de forma clara y concisa que conductas son las que se esperan de ellos, es fundamental para que se produzcan las conductas que los profesores consideran adecuadas.

##### **- Moldeamiento**

La educación en sí misma es un proceso de moldeamiento o de aproximaciones sucesivas.

En el proceso de moldeamiento se refuerzan los pequeños progresos que hace el alumno y no sólo la conducta final. El moldeamiento puede servir, también, para cambiar falsos hábitos muy arraigados en el sujeto. Para ello cada mejora deberá ser premiada inmediatamente.

Krumboltz y Krumboltz (1972) proponen tres formas básicas de reforzar el moldeamiento:

- 1- Reforzar cada subdestreza.
- 2- Reforzar los avances y mejoras en la precisión.
- 3- Reforzar períodos cada vez más prolongados de desempeño o participación.

#### - **Control de estímulos**

Se trata de controlar los antecedentes y estímulos para aumentar la frecuencia o intensidad de la conducta deseada. En el control de estímulos se intentan crear situaciones en las que la conducta positiva tenga grandes posibilidades de aparecer.

Un profesor maneja el control de estímulos cuando realiza un cambio físico de ambiente, cambia de pupitre a un alumno, etc.

#### - **Reprimendas**

Al ser una especie de castigo, suelen tener un efecto inmediato, pero no duradero. Por otra parte a través de las reprimendas se puede intentar suprimir una conducta considerada inadecuada, pero no se enseña la conducta que se pretende conseguir.

#### - **Costo de respuesta**

Consiste en castigar con la pérdida de reforzadores.

- **Economía de fichas**

Son reforzadores adecuados para ser aplicados al momento, con vistas a alcanzar una meta final deseada. Se trata de un método en el cual el sujeto va consiguiendo al superar pequeñas metas puntos, fichas, tarjetas, etc. que pueden intercambiarse después de un tiempo por verdaderos reforzadores.

- **Sobrecorrección**

Es una penalización por conductas inadecuadas. Existe una sobrecorrección restitutiva (en la que por ejemplo si un alumno tira papeles debe recoger todos los papeles del patio) y una práctica positiva que consiste en repetir la conducta positiva.

- **Saciedad y aislamiento social**

Son técnicas que deben emplearse con mucha cautela. La saciedad (llamada también práctica negativa) consiste en insistir que el alumno repita la conducta hasta que se canse.

El aislamiento social, suele aplicarse con eficacia, cuando las conductas destructivas o repetitivas dependen, sobre todo, de su entorno. El tiempo fuera requiere un control total de los estímulos y una observación del alumno en su situación de aislamiento.

- **Reforzamiento positivo**

Es considerado el principal método para promover conductas, y aunque es un método independiente, puede utilizarse como un elemento más dentro de otras técnicas.

Muchas veces los profesores administran los refuerzos positivos de forma inconsciente y poco sistemática, llegando a reforzar en algunos casos, conductas que desean suprimir.

El elogio. Por ejemplo, no debería ser la única estrategia para el control en el aula. Tampoco se debería elogiar al alumno cada vez que de modo espontáneo trabaja con gusto, porque esto podría hacerle cambiar su motivación intrínseca por otra extrínseca.

Es interesante reforzar las conductas, pero también se debe reforzar al alumno como persona. Por otra parte, si algún alumno en particular se quedara siempre sin reforzamiento, podría interpretarlo como un castigo.

La utilización de refuerzos positivos, ha sido una estrategia muy utilizada en educación.

- **Reforzamiento diferencial de otras respuestas**

Se refuerza una conducta incompatible, sin aplicar ninguna consecuencia a la conducta no deseada. Esto se puede conseguir de dos maneras:

- 1- Especificando la respuesta incompatible. Un ejemplo puede ser hacer colaborar a un alumno (conducta positiva) cuando esté realizando una conducta inadecuada.
- 2- Reforzando de vez en cuando cualquier respuesta, siempre que no se haya producido la respuesta inadecuada.

#### **4.2.5. Utilización del refuerzo en educación**

La utilización de refuerzos positivos ha sido, y sigue siendo una estrategia muy utilizada en educación.

En España el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ([www. ite.educacion.es](http://www.ite.educacion.es)) señala que el refuerzo positivo es una valiosa herramienta de educación.

Cuando a una respuesta o conducta adecuada, le sigue una consecuencia agradable, aumenta la probabilidad de que esta conducta se repita nuevamente, por lo tanto se denomina reforzador positivo, a la introducción de estímulos que aumentan la probabilidad que el niño o niña repitan la conducta, debido a la asociación que se produce entre estímulo y respuesta. Dar una golosina después de obedecer, sonreír por haberse portado bien o dar una distinción por un trabajo bien hecho, son algunos ejemplos de estímulos positivos que se pueden dar.

Según el INTEF, se obtienen mejores resultados reforzando de forma positiva a los alumnos, que castigándoles. El castigo enseña que es lo que no se debe hacer, pero no enseña cual es la conducta adecuada que se espera de los estudiantes

Diversos estudios han demostrado cómo la utilización de actividades o acciones de refuerzo, en conjunto con la utilización de estrategias educativas adecuadas han sido básicas a la hora de controlar los entornos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Campbell y Pierce 1996; Jones 1992; Lund 1992; Tankersly 1995; Downing, Keating y Bennet 2005).

Para Downing, Keating y Bennet (2005) los procesos de refuerzo tienen grandes ventajas sobre los procesos de castigo, ya que el refuerzo positivo

crea un ambiente positivo en el grupo de alumnos, incentivando el trabajo duro y permitiéndoles cooperar o competir y participar en tareas que les resultan menos agradables. Por otra parte, el castigo no produce actitudes del tipo proactivo, sino que simplemente enseña a los alumnos que conductas se pretenden evitar. Mientras que el refuerzo produce sentimientos positivos, el castigo promueve sentimientos negativos. Además, el castigo no ha demostrado tener efectos de larga duración en la modificación de las conductas, mientras que el refuerzo si (Kazdin, 2001; Lavay, French y Henderson, 1997).

En la investigación realizada por Blanced, Hardy y Mancora (2014) se estudió cómo un estímulo positivo o refuerzo (en este caso se utilizó un estímulo visual: caras sonrientes) puede afectar de forma positiva al rendimiento de individuos que realizan deporte, aunque el estímulo se presente durante un período tan breve, que los individuos no lleguen a ser conscientes de recibirlo.





### **4.3. Teoría Cognitivo-Social del aprendizaje**

La teoría cognitivo-social del aprendizaje se afianza en la idea de que gran parte del aprendizaje humano acontece en el medio social. Las personas, al observar e imitar a otros adquieren conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Fijándonos en unos modelos y en las consecuencias de su conducta, aprendemos a la vez, a actuar de acuerdo con lo que cabe esperar de nuestros actos.

El autor más representativo de la evolución hacia supuestos cognitivos es Albert Bandura. Nacido en Canadá en 1925, estudió en la Universidad de Iowa, donde obtuvo el doctorado en psicología clínica. Muy influenciado por el libro de Miller Dollard *Social Learning and Imitation* (1941) desarrolló una amplia teoría que pudo constatar en sus experimentos. Bandura se convirtió en una de las más grandiosas figuras de la Psicología moderna, y en un prolífico escritor de obras que tratan sobre la violencia, el desarrollo moral y los valores sociales.

#### **4.3.1 .Componentes de la teoría cognitivo-social**

Las teorías del reforzamiento olvidan en sus formulaciones la actividad cognitiva encubierta durante la adquisición de una conducta, y las teorías del procesamiento de la información olvidan algunos factores en la ejecución de las conductas. Es por esto que Bandura sintetiza elementos de las dos teorías. Él analiza e integra la conducta humana dentro de un marco triádrico de reciprocidad:

*“De acuerdo con la teoría cognitivo-social, la gente no está impulsada por fuerzas internas, ni moldeada y controlada automáticamente por estímulos externos. El funcionamiento humano se explica, más bien, en términos de un modelo de reciprocidad triádrica, en el que la conducta, los factores*

*cognitivos y personales y los acontecimientos ambientales operan como determinantes que ejercen una acción recíproca” (Bandura, 1986:18).*

Otro componente básico es la distinción que hace Bandura del aprendizaje activo y el vicario.

El aprendizaje activo consiste en aprender por medio de las consecuencias de las propias acciones (cuando alguien triunfa tiende a repetir lo que hizo bien, cuando fracasa, trata de evitar un nuevo castigo o corregir el problema.

Mientras que el aprendizaje activo se aprende haciendo, el vicario se aprende observando a los otros, lo esencial del aprendizaje del niño, proviene de la imitación de modelos de su entorno. La imitación es un elemento crucial en el desarrollo social del niño. Para Bandura, las teorías conductuales no eran conscientes del poderoso efecto que tienen el moldeamiento y la imitación sobre los aprendizajes.

Bandura distingue también entre la adquisición del conocimiento (el aprendizaje) y la ejecución y el uso de ese conocimiento (la conducta). Y aunque la teoría cognitivo-social se centra más en la adquisición que en la ejecución de la conducta, no puede desvalorizarse esta última, ya que es muy difícil demostrar lo que no es observable. Es decir que no podemos saber cuándo hay aprendizaje si este no se ejecuta.

### **4.3.2. Aprendizaje observacional**

A través del aprendizaje por observación de modelos, no sólo se aprende una conducta, sino, también, lo que sucede cuando se realiza. Este proceso puede ser de gran utilidad en la enseñanza, si se seleccionan los modelos adecuados.

Es en 1963 cuando Bandura y Walters presentan un nuevo modelo de aprendizaje, este modelo no sustituye a los del condicionamiento clásico e instrumental, pero enfatiza en los aspectos cognitivos del aprendizaje. En 1969 Bandura definiría este tipo de aprendizaje como aprendizaje vicario, que se realizaría por medio de la observación de la conducta de otro sujeto y las consecuencias que dicha conducta tendría sobre ella. Se llama observacional porque se fundamenta en la observación y social porque requiere la participación de al menos dos sujetos: el modelo y el observador (Fernández Trespalcios, 1999).

Para Bandura en el aprendizaje observacional existen cuatro elementos, dos para la adquisición: atención y retención, y dos para la ejecución: producción y motivación.

Fernández Trespalcios (1999) resume los procesos básicos que se producen en el aprendizaje observacional dividiéndolos en dos grandes grupos: los que fundamentan el aprendizaje y los que fundamentan la ejecución.

Dentro de los procesos que fundamentan el aprendizaje e encuentran:

- 1- La atención y la discriminación: es indispensable para que se produzca el aprendizaje la atención por parte el observador, y que el observador discrimine los aspectos más relevantes de dicha conducta. El proceso

atencional se encuentra influenciado por las características del modelo (sexo, edad, poder social, relación con el observador, etc.), las características del observador (sexo, edad, inteligencia, características afectivas o emocionales, etc.) y las condiciones estímulares que favorezcan la imitación.

- 2- Los procesos de retención o registro, que consisten en el almacenaje y recuperación del material adquirido por observación. Este proceso se puede llevar a cabo mediante imágenes o símbolos verbales. Que el observador adopte una posición activa puede mejorar la retención.
- 3- Los procesos de elaboración cognitiva: consisten en la reelaboración que hace el sujeto del material que ha observado. En caso de realizar un esquema general de lo observado, el sujeto podría organizar y guiar mejor la conducta observada.

Los procesos básicos de la ejecución del aprendizaje observacional son los procesos de reproducción motora y los procesos de refuerzo.

En los procesos de reproducción motora inciden las capacidades físicas de los sujetos, su maduración, experiencia previa, etc.

Con respecto a los procesos de refuerzo, incide el refuerzo que recibe el sujeto en relación al refuerzo que recibió el modelo de la conducta que se ha aprendido mediante aprendizaje observacional.

Bandura y sus colaboradores han conseguido que los principios del aprendizaje observacional, tan estudiados en sus investigaciones, tengan un gran impacto en la modificación de las conductas en general, y en las terapias infantiles en particular.

#### **4.4. Teorías Cognitivas del aprendizaje**

La Psicología Cognitiva se presenta como una nueva alternativa, frente al conductismo, que al prescindir de los procesos mentales, ha demostrado numerosas carencias.

Las diferencias entre ambas teorías son amplias. Para los modelos conductuales, se aprenden nuevos comportamientos, mientras que para los cognitivos, se adquieren conocimientos.

Los conductistas, consideran el refuerzo como un fortalecimiento de la conducta, los cognitivos, lo expresan como una fuente de retroalimentación para futuras conductas. Los conductistas intentan identificar algunas leyes generales del aprendizaje, que partiendo de la investigación con animales, puedan aplicarse a organismos superiores; los cognitivos analizan diferentes situaciones de aprendizaje, sin llegar a conseguir leyes generales.

A pesar de estas diferencias, la Psicología Cognitiva, no surge sólo como oposición al conductismo, sino, como una evolución propia de la Psicología hacia otro paradigma. Alrededor de 1950 aparecieron numerosas investigaciones y trabajos que contribuyeron al desarrollo de la Psicología Cognitiva, y más particularmente al procesamiento de la información.

Una de las primeras aportaciones, la realiza en 1948 Shannon, desarrollando la teoría matemática de la comunicación, en la que establece en términos cuantificables, el paso de la información, a través del canal de comunicación desde el emisor hasta el receptor. Más tarde en la obra *Plans and the structure of behaviour*, de Miller, Galanter y Pribram, se desarrolla este modelo, tomando cada vez más cuerpo, la idea de que el sujeto posee un sistema que recibe la información, la codifica y la procesa, para producir una conducta.

Otra aportación de suma importancia, fue el desarrollo de la informática y los ordenadores. La metáfora del ordenador y su analogía con el cerebro humano supuso el desarrollo de la inteligencia artificial y de los sistemas expertos. El aprendizaje sería según este modelo, el resultado de la interacción entre la experiencia previa, el conocimiento y el entorno. El ordenador, debe cubrir los pasos entre un enunciado y su resolución. El conocimiento y el aprendizaje, se formaría a base de conexiones entre estructuras mentales.

Otra contribución importante proviene del campo de la lingüística y particularmente de Chomsky (1959), quién lanza unas duras críticas a la concepción del lenguaje de Skinner y propone su gramática generativa, según la cual, la complejidad del lenguaje, no puede ser explicada por el simple aprendizaje de respuestas motoras. Debe existir una estructura básica que poseen los seres humanos de manera innata.

La Teoría General de Sistemas desarrollo un marco que concibe la ciencia de modo unitario y sistemático. En la mente humana, como sistema, cada una de sus partes está interrelacionada con las demás partes, formando un todo, cuyas propiedades y funciones son superiores a la suma de todas las partes.

En definitiva, junto con otros enfoques, como puede ser el biológico de Piaget, que analiza las estructuras y procesos internos propios de la evolución del niño, estos trabajos, lograrán que se instale una Psicología Cognitiva, que se ocupe de cómo funciona la mente en la adquisición, proceso y elaboración de la información.

#### **4.4.1. Modelos del procesamiento de la información**

Los teóricos del procesamiento de la información, no rechazan por principio el asociacionismo conductista, pero tampoco se conforman con saber que un organismo puede ser condicionado. Tratan de descubrir cómo se aprende desvelando los procesos mentales internos que actúan entre estímulos y respuestas.

Estos teóricos, adoptan también, la analogía del ordenador, algunos como metáfora, y otros como simulador de la mente humana.

El procesamiento de la información, en cuanto que estudia las representaciones, ha generado principalmente teorías de memoria, considerada como la estructura básica de todo procesamiento. El precursor de los llamados modelos multialmacén de la memoria, fue Broadbent que desarrolla su *teoría del filtro* dentro de sus trabajos sobre atención y percepción.

De todos los modelos, el más representativo y estudiado es el de Atkinson y Shiffrin, que cuenta con los siguientes elementos fundamentales:

- 1- **Un registro sensorial:** a través del cual se percibe la información ambiental, por medio de los sentidos, y se retiene por un período muy breve de tiempo (si la información no es tratada de forma inmediata, desaparecerá). La atención es un proceso selectivo y de capacidad limitada, que se convierte en el primer paso de todo aprendizaje.
  
- 2- **La memoria a corto plazo:** una vez que el estímulo a sido atendido y percibido, pasa a la memoria a corto plazo. Esta recibe, almacena y repasa o relaciona la información con la memoria a largo plazo. Esta memoria, tiene una capacidad limitada (según algunos psicólogos de siete más-menos dos unidades). También tiene una duración limitada, y el repaso o la conexión con la memoria a largo paso, mejorará el

recuerdo. Un sistema para retener más estímulos, consiste en el agrupamiento.

- 3- **La memoria a largo plazo:** teóricamente se considera que la capacidad de la memoria a largo plazo es ilimitada. Tulving distinguió dos clases de memoria a largo plazo: la episódica que almacena hechos y experiencias personales y la semántica dirigida al conocimiento de hechos o conceptos relacionados con el lenguaje. Singer propuso un tercer tipo, la memoria motórica o procedimental, basada en habilidades motoras aprendidas con la práctica.



#### **4.5. La teoría del aprendizaje e instrucción de R. M. Gagné**

En su concepción del aprendizaje, Gagné (1975,1985) se centra en tres componentes básicos del aprendizaje: las condiciones, los procesos y los resultados.

El aprendizaje debe comprenderse en base a unas condiciones ambientales, con las que se interactúa de manera constante, recibiendo toda la información necesaria para ser procesada. Los procesos se refieren a la forma en la que se procesa la información, y Gagné resalta sobretodo, los de almacenamiento, recuperación y metacontrol del propio procesamiento.

Apoyándose en el supuesto de que la información se procesa serialmente, Gagné distingue ocho fases sucesivas en todo acto de aprendizaje:

- 1- La motivación, constituida por el proceso de crear expectativas.
- 2- La aprehensión, cuyo proceso central es la atención y percepción selectivas, con las que el alumno atiende a estímulos relevantes, organizándolos en función de los conocimientos previos y de sus diferencias individuales.
- 3- La adquisición, que incluye el proceso de codificación o entrada en el almacén.
- 4- Retención, que realiza el proceso de almacenar la información en la memoria.
- 5- Recuerdo, proceso en el que se recupera la información almacenada.
- 6- Generalización, que se alcanza por el proceso de la transferencia.

- 7- Ejecución, se manifiesta en el proceso de las respuestas, en las que se demuestra que se ha producido el aprendizaje.
- 8- Retroalimentación, que coincide según los teóricos, con el proceso de refuerzo, que Gagné interpreta no como una recompensa, sino, como una anticipación (expectativa).

Gagné diferencia también, entre cinco tipos o categorías de aprendizaje, concebidos como facultades o capacidades: habilidades intelectuales, habilidades motoras, información verbal, estrategias cognitivas y actitudes.

El modelo de Gagné representa un gran avance, con respecto a los modelos conductuales clásicos, ya que introduce los procesos cognitivos en el aprendizaje, y afirma que las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje, quedan determinados por la forma en la que se procesa la información. Es una visión integradora, acumulativa, jerarquizada e interaccionista del aprendizaje y de la instrucción en general.

Pozo (2002) se refiere a las teorías de procesamiento de la información, como corrientes dominantes en la psicología cognitiva, sin embargo estas teorías no agotan el enfoque cognitivo ya que de hecho puede hablarse de la existencia de dos tradiciones cognitivas distintas:

- 1- Teorías de naturaleza mecanicista y asociacionista representada por los modelos de procesamiento de la información.
- 2- Teorías de carácter organicista y estructuralista, con autores como Piaget, Vygostkii, Bartlett o la escuela de la Gestalt.

Nos hemos referido anteriormente a teorías del aprendizaje que se basan en los modelos de procesamiento de la información, y no podemos dejar de referirnos en este estudio, de forma breve, a otras teorías relevantes en el campo de la educación, como son las de Piaget o Vygostki y Gardner.

#### **4.6. La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget**

Piaget buscaba comprender el desarrollo del conocimiento desde la niñez hasta la edad adulta, y explicar cómo llegan los seres humanos a conocer el mundo, como se desarrolla el pensamiento racional y se crean disciplinas abstractas como las matemáticas y la lógica formal.

En contra de toda una tradición científica y del sentido común, Piaget demostró, que incluso las más simples y universales creencias sobre la realidad, son producto de una elaboración cognitiva, que dista de ser un mero fruto de nuestras impresiones sensoriales, por lo que algunas categorías fundamentales de la realidad, no están en la realidad, sino en nuestra propia mente.

Las categorizaciones resultan fundamentales para percibir el mundo, sin que cada estímulo resulte totalmente nuevo para el individuo.

Las invariantes y las conservaciones piagetianas, pueden considerarse la forma más simple de conceptualización. Los conceptos parecen cumplir dos funciones esenciales en la supervivencia, por un lado proporcionan organización a un mundo que de otra forma resultaría caótico para los individuos, y por otra parte tienen una función de predicción, que conjuntamente con la función de organización nos permite crear posibles escenarios, que nos permiten enfrentarnos a diferentes situaciones.

Para estudiar la evolución del conocimiento, Piaget se centra en los principios que rigen la evolución de las especies. La mente es un organismo que crece y se adapta, asimila la realidad e incluso se transforma a sí misma para adaptarse a la realidad.

En el estudio del desarrollo de la inteligencia, Piaget reconoció diferentes estadios, que según él, marcan en los individuos una forma específica de interactuar con el medio, de entenderlo y de actuar con él.

- 1- Estadio sensomotriz: Se desarrolla el repertorio inicial de conductas, los reflejos. Se desarrollan las primeras estructuras intelectuales, y las acciones y esquemas de acción. Los logros importantes de este período se centran en la permanencia de objetos y el aprendizaje de conceptos básicos de tiempo, espacio y causalidad.
  
- 2- Estadio operatorio concreto (subperíodo preoperatorio): Se desarrollan los procesos de simbolización (imitación, juego simbólico, el dibujo, el lenguaje). Los esquemas de acción interiorizados, permiten al individuo representar una acción antes de llevarla a cabo. En esta etapa el niño posee una limitación del pensamiento preoperatorio, ya que depende de los aspectos perceptivos de la situación, tiene una capacidad limitada para manejar información y es egocéntrico.
  
- 3- Estadio operatorio concreto subperíodo operatorio): Las operaciones o esquemas interiorizados tienen por objeto el mundo concreto. El individuo puede resolver problemas de conservación, y problemas de lógica en sus clases y con sus relaciones. En este período, el niño posee una limitación en el manejo de ideas abstractas, no formula hipótesis acerca de lo posible, ni sigue una secuencia sistemática del conocimiento.
  
- 4- Estadio operatorio formal: Pueden encontrarse en este período trazos del pensamiento operatorio formal, como la capacidad de abstracción, la capacidad de realizar inferencias y formular hipótesis, y la capacidad de trascender la realidad concreta y pensar acerca de lo posible. El adolescente con estas capacidades tiende a ser más reflexivo y crítico, examina los argumentos que se le exponen y es capaz de abordar problemas complejos.

Entre los factores que condicionan e desarrollo cognitivo se encuentran la maduración que permite el desarrollo, la experiencia adquirida en la interacción con objetos, la interacción social (que favorece cierto adelanto o

retraso en el desarrollo) y la equilibración, que hace alusión a los procesos de autorregulación por los que la inteligencia se enfrenta a las perturbaciones exteriores.

El desarrollo condiciona el aprendizaje, es posible acelerar las nociones propias de los diferentes estadios, pero para aprender contenidos específicos se necesitan estructuras de asimilación adecuadas.

La teoría de Piaget proporciona una explicación globalizadora de cómo puede desarrollarse, en principio, la lógica mental, y ha tenido un gran impacto en los sistemas educativos occidentales.

#### **4.7. Enfoque Vygotskyano del aprendizaje**

A las hipótesis planteadas por J. Piaget y sus colaboradores, sobre la concepción del desarrollo como proceso de carácter natural, universal, interno e individual, se contraponen otros marcos teóricos, entre los que podemos destacar los elaborados por Vygostki y sus colaboradores. Esta concepción teórica muestra una manera diferente el proceso de desarrollo psicológico y la relación entre educación y desarrollo.

Para Vygostki (1979) el desarrollo de tipo social y cultural, se produce como consecuencia del uso de herramientas de carácter psicológico (especialmente de signos), por parte del ser humano.

La utilización de herramientas físicas, y la creación de nuevos instrumentos, suponen un cambio radical en el desarrollo de la especie, ya que permite a los individuos nuevas formas de actividad y las tareas de las personas dejan de constituir una mera respuesta al medio. Por medio de la utilización de estímulos de carácter artificial, herramientas y signos, los seres humanos consiguen intencionalmente regular su conducta y la de los demás.

Según Vygostki (1977) la aparición de nuevas formas de mediación, es responsable de la emergencia de las funciones psicológicas superiores en el ser humano, y se halla relacionada con la aparición del trabajo socialmente organizado, y el inicio de la cultura, así como también, con la transmisión de la cultura entre los miembros de la especie a través de las distintas generaciones.

Si se define la cultura como la respuesta adaptativa que tienen los distintos grupos sociales a su entorno, se puede decir, que es evidente que el desarrollo del ser humano tiene lugar necesariamente en el seno de un determinado contexto cultural.

Vygostki identifica en sus teorías una doble línea de desarrollo humano, una línea de desarrollo natural y una línea de desarrollo cultural, aunque insiste que el desarrollo del ser humano es un proceso unitario y global, en el que confluyen y se relacionan ambos segmentos.

- 1- Funciones Psicológicas elementales (o naturales): son funciones psicológicas elementales que dependen de lo inmediato. Se diferencian de las funciones elementales que compartimos con otros animales, en la capacidad receptiva influida por la cultura, la atención selectiva, la memoria lógica y el pensamiento verbal, que permite resolver problemas antes de la comprobación.
  
- 2- Funciones Psicológicas superiores (o culturales): son funciones específicas de los seres humanos y necesitan de mediación. Se forman a partir de la vida social, y regulan y controlan voluntariamente acciones, superando la dependencia y el control que ejerce el medio. Están controladas, o necesitan en algún momento de la parte consciente del individuo. Cuando se introducen nuevos estímulos las funciones psicológicas elementales pueden pasar a convertirse en funciones psicológicas superiores.

En su teoría Vygostki, se refirió a distintos niveles de desarrollo de los alumnos, que deben conocerse para poder educar. En primer lugar, se debe conocer lo que el alumno ya sabe, lo que puede denominarse como nivel de desarrollo real, para moverse dentro de la zona de desarrollo próximo, sin pasarse de la zona de desarrollo potencial, que se encuentra delimitada por las posibilidades de los individuos. Según esta teoría, el aprendizaje se encuentra íntimamente ligado con el desarrollo, y se encuentra insertado en las relaciones entre los individuos.

No podemos dejar de mencionar dentro de esta teoría, el concepto de “andamiaje”, que se refiere a la necesidad de construir el aprendizaje sobre los conocimientos que ya posee el alumno, con el soporte o apoyo de un

educador o mediador, buscando la relación o interacción entre lo nuevo, y el conocimiento que ya ha sido asimilado.

El aprendizaje es una condición del desarrollo, y este, debe estar acompañado por agentes culturales, se encuentra relacionado con las condiciones histórico-culturales, y en él, están implicadas herramientas culturales que promueven capacidades específicas.



#### **4.8. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner**

Una parte importante de los estudios y trabajos realizados en educación artística, tienen como referencia la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, planteada en 1983.

En contra de un concepto único y unitario de inteligencia, Gardner plantea el concepto de un modelo de múltiples inteligencias, para las aptitudes humanas. La capacidad intelectual humana, integrada por múltiples inteligencias se encontraría determinada por diferentes factores genéticos y ambientales, al servicio de diferentes factores de la personalidad.

Gardner define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas que son importantes en el ámbito cultural, y en la presentación original de su teoría propone siete tipos diferentes de inteligencias o capacidades, aunque señala que puede haber más.

Los siete tipos de inteligencia que señala la obra de Gardner son:

- 1- **Inteligencia lingüística:** Puede considerarse una de las capacidades humanas más estudiadas. Hay evidencias de este tipo de inteligencia en la psicología evolutiva (que ha estudiado las aptitudes de un discurso universal y de rápido desarrollo entre las personas), en la neuropsicología (que ha estudiado entre otras cosas la relación entre problemas cerebrales y problemas del habla), y en la neurobiología (estudiando mecanismos de procesamiento de la información cruciales, que incluyen mecanismos dedicados a la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática). Se pueden encontrar ejemplos que personas que dominen esta capacidad en los escritores, los poetas, periodistas, abogados, políticos.

- 2- **Inteligencia musical:** Permite a las personas crear, comunicar y comprender significados a través de los sonidos. A diferencia de las competencias lingüísticas, que pueden desarrollarse a un nivel elevado en diferentes culturas, el desarrollo de esta competencia a un alto nivel, puede requerir, de un tipo de educación formal. Estudios neurocientíficos muestran que las áreas del cerebro dedicadas al procesamiento musical, son diferentes a las dedicadas al lenguaje. Los componentes de procesamiento de información de esta competencia son el ritmo, el tono y el timbre. La inteligencia musical se ve claramente en compositores, directores de orquesta e intérpretes musicales.
  
- 3- **Inteligencia lógico-matemática:** Implica el uso y la apreciación de las relaciones abstractas. Piaget estudió y documentó muy bien su desarrollo: comenzando por la exploración y clasificación de objetos, luego la manipulación de objetos y el estudio de las acciones que se pueden ejecutar con ellos, para seguir con la formulación de proposiciones sobre las acciones reales o posibles y sus interrelaciones, y finalmente, avanzar en la apreciación de las relaciones aún en ausencia de los objetos, es decir, avanzar hacia el pensamiento puro, abstracto. (Piaget, 1982). Una operación esencial en este tipo de inteligencia es la numeración. Demuestran un nivel elevado de este tipo de inteligencia, los matemáticos, físicos, informáticos, ingenieros y científicos.
  
- 4- **Inteligencia espacial:** Representa a la habilidad de percibir información visual o espacial, transformarla y modificarla, y crear imágenes visuales incluso sin referencia al estímulo físico u original. La inteligencia espacial no depende de las sensaciones visuales, ya que incluye la capacidad de construir imágenes en tres dimensiones y de mover y rotar esas representaciones. En occidente el desarrollo de esta capacidad (al menos como se aplica a las artes visuales) disminuye hacia la mitad de la infancia, si no se aplica un tipo de formación específico. Representan

el desarrollo de esta capacidad artistas visuales, diseñadores gráficos geógrafos, pilotos, cirujanos.

- 5- **Inteligencia corporal-cinestésica:** Permite crear, comunicar y comprender significados a través del cuerpo y del movimiento. Este tipo de inteligencia involucra el uso de todo el cuerpo (o parte de él) para resolver problemas o productos habituales. Las operaciones fundamentales de este tipo de inteligencia son las de conocimiento del cuerpo y propiocepción, acciones motrices finas y gruesas, y capacidad de manipular objetos entre otras. Los bailarines, atletas, cirujanos, malabaristas, son ejemplos de personas que tienen muy desarrollada esta capacidad.
  
- 6- **Inteligencia Intrapersonal:** Es la capacidad de las personas de comprender sus propios sentimientos. Es una capacidad correlativa, una vuelta hacia el interior de las personas. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de utilizar ese modelo para operar en la vida. Según Gardner esta inteligencia se desarrolla a partir de la capacidad de distinguir entre placer y dolor, y actuar según esta discriminación. Este tipo de inteligencia permite a las personas conocer sus aptitudes y saber cómo usarlas mejor.
  
- 7- **Inteligencia Interpersonal:** Es la capacidad de comprender a los demás, qué los motiva, cómo operan, cómo trabajan cooperativamente entre ellos. Permite discernir los sentimientos e intenciones de los demás. En las primeras etapas de su evolución se puede ver esta capacidad en los niños en su habilidad para discriminar entre las personas de su medio, y discernir su humor y su temperamento.

Tradicionalmente se ha enfatizado en la tradición psicométrica las competencias lógico-matemáticas y lingüístico-verbales, dejando de lado el desarrollo del resto de competencias o inteligencias. Gardner propone un

sistema holístico para elaborar un diseño de educación artística, que se encuentre más de acuerdo con la persona en formación. El arte supone una exposición a ciertos problemas o conceptos complejos, y no puede dejarse de lado su observación en los diferentes niveles evolutivos. Gardner considera que los diseños curriculares deben atender el aspecto en espiral del aprendizaje artístico.

“Deberíamos perder menos tiempo clasificando a los chicos en categorías y más tiempo ayudándoles a reconocer sus aptitudes y dones naturales y a cultivarlos. Hay centenares de maneras de tener éxito y muchísimas habilidades diferentes que nos ayudarán a alcanzarlo “(Garner, 1996. Entrevista de Goleman, en The New York Times Education Supplement 3)

Para Goleman (2000) esta multifacética visión de la inteligencia ofrece una imagen más rica de las capacidades y potencialidades que tienen los niños, que los test de C.I. (Coeficiente Intelectual) utilizados en Estados Unidos desde la época de la primera guerra mundial. Estos test basados en una visión limitada de la inteligencia, dejaban de lado el estudio de habilidades y destrezas importantes en la vida, por encima, y más allá de C.I.

# **V PARTE:**

# **LA MOTIVACIÓN**



## **QUINTA PARTE: LA MOTIVACIÓN**

### **5.1. Introducción**

Mantener a los alumnos motivados en proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza, así como en otras áreas del conocimiento, es una preocupación que requiere de la constante atención del profesorado. Sin embargo, la investigación en el campo de la motivación dentro de la danza es muy marginal, por no decir que es casi inexistente.

El concepto de motivación es bastante complejo, y su definición viene configurada por el enfoque teórico que pretende explicarlo. Como otros términos dentro de la psicología, ha surgido en el contexto de intentar explicar las causas del comportamiento en los organismos. ¿Por qué nos comportamos de una forma u otra?, ¿Qué es lo que nos mueve a actuar de una manera determinada?, ¿Por qué un individuo inicia, persiste y termina una conducta? , ¿Cuáles son las diferencias motivacionales entre las personas, y cómo y cuándo surgen?, son algunas de las preguntas que se plantean en las teorías que estudian la motivación.

Aunque no existe una única definición, ni creemos que la motivación pueda tratarse desde un único y estrecho punto de vista, que ofrecería una visión sesgada de la realidad motivacional, podemos decir que cuando hablamos de motivación nos referimos a todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción (Pardo, Alonso y Tapia, 1990).

Otra definición, se refiere a la motivación como el proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y concuerdan con ciertas limitaciones internas (planes, programas) (Bueno, 1993)

Estas definiciones hacen referencia a tres dimensiones características de la motivación:

1. La activadora: relacionada con la fuerza o la energía necesaria para que se comience a actuar.
2. La directiva: relacionada con la dimensión fisiológica de la motivación. Requiere que la respuesta a la estimulación esté en relación con los estímulos pasados y con las metas futuras.
3. La persistente: se relaciona con el mantenimiento de la conducta.  
(Madariaga, J. M. 1996)

La motivación es un elemento de gran importancia dentro de la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje.

Como señala Schunk (1997): *“Casi todos piensan que no es posible separar la motivación del aprendizaje y que lo afecta de muchas formas. Los maestros necesitan considerar los efectos motivadores de sus prácticas docentes y de los demás elementos en el aula, y asegurarse de que los alumnos sigan motivados para aprender”* (Schunk, 1997:15).

Las diferentes teorías del aprendizaje discrepan en torno a la función que asignan a los procesos motivacionales. Mientras que las teorías conductuales realizan pocas o ninguna distinción entre motivación y aprendizaje (y se sirven de los mismos principios para explicar cualquier conducta), otras teorías contemporáneas opinan que motivación y aprendizaje se relacionan pero no son sinónimos,

Otra distinción que suele realizarse cuando se estudia el tema de la motivación se relaciona con el lugar o sitio de origen que impulsa al individuo. Según ese origen, la motivación puede clasificarse en interna o intrínseca y externa o extrínseca.



## **5.2. La motivación intrínseca y extrínseca**

Se habla de motivación intrínseca cuando esta no depende del exterior, es decir aquello que nos mueve a actuar no depende de agentes externos.

El resultado del aprendizaje tiene interés en sí mismo y la razón para esforzarse está en lo que se aprende por lo tanto es interesante para el sujeto, satisfactorio y autorreforzante en sí mismo (Pozo, J.I. 1996). La recompensa es la propia realización y finalización de la tarea, y la satisfacción deriva de la propia acción de aprender.

La motivación intrínseca se encuentra vinculada al aprendizaje por descubrimiento, a la curiosidad y al interés. El interés podría definirse como una inclinación o predisposición del sujeto a determinadas cosas o acontecimientos, que por eso resultan de su interés y en los que entran en juego factores emocionales, actitudinales y cognitivos.

La diferencia entre curiosidad e interés es su continuidad en el tiempo, una vez satisfecha la curiosidad, si hay interés puede haber una continuidad en el estudio o conocimiento del objeto.

Parece razonable pensar que el ambiente y la influencia del profesorado dentro del ámbito educativo, creando situaciones comprensivas y tolerantes y un ambiente relajado pueden favorecer la curiosidad y el interés en los procesos intelectuales y creativos.

Los motivos intrínsecos en el aprendizaje parecen estar vinculados con el aprendizaje constructivo, a la búsqueda del sentido de lo hacen los individuos. Alonso, Tapia y Montero (1990) señalan que la meta que persigue el sujeto intrínsecamente motivado es el sentimiento de competencia y autodeterminación.

La motivación extrínseca proviene del exterior del individuo, es provocada desde fuera, por condiciones ambientales u otros sujetos. Se encuentra vinculada a la corriente conductista u operante de la conducta y se refiere a condiciones externas que activan, mantienen y dirigen la conducta. El móvil para aprender son las consecuencias que provienen del exterior y no la propia actividad en sí misma.

En el ámbito de la educación se han utilizado diferentes motivadores externos, entre los que destacan la alabanza o el refuerzo positivo.

El refuerzo positivo o alabanza consiste en premiar las conductas del alumnado que queramos reforzar y consolidar, con cualquier tipo de reforzador que los sujetos reciban con agrado (una sonrisa, atención, reconocimiento, un objeto, etc.). Este reforzador debe administrarse de manera inmediata y sistemática para que los alumnos no tengan dudas sobre qué conductas se refuerzan.

Existen también series de estrategias para crear motivaciones extrínsecas que se vinculan al desempeño exitoso de la tarea con la obtención de resultados que los estudiantes valoren, como llamar la atención sobre el valor instrumental de las actividades enseñadas, y la aplicación del conocimiento y habilidades aprendidas en la vida diaria.

Por otra parte, puede existir una contradicción entre la aplicación de refuerzos y el aumento de la motivación.

*“Esta contradicción (si a alguien se le da algo a cambio por hacer una cosa, se le quitan las ganas de hacerla) ha sido estudiada y explicada ampliamente por Deci y Ryan (2000a y b) que han formulado la teoría de la autodeterminación. (...) nos viene a decir que cuando se ofrece antes de llevar a cabo una actividad, una recompensa al estudiante, su motivación para hacerla disminuirá como consecuencia de haber trasladado la atención, el esfuerzo, el valor de lo que está haciendo, a la recompensa que recibirá (...)”* (Bueno Álvarez, 2004: 522)

Al parecer, el efecto negativo entre la utilización de recompensas en educación y la disminución de la motivación, se encuentra relacionado con el cuándo, el

cómo y qué actividad se recompensa. También puede representar una dificultad añadida, encontrar un tipo de premios que funcionen igual de bien con todos los estudiantes.

### **5.3. La motivación del logro**

A lo largo de su vida, las personas se verán expuestas a fuerzas o motivaciones, que con un marcado carácter social, van a influir en su deseo de aprender.

En 1964 Atkinson formuló una teoría global de la motivación y la conducta del logro. De acuerdo a esta teoría, la fuerza de la motivación que tiene una persona para luchar por un objetivo, está determinada por las fueras relativas de la motivación para enfocar la tarea y tratar de obtener éxito con ella de una parte, y evitar el fracaso por otra.

En las relaciones o interrelaciones del alumnado con el medio educativo, diversos motivos que no ejercen su efecto de forma innata, pueden ser adquiridos y funcionar como determinantes importantes de la conducta escolar. Entre estos motivos aprendidos se encuentra el motivo del logro o motivo de rendimiento que es la tendencia a conseguir una buena actuación , en situaciones que implican competición con una norma, con un estándar de excelencia, pudiendo ser la actuación evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros (Garrido y cols, 1996)

La motivación del logro es aquella que empuja a un individuo a la consecución de un objetivo o una meta reconocida socialmente.

Desde el punto de vista de esta teoría, el ser humano se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas: por un lado la motivación o necesidad de éxito o logro, y por el otro, la motivación o necesidad de evitar el fracaso o hacer el ridículo. Estando cada una de ellas compuesta por tres elementos: la fuerza del motivo, la expectativa o probabilidad, y el valor (Bueno Álvarez, 2004)

La motivación del logro aparece durante los primeros años de edad de las personas, cuando estas reconocen que el resultado de sus acciones depende

de ellas y no del azar, es decir, cuando sus éxitos o fracasos les pertenecen, pudiendo experimentar por ellos sensaciones de satisfacción o de fracaso. Y contrariamente a la competición o el aprovechamiento social, quien está motivado para el logro se encuentra centrado en conseguir su meta u objetivo, pero no impide que los demás también lo alcancen.

Para Bueno Álvarez (2004), existen dos tipos de conductas en el aula que nos revelan la predisposición de los alumnos con respecto a la motivación del logro, y son: la dificultad de las tareas escogidas para trabajar y el grupo seleccionado para realizar la tarea.

Los sujetos con baja motivación del logro (y una alta necesidad o motivación para evitar el fracaso) suelen escoger tareas muy fáciles en las que puedan asegurarse el éxito, o demasiado difíciles para su nivel, de forma que no se sientan recriminados socialmente, si no logran cumplir con los objetivos propuestos. En cuanto a la elección del grupo de trabajo, estos sujetos prefieren estar con sus amigos o personas cercanas que nos recriminarán su incompetencia o falta de interés en la tarea asignada.

Por otra parte, los alumnos con una motivación del logro alta, elegirán tareas de dificultad media, en las que puedan conseguir el éxito a través de su trabajo. Y con respecto a la elección del grupo, estas personas tenderán a trabajar con quien más sepa del tema propuesto, teniendo en cuenta también la motivación del logro de sus compañeros para no tener que competir con ellos por conseguir el mejor reconocimiento.

Una vertiente de teóricos sobre la motivación del logro entre los que se encuentran Dweck y Elliot (1983), destacan la conducta motivada por el logro, como una actividad orientada hacia metas relacionadas con la propia competencia. Estas metas pueden ser metas de aprendizaje que se refieren a la adquisición de nuevas habilidades o el perfeccionamiento en la ejecución de una determinada tarea, o metas de ejecución o rendimiento en los que los sujetos, buscan obtener juicios positivos sobre su actuación o evitar los juicios negativos sobre su competencia. Ambos tipos de metas pueden buscarse

simultáneamente, en tareas que proporcionan la posibilidad de “aprender” y “ejecutar” a la vez.

En situaciones con un fuerte componente evaluativo, los individuos tienden a elegir metas de ejecución o rendimiento, mientras que en situaciones donde lo importante no es una evaluación, sino, ser competente los sujetos tienden a elegir metas de aprendizaje, que les permitan obtener más herramientas para poder desarrollar una actividad determinada.

Siendo muy complicada la intervención educativa dentro de esta vertiente, en la actualidad se utiliza más la teoría de la expectativa-valor que desarrollaron Jacquelyne S. Eccles y Allan Wigfield, basada sobre la motivación del logro.

#### **5.4. Los modelos de expectativa-valor**

Dentro de las teorías cognitivas del aprendizaje, se habla de la importancia del control consciente de la motivación. Los modelos de expectativas y valores surgen a partir de los años 60', y se han encargado de estudiar las expectativas, o creencias que tienen los sujetos sobre su capacidad para acometer una tarea, y poder realizarla de forma exitosa o no, y el valor que los sujetos le asignan a la correcta realización de la tarea asignada.

En los sujetos hay dos tipos de percepciones que ejercen una influencia directa sobre la formación de expectativas: la competencia percibida y la dificultad con la que perciben la tarea asignada.

La competencia percibida se encuadra dentro de la teoría de Harter (1981) y hace referencia a las propias percepciones del sujeto, sobre su capacidad de llevar a cabo una tarea. Esta percepción de la capacidad, no siempre corresponde con la capacidad real del sujeto, y puede modificarse por diferentes circunstancias (nerviosismo, aburrimiento, etc.). La percepción de competencia trae consigo unas reacciones afectivas y una determinada orientación motivacional.

Bandura (1977) establece una relación entre las expectativas de eficacia y el esfuerzo y la persistencia que se dedican a una tarea. Del mismo modo, que la naturaleza del objetivo, también influye en la conducta: los que son específicos, moderadamente difíciles y alcanzables a mediano o corto plazo, tienen mayor probabilidad de estimular el esfuerzo persistente y conducir a expectativas de eficacia.

Bandura cree que las personas están motivadas por las consecuencias que esperan recibir, más que por las consecuencias reales de sus acciones, y señala la importancia de la autoeficacia, que define como la percepción de la propia habilidad para alcanzar determinados niveles de rendimiento. Es por

este sentimiento de autoeficacia, que un sujeto a pesar de tener un modelo de éxito a seguir, al verse menos eficaz que otras personas para ejecutar esas conductas, haya pocas probabilidades de que intente llevarlas a cabo.

Otros autores como Schunk (1985, 1989) o Zimmerman (2000) han estudiado la autoeficacia (*self efficacy*) y han concluido que es un factor que influye de forma más intensa que otros aspectos.

Lograr que los estudiantes establezcan objetivos e intenten alcanzarlos incrementa su desempeño (Bandura y Schunk, 1981). Esto es efectivo, sobre todo cuando se dan las siguientes condiciones:

- 1- Los objetivos son próximos: se trata de realizar una tarea cercana.
- 2- Específicos: no intentan abarcar demasiadas cuestiones.
- 3- De tarea en vez de globales: el objetivo abarca cierto tipo de conductas y no grupos de conductas.
- 4- Desafiantes: requieren un trabajo y un esfuerzo, pero son alcanzables.

El componente de valor hace referencia a las creencias que tienen los individuos sobre la importancia y el interés que tiene una determinada tarea. El valor que se le otorga a la tarea, influye directamente en la motivación del sujeto para realizarla.

Miller, BeBacker y Greene (1990) han identificado cuatro fuentes del valor, que aportan un conocimiento importante a los docentes, sobre los referentes de valor que puede tener una tarea:

- 1- El valor de consecución: se refiere al valor que le otorga el sujeto a la consecución de una tarea. Muchas veces este valor se encuentra relacionado con la importancia social que se le puede otorgar a una tarea.



- 2- El valor intrínseco: relacionado con la motivación intrínseca, se refiere al valor que tiene para el sujeto, la actividad en sí misma.
- 3- El valor de utilidad: se refiere a la utilidad que puede tener una actividad determinada para el sujeto en relación con sus intereses y/o necesidades, actuales o futuras.
- 4- El coste o demanda de trabajo: hace referencia al esfuerzo que se debe realizar para cumplir con la tarea asignada.

## **5.5. La indefensión aprendida**

En los años 70, Martin Seligman desarrolló una teoría que en principio se refería al comportamiento animal, pero que posteriormente demostró tener una gran capacidad explicativa para un número importante de fenómenos humanos.

Seligman descubrió que después de aplicar descargas eléctricas a un animal que se encontraba encerrado, sin la posibilidad de escapar, este aprendía después de un tiempo a no emitir una respuesta evasiva, aún en el caso en el que tuviera la oportunidad de escapar (por ejemplo con la puerta de la jaula abierta). En resumen, el animal había aprendido a sentirse indefenso y a no luchar contra ello, ante la percepción del animal de que haga lo que haga la respuesta siempre será negativa, aprende una conducta de inacción o pérdida de todo tipo de respuesta de enfrentamiento. Sobre estos principios Seligman planteó su Teoría de la Indefensión Aprendida.

Una vez comprobados efectos similares en el comportamiento humano, se enriqueció la teoría con la incorporación de las teorías de la atribución según las cuales los efectos de la indefensión aprendida serían más o menos severos teniendo en cuenta en función del efecto atribucional que tenga el individuo en relación con las causas atribuibles a la no contingencia (siendo mayor el efecto cuando las causas atribuibles a la no contingencia son estables o de carácter global y menor, cuando se considera que las causas de la no contingencia son debidas a factores inestables o de carácter más específico).

La indefensión aprendida puede ser considerada como el peor estado de desmotivación o a-motivación en la que puede caer un alumno. La gravedad de esta situación es muy grande, porque el estudiante no se cree capaz de poder realizar las actividades o tareas de forma satisfactoria, se cree abocado al fracaso, y por lo tanto, ni siquiera intenta realizarlas.

Esta situación se construye con el tiempo, aparece después de una sucesión de fracasos y decepciones académicas y sociales (Bueno, 1998), en las que el individuo aprende que existe una independencia total entre su respuesta y el resultado final, por lo tanto no importa la respuesta, ya que haga lo que haga esta no será satisfactoria, esta situación puede inducir al individuo en una antesala de la depresión, por lo que se considera muy importante el diagnóstico precoz y la prevención de este estado.

Los sujetos indefensos pueden distinguirse por su visión particular a la hora de explicar los éxitos o fracasos escolares, mientras lo bueno se debe a factores externos, inestables y específicos, lo malo se debe a causas internas, estables y globales.

Algunos síntomas que podrían presentar las personas que se encuentran en situación de indefensión aprendida son: falta de energía, falta de iniciativa, apatía, pérdida de la autoestima y pobre auto-concepto, problemas de conducta, dificultad para concentrarse, depresión, problemas en el sueño, falta de apetito.

Resulta muy complicado conseguir que se produzca un aprendizaje significativo en un individuo que mantiene una expectativa de eficacia muy baja o casi inexistente, por más que el profesor se implique durante el proceso de enseñanza-aprendizaje motivando, repitiendo y re-enseñando los contenidos que deben ser aprendidos por el alumno, si este no muestra interés en aprender resulta muy difícil que se produzca el aprendizaje (Bueno, 1995).

Se ha considerado que durante los primeros años de escolarización, los niños al no haber alcanzado un nivel de desarrollo suficiente, no tendrían una percepción de los hechos tal como para crear un estado de indefensión. Sin embargo, estudios como los de Burhans y Dweck (1995) consideran que los pequeños de 4 a 7 años no son inmunes a los patrones conductuales, cognitivos y afectivos de la indefensión, sólo que a diferencia de los niños más mayores lo que les distingue, es el significado que le puedan dar a una pobre actuación o fracaso.

## **5.6. Condicionantes contextuales de la motivación**

La motivación de un alumno se encuentra influida por diferentes factores contextuales que van más allá de las condiciones “objetivas” de las situaciones de enseñanza- aprendizaje. Factores afectivos, sociales, de contexto del grupo, de auto-concepto del estudiante, de representación del profesorado, van a intervenir de forma importante en los procesos de motivación del alumnado. En las representaciones que el alumnado construye sobre el profesorado, son de fundamentales los factores afectivos: la disponibilidad que se muestra al alumnado, el respeto y el afecto que se le transmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, y otros factores constituyen ejes sobre los cuales los alumnos forman una representación del profesorado (Solé, 1993).

El alumno no es un organismo que se encuentre aislado dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino, que al contrario se encuentra influenciado por múltiples factores como son la familia, el grupo de iguales, el profesorado, el ambiente social, etc.

Influirán también en los procesos de enseñanza-aprendizaje la forma en que los alumnos perciben estas situaciones y que estrategias pondrán en juego para abordarlas. Por otra parte, también influyen las representaciones que los alumnos se hacen con respecto al profesorado, en las cuales son de una importancia fundamental los factores afectivos, como la disponibilidad que se muestra a los estudiantes, el respeto y el afecto que se les trasmite, la capacidad para que el profesor se muestre acogedor y positivo (Solé, 1993).

El auto-concepto de los alumnos se encuentra influido por las situaciones que les toca vivir, y los resultados obtenidos en la resolución de estas situaciones, que a la vez influirán en la forma en la que los alumnos se enfrentarán a nuevas situaciones. Es decir que si un alumno ha podido solucionar un problema en una situación de aprendizaje, se sentirá más capaz o más apto

para resolver la siguiente situación que se presente, y si al contrario, no ha podido resolver de forma correcta la situación que se le ha presentado, se sentirá menos capacitado para poder resolver la siguiente situación de aprendizaje que se le presente, la cual puede parecerle abrumadora o inalcanzable para sus posibilidades.

Otro factor muy importante a la hora de realizar una tarea, es el significado que pueda atribuirle el alumno a esa actividad, en otras palabras, si la tarea o actividad tiene sentido para la persona que la realiza, si considera que es importante para él o ella. En este sentido, es importante trabajar con los alumnos aspectos como el esfuerzo y la constancia, y trabajar estrategias que posibiliten el desarrollo integral de los individuos y favorezcan en ellos, la construcción de una buena imagen de sí mismos. Estrategias entre las que se le otorgue importancia a los procesos más que a los resultados, donde se valore el esfuerzo y la mejora de cada alumno según sus posibilidades y no en comparación con los demás, donde se atiendan las necesidades de cada alumno teniendo en cuenta que la educación debe ser personalizada e integradora. Es también importante, que las tareas que propongan los profesores sean adecuadas a las posibilidades de los alumnos y que se muestren de forma atractiva para despertar interés en los estudiantes y se impliquen activamente en su realización.

En conclusión podemos decir que en la motivación de los sujetos convergen diversos factores, algunos internos como son el auto-concepto que tiene un individuo de sí mismo, las expectativas del alumnos, el interés que pueda tener el alumno en realizar una tarea determinada, o la utilidad que pueda llegar a otorgarle a esa tarea, y por otro lado influyen los factores externos como pueden ser la forma de enseñar de los profesores, que las tareas que se ofrezcan a las alumnos sean adecuadas a sus posibilidades (ni demasiado sencillas, con lo cual los alumnos perderían interés en su realización, ni demasiado complicadas, como para que resulten inabarcables para los alumnos), el ambiente social que rodea al alumno, el clima de la clase, las expectativas que el grupo que rodea al alumno tenga de esa persona.



# **VI PARTE:**

# **TRABAJO EXPERIMENTAL**





## **SEXTA PARTE: TRABAJO EXPERIMENTAL**

### **6.1. Objetivos de la investigación**

Los objetivos de esta investigación se centran en la búsqueda de una mejora en el rendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza. Para ello implantamos dentro de las clases la utilización de un estímulo positivo que se entregó a los alumnos cuando se produjeron las conductas adecuadas.

Dentro de nuestros objetivos se encuentran:

- Observar si puede lograrse una mejora de la motivación de los alumnos en clase.
- Observar si puede lograrse una mejora en el logro de objetivos actitudinales, en los alumnos de danza.
- Estudiar la mejora en los procesos de enseñanza- aprendizaje, de los elementos esenciales de la danza, y de la técnica.
- Estudiar la posibilidad de una mejora dentro evolución del alumno, en el aprendizaje de la danza
- Estudiar la mejora en el aprendizaje de una coreografía preparada para ser representada ante un público.
- Proponer pistas de intervención pedagógica que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza.

## 6.2. Hipótesis

Hipótesis principal:

H1- Nuestra hipótesis principal consiste en señalar que ciertas conductas aumentan la probabilidad de ocurrencia por su contingencia con los estímulos que la siguen. Es decir, que si reforzamos de manera positiva las conductas adecuadas, tendremos una mayor probabilidad de que estas se repitan. Por lo tanto, podemos mejorar el rendimiento en el aprendizaje de la danza, ofreciendo a los alumnos un estímulo positivo cuando se produzcan las conductas adecuadas.

Hipótesis secundarias:

- H2: Se puede mejorar la motivación y la actitud de los alumnos estudiantes de danza, con respecto a la clase, utilizando un estímulo positivo, de forma adecuada.
- H3: Se pueden mejorar el aprendizaje de los fundamentos técnicos, y nociones esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza, estimulando de forma positiva a los alumnos.
- H4: Se puede mejorar el rendimiento en la memorización de pasos, y en el aprendizaje de coreografías, utilizando un estímulo positivo, con los alumnos que se esfuercen en aprender y mejorar la ejecución de la coreografía.

### **6.3. Variables**

En los grupos experimentales aplicamos como variable independiente un refuerzo positivo. En este caso son las tarjetas con imágenes de baile y la frase “Felicidades, has bailado muy bien” que entregó la profesora de danza a sus alumnos, una vez concluido el ejercicio de evaluación, a los individuos que hubieran cumplido con los objetivos establecidos.

Las variables que observamos y medimos a través de un cuestionario en los grupos experimentales y de control son:

- Concentración (Pregunta 1: El alumno/a ha mejorado su concentración en clase).
- Atención (Pregunta 2: El alumno/a ha mejorado su atención en clase).
- Motivación (Pregunta 3: El alumno/a no ha mejorado su motivación en clase).
- Dominio del espacio:(Pregunta 4: El alumno/a ha mejorado su concepción espacial).
- Técnica en general (Pregunta 5: El alumno/a ha mejorado su técnica en general).
- Memorización de una secuencia corta de movimientos (Pregunta 6: El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos).
- Expresión y comunicación (Pregunta 7: El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo).

- Dominio del cuerpo en movimientos globales y segmentados( Pregunta 8: El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados).
- Escucha musical y rítmica (Pregunta 9: El alumno/a no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales).
- Coordinación de los movimientos con la música (Pregunta 10: El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música).
- Actitud con respecto a la clase de ballet (Pregunta 11: El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase).
- Participación en clase (Pregunta 12: El alumno/a se muestra más participativo en clase).
- Evolución del alumno (Pregunta 13: El proceso de aprendizaje del alumno/a ha evolucionado positivamente a lo largo del período de estudio).
- Logro de los objetivos propuestos por la profesora de ballet (Pregunta 14: El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por la profesora durante el período de estudio).
- Aprendizaje de una coreografía sencilla para representar durante la Gala de Navidad (Pregunta 15: El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad).
- Ejecución de la coreografía de la Gala de Navidad ( Nota de la coreografía de la Gala de Navidad)

Estas variables se midieron a través de un cuestionario individual para cada alumno de iniciación a la danza, aplicando un parámetro de evaluación de 1 a 5 puntos (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

La variable calificación de la coreografía de navidad se midió en una escala de evaluación de 1 a 10 puntos.

#### **6.4. Descripción de la muestra**

Este estudio se realizó con alumnos de iniciación a la danza de la Escuela Municipal de Música y danza de Santa Marta de Tormes, durante el primer trimestre de los años 2009, 2010 y 2011.

La danza en este entorno, es una actividad optativa que se realiza en horario extraescolar, y a la que los alumnos pueden apuntarse en los períodos de inscripción fijados por la escuela, o excepcionalmente durante el curso.

Las edades de los alumnos de iniciación a la danza son de 4 a 8 años, y se dividieron en grupos de 4 a 6 años y de 6 a 8 años.

En la Escuela Municipal no realiza ningún tipo de prueba o selección de alumnos, la única condición de ingreso es tener la edad para necesaria para estar en uno de los grupos antes mencionados, y realizar la inscripción por orden de llegada de las solicitudes. Las familias deben abonar mensualmente una cuota en pago de las clases a las que asisten.

En resumen, la muestra con la que trabajamos durante los años que duró la investigación (2009, 2010 y 2011), no fue seleccionada por nosotros, sino, que fueron los niños de 4 a 8 años que se inscribieron en las clases de iniciación a la danza en la Escuela Municipal. Una muestra de 150 niños, de los cuales, 146 fueron niñas y 4 niños (los cuatro niños participaron en la investigación durante el primer trimestre de clases del año 2009).

## **6.5 Estímulo positivo utilizado de forma diferencial entre los grupos experimentales y de control**

El estímulo positivo que utilizamos de forma diferencial entre los grupos experimentales y de control para realizar la investigación, fueron las tarjetas que podemos observar a continuación (gráfica nº 13). Otros estímulos positivos se utilizaron en todos los grupos de alumnos de danza de la escuela como sonrisas, halagos, o frases de felicitación cuando los alumnos realizaban las conductas adecuadas. La profesora entregó a los alumnos una tarjeta por día y por niño, siempre que se cumpliera con los objetivos propuestos en la clase.

Se insistió en que el hecho de no obtener una tarjeta, no implicaba un castigo (castigo negativo, con la correspondiente retirada de la recompensa), sino que podía conseguirse más adelante cuando se alcanzaran los objetivos propuestos.

Las tarjetas tampoco podían mostrarse ni compararse con las de los compañeros de clase. Se explicó a los alumnos que se pretendía que cada uno mejorara según sus posibilidades y que no existía ningún tipo de competición con los compañeros de clase, porque la competición en la danza es con uno mismo, para superar las dificultades de cada uno y mejorar lo máximo que se pueda.

Durante el primer trimestre del año 2009, se les ofreció a los alumnos la posibilidad de seleccionar entre dos tipos de tarjeta cada día, una con bailarinas, y otra con motivo de bailarines o parejas de bailarines, para trabajar la igualdad y para que los dos géneros estuvieran representados en las tarjetas. En los años 2010 y 2011, se ofreció un solo modelo que iba variando de motivo (bailarinas, bailarines, parejas de bailarines).

La experimentación se expuso como un juego, en el que se iban logrando metas y consiguiendo pequeñas recompensas.

Seleccionamos este estímulo, que a pesar de su sencillez, resultó ser muy apreciado por los niños.

Para la entrega de recompensas tuvimos en cuenta los principios para una recompensa eficaz que estudió Midgley (Midgley, 1993).

- Reconocer el logro, el esfuerzo y la mejora de cada alumno.
- Dar a todos los alumnos la oportunidad de ser reconocidos.
- Que no establezca una competición entre los alumnos, se reconoce la mejora de cada niño en relación con sus posibilidades y no en comparación con los demás.
- No utilizar el mismo criterio para todos los alumnos, ya que la educación debe ser personalizada, atendiendo a las necesidades y potencialidades de cada individuo.
- Reconocer a los alumnos que proponen nuevas maneras de realizar una tarea, o que intentan una tarea muy difícil, aunque comentan errores.
- Reconocer a los alumnos en distintos ámbitos (conducta, atención, distintos aspectos de la técnica...) Todos deben tener la posibilidad de ser reconocidos en algún ámbito.
- Valorar de mejor forma la calidad a la cantidad o la rapidez.
- El reconocimiento debe ser verdadero, no se puede premiar o reconocer lo que realmente no se ha conseguido.

Por otra parte, trabajamos para que los alumnos tuvieran claras las consignas y actitudes eran las adecuadas para recibir el refuerzo positivo.



Cuando se trabaja con niños de una corta edad es importante que conozcan sin lugar a dudas que es lo que el profesor considera como una conducta adecuada, por ejemplo, si el docente dice que premiará a los alumnos que se comporten bien, está dando una consigna muy amplia para niños de 4 o 5 años, para algunos puede ser no pegarle a los compañeros, para otros no hablar en clase, y para otros estar quietos en su sitio. Por lo tanto es mejor decir que se va a premiar a los alumnos que presten atención a las consignas del profesor, que no hablen en clase y colaboren con sus compañeros, que decir que se porten bien. Es muy importante que no existan dudas con respecto a lo que desea conseguir el profesor a través de una actividad determinada.

Como mencionamos anteriormente, todos los alumnos de los grupos experimentales recibieron tarjetas de felicitación durante el tiempo que duró la investigación. Una media de 6,37 tarjetas por alumno/a, durante los años 2009 y 2010 (con ocho sesiones de trabajo experimental) y una media de 8,25 tarjetas por alumno/a durante el año 2011 (con diez sesiones de trabajo experimental).

La tarjeta especial plastificada y con una cuerda que permitía colgarla alrededor del cuello, se entregó a todos los alumnos de los grupos experimentales, por trabajar y cumplir con los objetivos de aprendizaje del baile para presentar en la Gala de Navidad.

**Gráfica nº 13: Tarjetas de felicitación**

**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



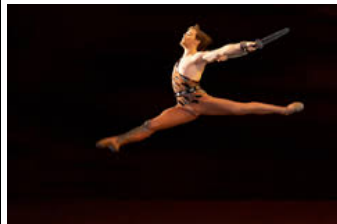
**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



**"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"**



"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"



"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"



"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"



"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"



"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"



"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"



"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"



"FELICIDADES, HAS BAILADO MUY BIEN"



Fuente: Elaboración propia

## **6.6. Instrumentos de medición**

### **6.6.1. La observación**

La observación de los fenómenos naturales, ha constituido un método dominante en la investigación científica, tanto en el ámbito de las ciencias naturales, como en las sociales y humanísticas.

La observación constituye una técnica de gran relevancia para la investigación en educación, donde los objetos de estudio suelen ser complejos. La observación supone un acercamiento a una realidad educativa en el escenario propio de los participantes, proporcionando un marco de estudio naturalista que posibilita el análisis y el conocimiento desde adentro.

La observación para ser de científica debe tener un carácter intencional y estar realizada sistemáticamente, no como un hecho aislado, sino, como una serie de observaciones que aseguren la constancia y consistencia del fenómeno.

De acuerdo a Colás (1992) la observación, para ser considerada como un método de investigación debe partir de una delimitación previa de lo que se pretende observar, debe ser estructurada (vinculada a teorías o hipótesis), y controlada, por lo que debe llevarse a cabo a través de los procedimientos más objetivos posibles. Además teniendo en cuenta el proceso seguido al observar, la observación puede ser no sistemática, sistematizada o muy sistematizado, según el control de la situación puede ser natural o de laboratorio y de acuerdo al papel que adopte el observador puede ser participante o no participante.

Algunas de las limitaciones con las que podemos encontrarnos utilizando la observación como metodología son:

- a- La influencia del observador sobre los sujetos o grupos estudiados. Puede suceder (y sobre todo cuando el observador no pertenece al ambiente estudiado) que los sujetos reaccionen de manera no natural.
- b- El sesgo del observador, que consciente de los propósitos del estudio, esté más dispuesto a ver y registrar las conductas que se esperan en la investigación, en lugar de las conductas reales.

En el caso de nuestro trabajo de investigación, existe un tipo de observación sistematizada, realizada en el ambiente natural, y participante por parte de una integrante del grupo que estudiamos (la profesora de ballet).

### **6.6.2. La encuesta**

La encuesta fue el instrumento utilizado para valorar los resultados obtenidos durante el período de estudio.

La investigación educativa a través de cuestionarios o encuestas es muy utilizada por su aparente facilidad y el carácter directo de esta metodología. El empleo de cuestionarios o encuestas se asocia a enfoques y diseños de investigación cuantitativos. Esto es debido a que los cuestionarios se construyen para constatar puntos de vista, no para explorarlos; su análisis se apoya en el uso de la estadística que pretende acercar los resultados de una muestra a un punto de referencia más alto. (Arnall y otros, 1994).

La encuesta que se le entregó a la profesora de baile, para que indicara la evolución de cada alumno de los dos grupos estudiados (el experimental y el de control), es de 1 a 5 puntos:

- 1- Totalmente en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 3- Indiferente
- 4- De acuerdo
- 5- Totalmente de acuerdo

El análisis de los datos obtenidos en las encuestas nos permitió hacer un análisis estadístico para obtener la media, la mediana, la moda y la desviación típica de cada grupo que participó en el estudio. También se realizó una comparativa de estos parámetros entre los grupos experimentales y los grupos de control por año (2009, 2010 y 2011) y de forma conjunta.

Consideramos como datos no significativos, toda diferencia menor a 0,3 puntos en la escala de respuestas de 1 a 5 puntos.

<b>ENCUESTA GRUPOS EXPERIMENTALES Y DE CONTROL</b>
--

<b>Parte I.</b>
-----------------

1. Número identificador de alumno/a: \_\_\_\_\_

<b>Parte II, Evolución del alumno/a:</b>
--

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes **afirmaciones** (marque con una **X**):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	()	()	()	()	()
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	()	()	()	()	()
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	()	()	()	()	()
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	()	()	()	()	()
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	()	()	()	()	()
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	()	()	()	()	()
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	()	()	()	()	()
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	()	()	()	()	()
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	()	()	()	()	()
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música.	()	()	()	()	()
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase.	()	()	()	()	()
P12. Se muestra más participativo en clase.	()	()	()	()	()
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	()	()	()	()	()
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el período de estudio.	()	()	()	()	()
P15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	()	()	()	()	()



## **6.7. Tarea Experimental: Procedimiento de investigación**

### **6.7.1. Preparación**

En primer lugar se plantearon los objetivos de esta investigación, y se seleccionó un estímulo positivo que fuera sencillo de utilizar, pero que al mismo tiempo fuera apreciado por los alumnos.

Hicimos algunas pruebas en años anteriores, para observar si los alumnos estaban interesados en recibir el estímulo que habíamos seleccionado, y tuvimos una respuesta positiva ante la entrega de tarjetas con imágenes relacionadas con la danza.

Así que seleccionamos las imágenes y preparamos las tarjetas para repartir entre los alumnos que cumplieran con los objetivos propuestos

Descartamos la utilización de caramelos y golosinas, porque a pesar de ser apreciados por los alumnos, consideramos que a pesar de lo sencillo que pudiera resultar su preparación y entrega, no nos pareció adecuado premiar a los alumnos con un producto poco saludable.

Se realizó la programación de las clases, estructurándolas en base a los objetivos y contenidos del primer trimestre de clases de iniciación a la danza.

Se prepararon las encuestas y se dividieron los grupos de clase en grupos experimentales y grupos de control.

### **6.7.2. Puesta en marcha del proyecto**

La puesta en marcha del proyecto se realizó con durante el primer trimestre de los cursos escolares 2009/10, 2010/11 y 2011/12, con los alumnos de cuatro a ocho años que comenzaban con las clases de Iniciación a la danza en la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes.

Seleccionamos los grupos de Iniciación a la danza que comenzaban en la escuela, y dividimos los grupos experimentales y de control de forma aleatoria.

Cada año hemos trabajado con grupos nuevos, nuevos alumnos que se matricularon y asistieron a clases de iniciación a la danza durante el primer trimestre de los cursos 2009, 2010 y 2011.

La experimentación se realizó durante el primer trimestre del curso por varios motivos:

- Nos interesaba terminar el período de experimentación con una meta concreta, que en este caso es la presentación de los alumnos en un teatro para realizar la Gala de Navidad.
  
- Durante el primer trimestre del curso no suele haber bajas entre los alumnos apuntados a clases, por lo tanto los grupos se mantienen completos. Las bajas de alumnos suelen producirse después de las vacaciones de Navidad.

Durante cada curso lectivo alumnos se repartieron en cuatro grupos (dos de cuatro a seis años y dos de 6 a ocho años), que a su vez se dividieron en dos grupos experimentales (uno de 4 a 6 años y uno de 6 a ocho años) y dos grupos de control.

La primera clase del curso fue para conocer a los alumnos, presentarse, trabajar ejercicios básicos de baile y realizar juegos relacionados con la danza.

El segundo día de clases, la profesora explicó, a los grupos experimentales, que a partir de ese momento, y hasta la realización del espectáculo de Navidad, en clase de danza se iban a trabajar distintas competencias, que se evaluarían en un ejercicio antes de terminar la clase, y a los alumnos que cumplieran con los objetivos de la evaluación, se les entregaría una tarjeta con una imagen relacionada con la danza y la inscripción “Has bailado muy bien” y el nombre del alumno del otro lado.

La explicación se realizó de forma sencilla, con ejemplos. Se explicó lo importante que era prestar atención y concentrarse durante los ejercicios para poder aprender a bailar de forma correcta, y que podían preguntar o pedir que se explicaran de nuevo los ejercicios que no entendieran.

El estudio se planteó como un juego en el que los niños no debían ponerse tristes si no conseguían alguna tarjeta, la profesora las guardaría, y las entregaría después de la Gala de Navidad cuando se consiguieran los objetivos propuestos.

La entrega de tarjetas se realizó de forma flexible teniendo en cuenta el esfuerzo y la mejora de cada alumno, evaluando los procesos más que los resultados.

También se evaluó en una medida de 1 a 10 el aprendizaje del baile de Navidad en todos los grupos.

En los grupos experimentales, a los alumnos que aprendieran correctamente la coreografía del baile de la Gala de Navidad se les entregó una tarjeta similar a la que se fue entregando durante la experimentación, pero plastificada y con una cuerda que podía ponerse alrededor del cuello como un colgante.

La entrega se realizó de forma individual a los alumnos que mostrarán conocer la coreografía y realizarla bien durante los ensayos de clase.

A los niños del grupo de control, también las reunió y les pidió que se esforzaran más para bailar cada día un poco mejor.

### **6.7.3. Observación**

A lo largo de la experimentación la profesora fue observando a los alumnos de manera individual, y evaluando si se cumplían los objetivos de cada clase de forma personalizada.

Se tomó nota de la cantidad de recompensas que recibía cada niño del grupo experimental.

La observación de la evolución dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza de cada alumno, se produjo tanto en los grupos experimentales, como en los grupos de control.

Como observadora participante, creemos, que la profesora interfirió poco en el ambiente de las clases, permitiendo que las actividades diarias se desarrollaran con naturalidad.

#### **6.7.4. Evaluación**

La evaluación tiene como finalidad observar la evolución de los sujetos y comprobar si han alcanzado los objetivos propuestos.

Para Beltrán (1993) si el feedback informativo que produce la evaluación es positivo, este fortalece y refuerza al sujeto aumentando su motivación y el auto-concepto del individuo. La evaluación tiene dos connotaciones, una de justificación o gratificación por los resultados conseguidos, y otra, de valor informativo confirmando los objetivos alcanzados.

Al final de los períodos trimestrales de investigación, la profesora rellenó un cuestionario en el que se evaluaba de 1 a 5 (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo) el progreso realizado por los alumnos de los grupos experimentales y de control durante el período de la experimentación, en los siguientes parámetros:

- Atención: definida como la capacidad de seleccionar la información recibida a través de los sentidos y que nos permite dirigir y controlar los procesos mentales. Evaluamos la atención que prestan los alumnos durante la explicación de los ejercicios, pasos juegos... la observación de los elementos que constituyen la danza. También nos interesa la atención que prestan los alumnos al trabajo de sus compañeros.
- Concentración: capacidad de mantener la **atención focalizada** sobre un objeto o sobre la tarea que se esté realizando. Evaluamos la concentración cuando se está realizando un ejercicio, concentración para poder dominar el cuerpo, la música, el espacio.

Algunos alumnos prestan atención cuando se les presenta un nuevo ejercicio, un juego, se les explica algo nuevo, o se les muestra cómo mejorar en algún aspecto relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje de la danza. Pero luego muestran problemas para concentrarse

durante el desarrollo de las actividades. Y por el contrario hemos observado a alumnos que se distraen durante las explicaciones y es necesario repetir el proceso varias veces y sin embargo, se adentran en el ejercicio o la actividad y podemos observar cómo se encuentran concentrados durante su ejecución.

- Motivación: entendida como lo que nos mueve a actuar, a aprender, a bailar. Dedicamos un capítulo de este estudio al tema de la motivación.
- Dominio del espacio: Utilización de diferentes niveles, utilización del espacio personal y colectivo, realización de figuras en el espacio de forma individual o grupal (líneas, círculos, diagonales, etc.).
- Técnica en general: Aprendizaje global de los elementos que se estudian en la iniciación a la danza, y que conforman las técnicas de danza clásica y contemporánea. Posiciones básicas de pies y brazos, colocación, calidades del movimiento, utilización de diferentes niveles espaciales, familias de saltos, ritmos corporales, etc.
- Memorización de una secuencia corta de movimientos: trabajo sobre la retención y memorización de movimientos que pueden ser pasos, diferentes posiciones, un ejercicio o una pequeña coreografía con una música en particular. La memorización de movimientos forma una parte esencial en los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza. Teniendo en cuenta que la danza puede ser considerada como un lenguaje, es importante aprender las “letras y las palabras” para poder expresarse libremente.
- Expresión y comunicación: la danza, como arte, tiene la función de expresar y comunicar. Permite al alumno mostrarse como es, si utilizar otro elemento más que su cuerpo y el movimiento. También permite representar una situación, un estado de ánimo, un tipo de energía. En clase evaluamos esta capacidad para expresarse libremente, o

siguiendo unas pautas determinadas, y comunicar el mensaje que queramos transmitir a través del baile.

- Dominio del cuerpo en movimientos globales y segmentados: los movimientos segmentados son aquellos que utilizan una sola parte del cuerpo. Puede parecer sencillo, pero es muy difícil trabajar con una sola parte del cuerpo, sin que intervenga todo el resto. Los movimientos globales trabajan todo un grupo de articulaciones. Para los niños más pequeños suele ser mucho más fácil realizar movimientos globales y bastante complejo la realización de movimientos segmentados.
- Escucha musical y rítmica: saber distinguir un tipo de música, repetir un ritmo. Apreciar las diferencias entre los distintos tipos de ritmos y melodías. Nos parece importante utilizar en clase un abanico amplio de músicas (clásica, contemporánea, infantil, etc.)
- Coordinación de los movimientos con la música: es un paso más en el nivel de complejidad de la escucha musical y rítmica. Seguir la música con el movimiento, que la partitura musical y la coreografía o el baile se unan en el momento adecuado.
- Actitud con respecto a la clase de baile: la forma de actuar o el comportamiento que tienen los sujetos frente a la realización de una tarea. Potenciamos que los alumnos tengan una actitud abierta y positiva hacia el aprendizaje. Que admitan las correcciones como una oportunidad de mejorar y crecer técnica y artísticamente, que intenten superar las dificultades y disfruten del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las metas alcanzadas.
- Participación en clase: tomar parte de las tareas que se realizan en clase, compartir con los compañeros y la profesora los ejercicios, las



opiniones (siempre respetuosas) del trabajo de los demás, y de uno mismo. Trabajar en grupo colaborando con los compañeros y la profesora.

- Evolución del alumno: si partimos de una concepción de enseñanza flexible y personalizada, en donde los procesos son más importantes que los resultados, debemos tener en cuenta la evolución de cada alumno dentro del período de aprendizaje. No todos los individuos poseen las mismas condiciones físicas ni mentales,
- Logro de los objetivos propuestos por la profesora de baile: evaluamos la consecución de objetivos de la clase y del trimestre de forma flexible, siempre poniendo más atención en los procesos que en los resultados.
- Aprendizaje de una coreografía sencilla para representar durante la Gala de Navidad: el aprendizaje de una coreografía, que se representará en un teatro, con público, muestra la culminación de una parte importante del trabajo realizado durante el primer trimestre de clases.

Jerome Bruner en su libro “La educación puerta de la cultura” (1999), se refiere al trabajo del psicólogo cultural Ignace Meyerson y sus ideas sobre las obras (“*oeuvres*”), según las cuales la principal función de toda actividad cultural colectiva, es la de producir obras., estas construcciones pueden alcanzar una existencia propia, y en el sentido más grandioso incluyen las artes y las ciencias de una cultura (sus leyes, sus mercados, su historia...).

*“Pero hay oeuvres menores también: aquellas ‘obras’ de agrupaciones menores que dan orgullo, identidad y sentido de continuidad a aquellos que participan, por oblicua que sea su parte en la realización. Estas pueden ser ‘de inspiración’ (...)*

*(...) las oeuvres colectivas producen y sostienen la solidaridad grupal. Ayudan a hacer una comunidad, y las comunidades de aprendices mutuos no son una*

*excepción. Pero igualmente importante es que promueven la idea de división del trabajo que existe detrás de la producción de un producto (...)* (Bruner, J. 1999: 41).

Nos pareció muy interesante, terminar la tarea experimental de los años 2009, 2010, y 2011, con la realización de una obra conjunta (la coreografía de la Gala de Navidad) dónde se podía observar el trabajo de los niños y la profesora, pero en la que también participaron los padres preparando los vestuarios y asistiendo a los ensayos, y otros profesores de la escuela colaborando con la iluminación y la música

Durante los años que duró la investigación sólo hubo una profesora encargada de dar todas las clases de danza de la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta Tormes, que aplicó la misma metodología de enseñanza a todos los grupos de este estudio.

En el año 2009, en un total de 8 sesiones en las que se entregaba el estímulo positivo (las tarjetas de felicitación), se entregó por alumno una media de 6, 25 tarjetas. El alumno que menor número de tarjetas recibió tuvo una cantidad de 5 tarjetas, y el que más recibió, obtuvo una cantidad de 8 tarjetas.

En el año 2010, con un total de 8 sesiones, la media de tarjetas que recibieron los alumnos de los grupos experimentales fue de 6,5 tarjetas por alumno, siendo 5 la cantidad mínima de tarjetas que recibieron los alumnos, y 8 la máxima.

En el año 2011, con un total de 10 sesiones en las que se utilizaba el estímulo positivo seleccionado, las alumnas obtuvieron una media de 8,25 tarjetas de felicitación, siendo la cantidad mínima de tarjetas obtenidas por las alumnas de 7 y la máxima de 10.

Todos los alumnos de los grupos experimentales de los años 2009, 2010 y 2011, recibieron la tarjeta especial plastificada por el aprendizaje de la coreografía de la Gala de Navidad de la Escuela.

#### **6.7.5. Recogida y análisis de datos**

Una vez realizada la evaluación de cada alumno de los grupos experimentales y de control se recogieron y analizaron los datos obtenidos para llegar a las conclusiones de este estudio.

Se evaluaron con una puntuación de 1 a 5 puntos (siendo 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3=indiferente, 4=de acuerdo, y 5= totalmente de acuerdo) las 15 variables estudiadas durante la investigación; y se evaluó en una escala de 1 a 10 puntos la ejecución de la coreografía del baile para la Gala de Navidad.

Se analizaron las medias, modas, y desviación típica de los grupos experimentales con respecto a los grupos de control de forma individual durante los años 2009, 2010 y 2011, y de forma conjunta.

Se estableció como diferencia significativa, toda diferencia mayor a 0,3 puntos en las escalas de 1 a 5 puntos, y de 0,6 puntos en las escalas de 1 a 10 puntos.

Para una mejor visualización y comprensión de los datos se realizaron gráficos comparando los resultados de los grupos experimentales en relación con los grupos de control.

## **6.8. Datos recogidos en las encuestas**

A continuación mostraremos los resultados de los datos recogidos en las encuestas de forma individual, durante los cursos 2009, 2010 y 2011.

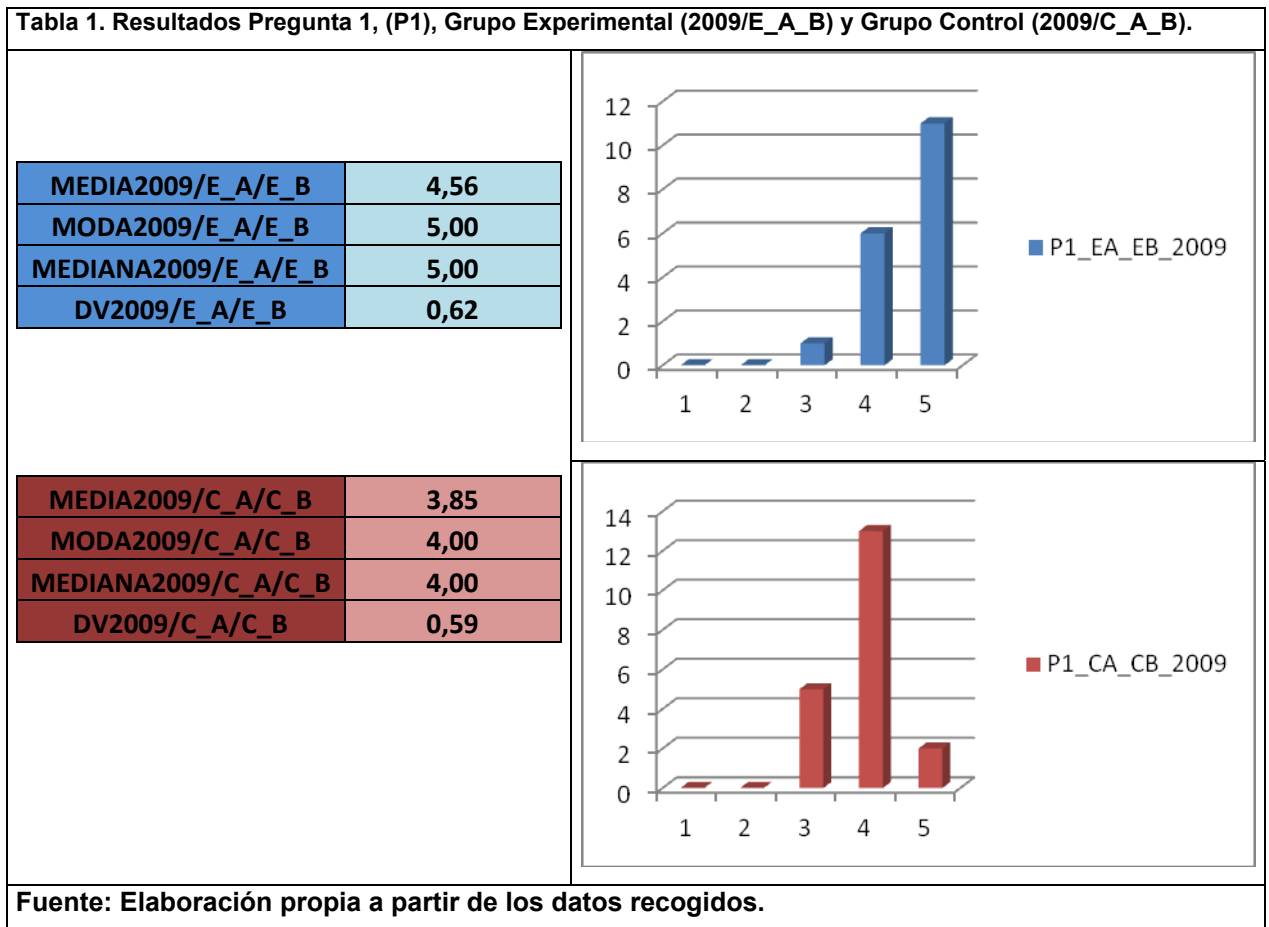
En primer lugar se mostrará el análisis de datos de cada año que trabajamos con la entrega de estímulos positivos a los alumnos, y posteriormente se expondrán los datos conjuntos de los años en los que se realizó la investigación.

Para el análisis de datos trabajamos con el programa IBM, SPSS Statistics versión 20 y con las tablas de Microsoft Office Excel 2007, que nos permitieron realizar gráficos para observar de una forma más sencilla los resultados obtenidos.

Cada una de las 15 variables estudiadas en una escala de 1 a 5 puntos, se analiza, realizando un estudio comparativo entre los grupos experimentales y los grupos de control, teniendo en cuenta las medias obtenidas, la moda, la mediana y la desviación típica.

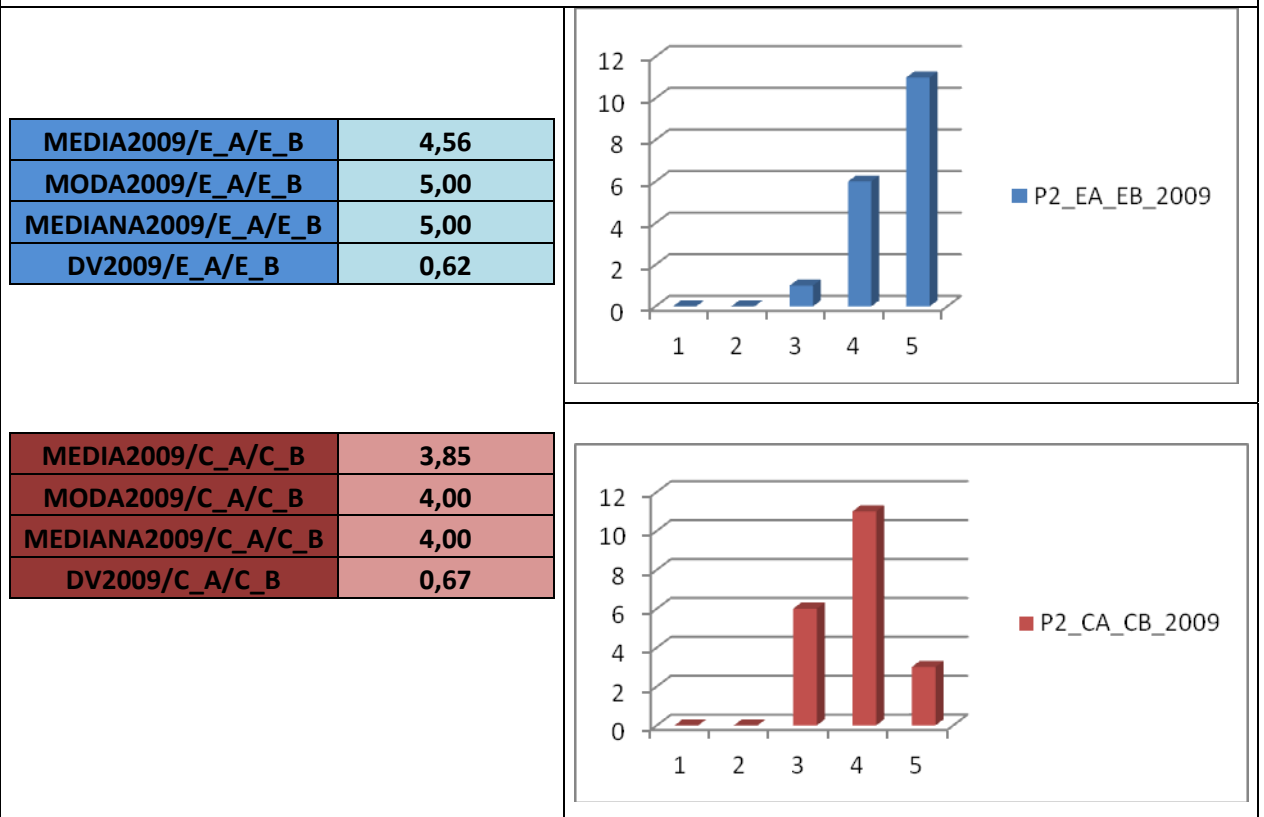
## **6.9. Tablas de los resultados de los datos recogidos en las encuesta**

### **6.9.1. Datos recogidos en las encuestas del año 2009**



En la tabla número 1 podemos observar que en el parámetro concentración, (P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase) se observa una notable mejoría en el grupo experimental, siendo la moda de 5 puntos en el grupo experimental, un punto por encima del grupo de control (moda de 4 puntos). La diferencias de media entre el grupo P1E y P1C es de 0,77 puntos.

Tabla 2. Resultados Pregunta 2, (P2), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).



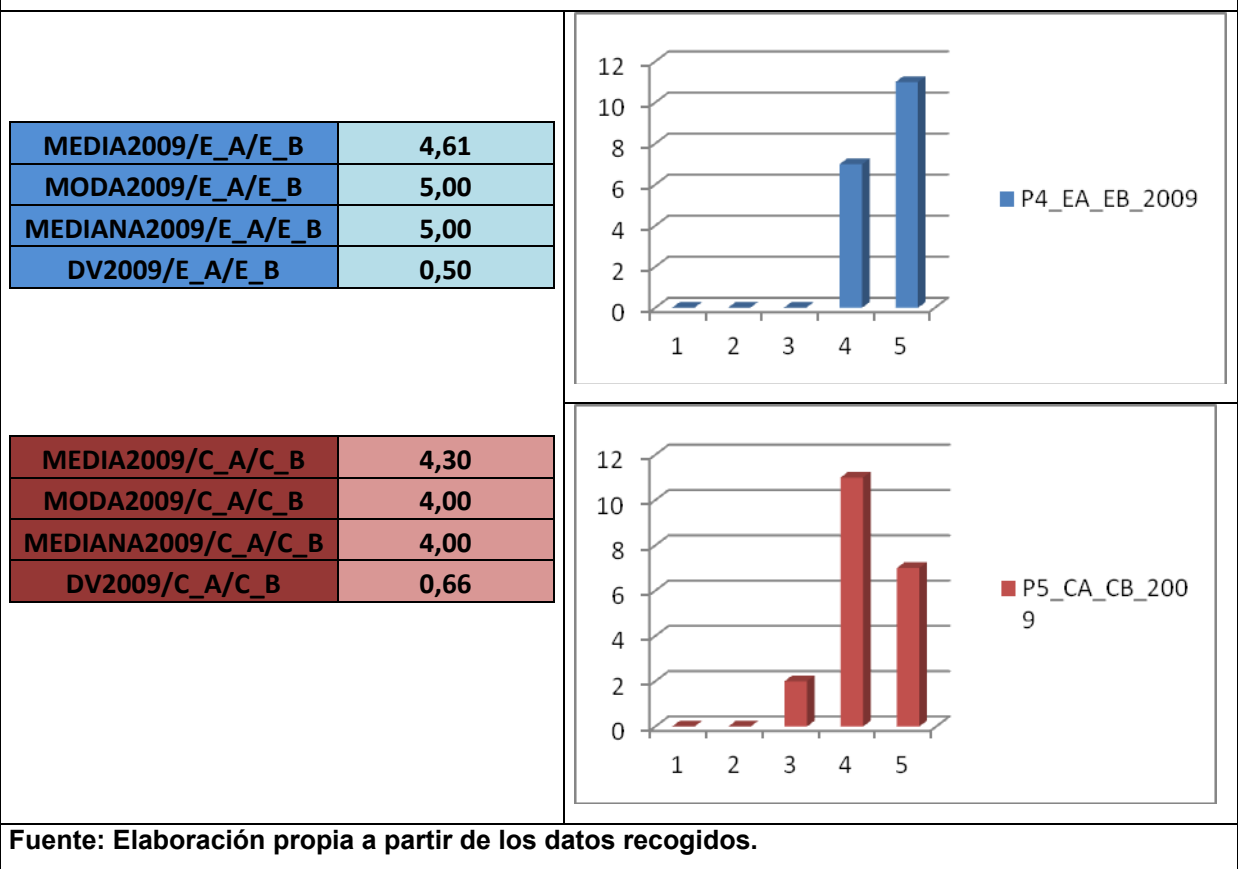
En la tabla número 2, variable atención (P2. El alumno ha mejorado su atención en clase), podemos observar una mejoría en la media del grupo experimental de 0,71 puntos, y una diferencia de 1 punto en la moda, siendo de 5 en al grupo control, y de 4 en el experimental.

**Tabla 3. Resultados Pregunta 3, (P3), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).**

<table border="1"> <tbody> <tr> <td><b>MEDIA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>1,28</b></td> </tr> <tr> <td><b>MODA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>1,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>1,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>DV2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>0,46</b></td> </tr> </tbody> </table>		<b>MEDIA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,28</b>	<b>MODA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,00</b>	<b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,00</b>	<b>DV2009/E_A/E_B</b>	<b>0,46</b>	
<b>MEDIA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,28</b>									
<b>MODA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,00</b>									
<b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,00</b>									
<b>DV2009/E_A/E_B</b>	<b>0,46</b>									
<table border="1"> <tbody> <tr> <td><b>MEDIA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>2,15</b></td> </tr> <tr> <td><b>MODA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>2,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>2,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>DV2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>0,88</b></td> </tr> </tbody> </table>		<b>MEDIA2009/C_A/C_B</b>	<b>2,15</b>	<b>MODA2009/C_A/C_B</b>	<b>2,00</b>	<b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b>	<b>2,00</b>	<b>DV2009/C_A/C_B</b>	<b>0,88</b>	
<b>MEDIA2009/C_A/C_B</b>	<b>2,15</b>									
<b>MODA2009/C_A/C_B</b>	<b>2,00</b>									
<b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b>	<b>2,00</b>									
<b>DV2009/C_A/C_B</b>	<b>0,88</b>									
<p><b>Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.</b></p>										

En la tabla número 3 (P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación), la media del grupo experimental es de 0,87 puntos más baja que la del grupo control lo que refleja una tendencia más pronunciada del grupo experimental a estar en desacuerdo con la afirmación de la pregunta 3). La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,42 puntos).

**Tabla 4. Resultados Pregunta 4, (P4), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).**



En la tabla 4 (P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial) se observa una diferencia entre la media del grupo experimental y el grupo control de 0,31 puntos. Sin embargo, en la moda del grupo experimental se observa una diferencia de un punto con respecto al grupo control. Es decir que en la variable de mejora de la concepción espacial, la mayoría de alumnos del grupo experimental han sido evaluados con un 5 (totalmente de acuerdo), mientras que la mayor parte de los alumnos del grupo de control han sido evaluados con un 4 (de acuerdo).



**Tabla 5. Resultados Pregunta 5, (P5), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).**

<table border="1"> <tbody> <tr> <td>MEDIA2009/E_A/E_B</td> <td>4,61</td> </tr> <tr> <td>MODA2009/E_A/E_B</td> <td>5,00</td> </tr> <tr> <td>MEDIANA2009/E_A/E_B</td> <td>5,00</td> </tr> <tr> <td>DV2009/E_A/E_B</td> <td>0,50</td> </tr> </tbody> </table>		MEDIA2009/E_A/E_B	4,61	MODA2009/E_A/E_B	5,00	MEDIANA2009/E_A/E_B	5,00	DV2009/E_A/E_B	0,50	
MEDIA2009/E_A/E_B	4,61									
MODA2009/E_A/E_B	5,00									
MEDIANA2009/E_A/E_B	5,00									
DV2009/E_A/E_B	0,50									
<table border="1"> <tbody> <tr> <td>MEDIA2009/C_A/C_B</td> <td>4,25</td> </tr> <tr> <td>MODA2009/C_A/C_B</td> <td>4,00</td> </tr> <tr> <td>MEDIANA2009/C_A/C_B</td> <td>4,00</td> </tr> <tr> <td>DV2009/C_A/C_B</td> <td>0,64</td> </tr> </tbody> </table>		MEDIA2009/C_A/C_B	4,25	MODA2009/C_A/C_B	4,00	MEDIANA2009/C_A/C_B	4,00	DV2009/C_A/C_B	0,64	
MEDIA2009/C_A/C_B	4,25									
MODA2009/C_A/C_B	4,00									
MEDIANA2009/C_A/C_B	4,00									
DV2009/C_A/C_B	0,64									

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 5 (P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general) se observa una diferencia de 0,36 puntos entre el grupo experimental y el grupo control (a favor del grupo experimental). La moda del grupo experimental es de 5 puntos, mientras que en el grupo control es de 4 puntos. La desviación típica no muestra diferencias significativas.

**Tabla 6. Resultados Pregunta 6, (P6), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).**

<table border="1"> <tbody> <tr> <td>MEDIA2009/E_A/E_B</td> <td>1,44</td> </tr> <tr> <td>MODA2009/E_A/E_B</td> <td>1,00</td> </tr> <tr> <td>MEDIANA2009/E_A/E_B</td> <td>1,00</td> </tr> <tr> <td>DV2009/E_A/E_B</td> <td>0,78</td> </tr> </tbody> </table>		MEDIA2009/E_A/E_B	1,44	MODA2009/E_A/E_B	1,00	MEDIANA2009/E_A/E_B	1,00	DV2009/E_A/E_B	0,78	
MEDIA2009/E_A/E_B	1,44									
MODA2009/E_A/E_B	1,00									
MEDIANA2009/E_A/E_B	1,00									
DV2009/E_A/E_B	0,78									
<table border="1"> <tbody> <tr> <td>MEDIA2009/C_A/C_B</td> <td>1,95</td> </tr> <tr> <td>MODA2009/C_A/C_B</td> <td>1,00</td> </tr> <tr> <td>MEDIANA2009/C_A/C_B</td> <td>2,00</td> </tr> <tr> <td>DV2009/C_A/C_B</td> <td>1,05</td> </tr> </tbody> </table>		MEDIA2009/C_A/C_B	1,95	MODA2009/C_A/C_B	1,00	MEDIANA2009/C_A/C_B	2,00	DV2009/C_A/C_B	1,05	
MEDIA2009/C_A/C_B	1,95									
MODA2009/C_A/C_B	1,00									
MEDIANA2009/C_A/C_B	2,00									
DV2009/C_A/C_B	1,05									

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 6 (P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos) existe una diferencia entre el grupo experimental y el grupo control de 0,51 puntos a favor del grupo de control, es decir que en este grupo la evaluación de los alumnos muestra un porcentaje más alto en respuesta a la variable “el alumno no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos”. La moda es la misma en los dos grupos de 1 punto.

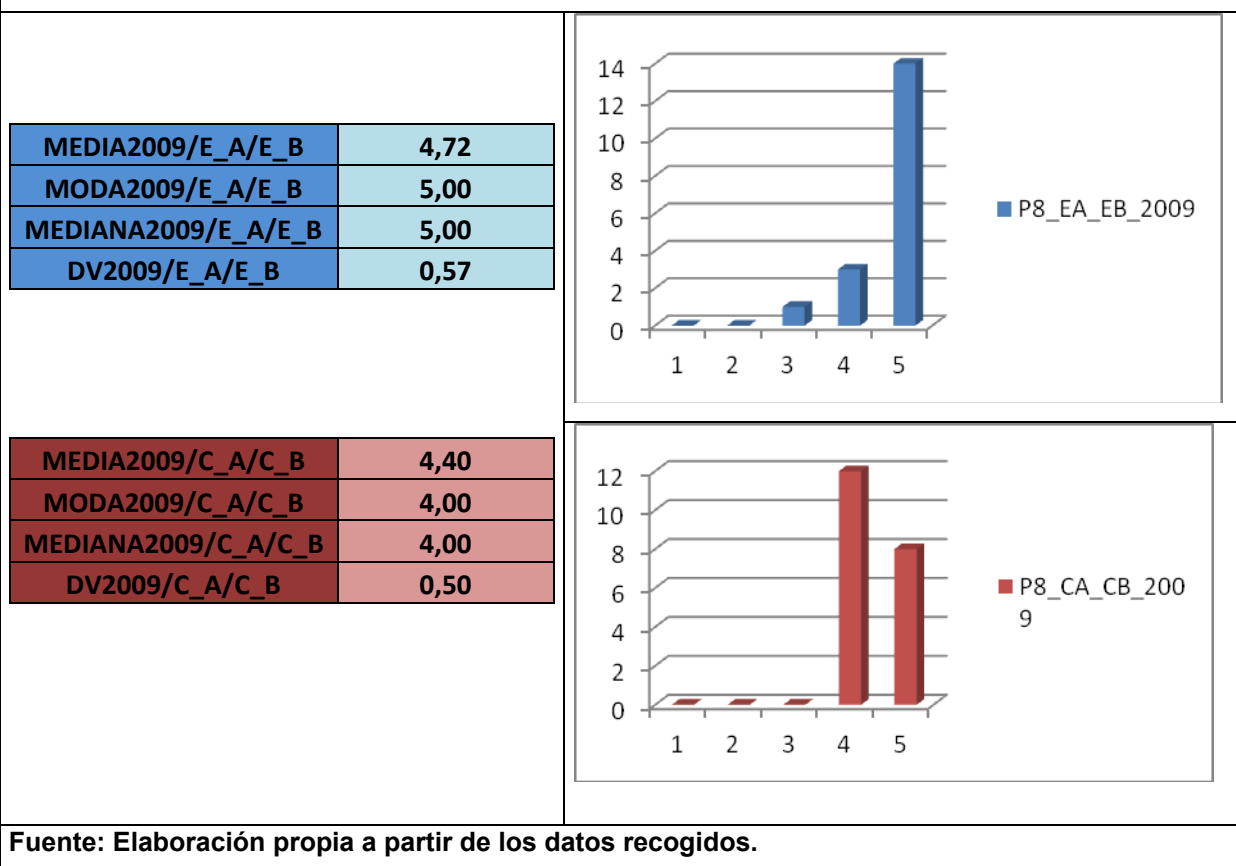
**Tabla 7. Resultados Pregunta 7, (P7), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).**

<table border="1"> <tr> <td>MEDIA2009/E_A/E_B</td> <td>4,61</td> </tr> <tr> <td>MODA2009/E_A/E_B</td> <td>5,00</td> </tr> <tr> <td>MEDIANA2009/E_A/E_B</td> <td>5,00</td> </tr> <tr> <td>DV2009/E_A/E_B</td> <td>0,50</td> </tr> </table>	MEDIA2009/E_A/E_B	4,61	MODA2009/E_A/E_B	5,00	MEDIANA2009/E_A/E_B	5,00	DV2009/E_A/E_B	0,50	<table border="1"> <caption>Data for P7_EA_EB_2009</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>7.5</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>11.5</td> </tr> </tbody> </table>	Score	Frequency	1	0.5	2	0.5	3	0.5	4	7.5	5	11.5
MEDIA2009/E_A/E_B	4,61																				
MODA2009/E_A/E_B	5,00																				
MEDIANA2009/E_A/E_B	5,00																				
DV2009/E_A/E_B	0,50																				
Score	Frequency																				
1	0.5																				
2	0.5																				
3	0.5																				
4	7.5																				
5	11.5																				
<table border="1"> <tr> <td>MEDIA2009/C_A/C_B</td> <td>3,80</td> </tr> <tr> <td>MODA2009/C_A/C_B</td> <td>4,00</td> </tr> <tr> <td>MEDIANA2009/C_A/C_B</td> <td>4,00</td> </tr> <tr> <td>DV2009/C_A/C_B</td> <td>0,70</td> </tr> </table>	MEDIA2009/C_A/C_B	3,80	MODA2009/C_A/C_B	4,00	MEDIANA2009/C_A/C_B	4,00	DV2009/C_A/C_B	0,70	<table border="1"> <caption>Data for P7_CA_CB_2009</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>7.5</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>10.5</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>3.5</td> </tr> </tbody> </table>	Score	Frequency	1	0.5	2	0.5	3	7.5	4	10.5	5	3.5
MEDIA2009/C_A/C_B	3,80																				
MODA2009/C_A/C_B	4,00																				
MEDIANA2009/C_A/C_B	4,00																				
DV2009/C_A/C_B	0,70																				
Score	Frequency																				
1	0.5																				
2	0.5																				
3	7.5																				
4	10.5																				
5	3.5																				

**Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.**

En la tabla 7 (P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo) existe una mejoría de 0,81 puntos en la media del grupo experimental con respecto al grupo de control. La moda del grupo de control es de 4 puntos, mientras que la del grupo experimental es de 5 puntos.

Tabla 8. Resultados Pregunta 8, (P8), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).



En la tabla número 8 (P.8 El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados) el grupo experimental puntúa 0,32 puntos más alto que el grupo de control en la media. La moda del grupo experimental es de 5 puntos mientras que la del grupo de control es de 4.

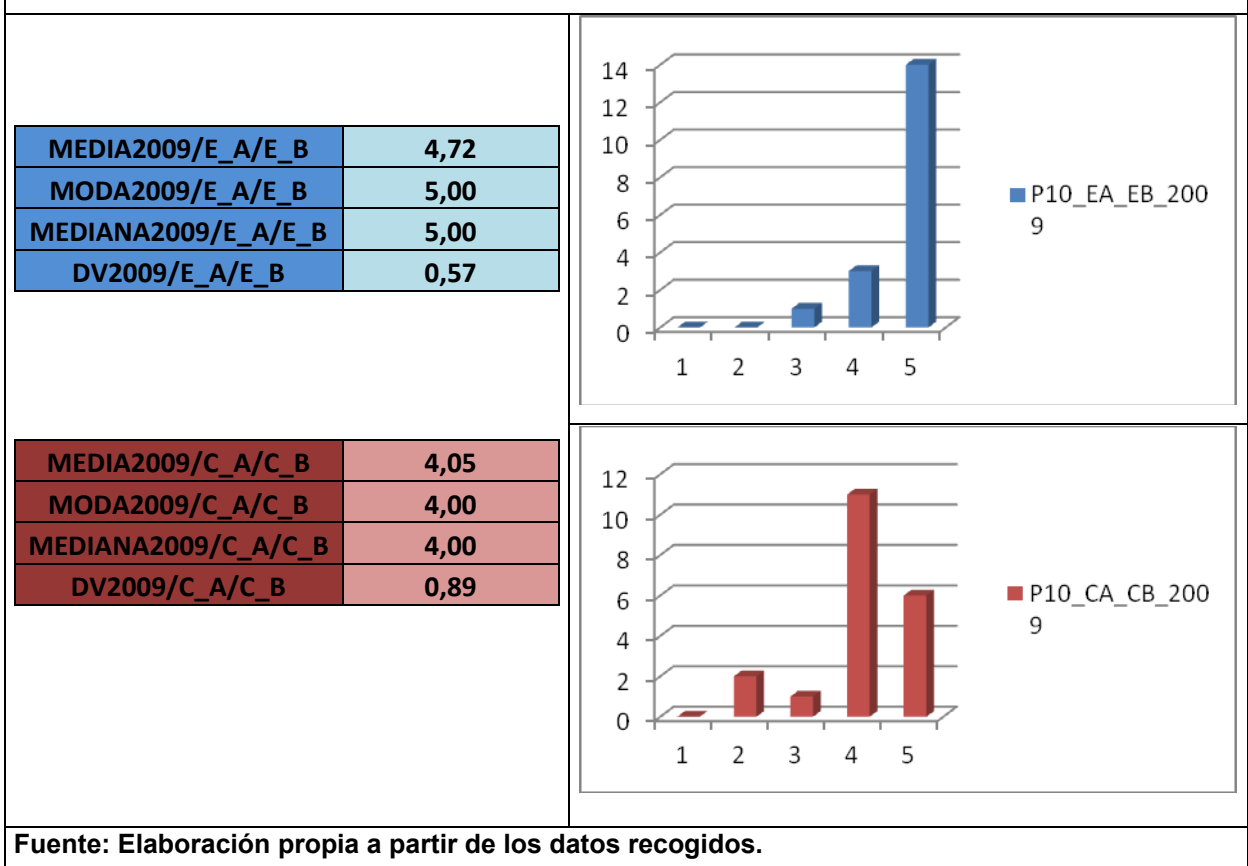
**Tabla 9. Resultados Pregunta 9, (P9), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).**

<table border="1"> <tbody> <tr> <td><b>MEDIA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>1,22</b></td> </tr> <tr> <td><b>MODA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>1,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>1,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>DV2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>0,43</b></td> </tr> </tbody> </table>		<b>MEDIA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,22</b>	<b>MODA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,00</b>	<b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,00</b>	<b>DV2009/E_A/E_B</b>	<b>0,43</b>	<table border="1"> <caption>Data for P9_EA_EB_2009</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Score	Frequency	1	14	2	4	3	0	4	0	5	0
<b>MEDIA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,22</b>																					
<b>MODA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,00</b>																					
<b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b>	<b>1,00</b>																					
<b>DV2009/E_A/E_B</b>	<b>0,43</b>																					
Score	Frequency																					
1	14																					
2	4																					
3	0																					
4	0																					
5	0																					
<table border="1"> <tbody> <tr> <td><b>MEDIA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>1,85</b></td> </tr> <tr> <td><b>MODA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>2,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>2,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>DV2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>0,88</b></td> </tr> </tbody> </table>		<b>MEDIA2009/C_A/C_B</b>	<b>1,85</b>	<b>MODA2009/C_A/C_B</b>	<b>2,00</b>	<b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b>	<b>2,00</b>	<b>DV2009/C_A/C_B</b>	<b>0,88</b>	<table border="1"> <caption>Data for P9_CA_CB_2009</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Score	Frequency	1	7	2	11	3	1	4	2	5	1
<b>MEDIA2009/C_A/C_B</b>	<b>1,85</b>																					
<b>MODA2009/C_A/C_B</b>	<b>2,00</b>																					
<b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b>	<b>2,00</b>																					
<b>DV2009/C_A/C_B</b>	<b>0,88</b>																					
Score	Frequency																					
1	7																					
2	11																					
3	1																					
4	2																					
5	1																					

**Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.**

En la tabla 9 (P.9 El alumno/a no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales), observamos una diferencia de 0,63 puntos en la media entre el grupo control y el experimental. Siendo la puntuación más alta en el grupo de control a la variable 9 el alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales. La moda en el grupo experimental es de 1 punto (totalmente en desacuerdo) mientras que en el grupo control es de 2 puntos (en desacuerdo). La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,55 puntos).

Tabla 10. Resultados Pregunta 10, (P10), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).



En la tabla 10 (P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música) observamos que la media del grupo experimental es 0,67 puntos más alta que la media del grupo control. La moda del grupo experimental es de 5 puntos, mientras que en el grupo control es de 4 puntos. La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,32 puntos).

**Tabla 11. Resultados Pregunta 11, (P11), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).**

<table border="1"> <tbody> <tr> <td><b>MEDIA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>4,67</b></td> </tr> <tr> <td><b>MODA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>5,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>5,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>DV2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>0,59</b></td> </tr> </tbody> </table>		<b>MEDIA2009/E_A/E_B</b>	<b>4,67</b>	<b>MODA2009/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>	<b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>	<b>DV2009/E_A/E_B</b>	<b>0,59</b>	<table border="1"> <caption>Data for P11_EA_EB_2009</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>1.5</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>4.5</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>13.5</td> </tr> </tbody> </table>	Score	Frequency	1	0.5	2	0.5	3	1.5	4	4.5	5	13.5
<b>MEDIA2009/E_A/E_B</b>	<b>4,67</b>																					
<b>MODA2009/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>																					
<b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>																					
<b>DV2009/E_A/E_B</b>	<b>0,59</b>																					
Score	Frequency																					
1	0.5																					
2	0.5																					
3	1.5																					
4	4.5																					
5	13.5																					
<table border="1"> <tbody> <tr> <td><b>MEDIA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>3,90</b></td> </tr> <tr> <td><b>MODA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>4,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>4,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>DV2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>0,64</b></td> </tr> </tbody> </table>		<b>MEDIA2009/C_A/C_B</b>	<b>3,90</b>	<b>MODA2009/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>	<b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>	<b>DV2009/C_A/C_B</b>	<b>0,64</b>	<table border="1"> <caption>Data for P11_CA_CB_2009</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>5.5</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>12.5</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>3.5</td> </tr> </tbody> </table>	Score	Frequency	1	0.5	2	0.5	3	5.5	4	12.5	5	3.5
<b>MEDIA2009/C_A/C_B</b>	<b>3,90</b>																					
<b>MODA2009/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>																					
<b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>																					
<b>DV2009/C_A/C_B</b>	<b>0,64</b>																					
Score	Frequency																					
1	0.5																					
2	0.5																					
3	5.5																					
4	12.5																					
5	3.5																					

**Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.**

En la tabla 11 (P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet) Existe una mejora de 0,77 puntos en el grupo experimental con respecto al grupo de control, siendo las modas de 5 puntos en el grupo experimental y de 4 puntos en el de control.

**Tabla 12. Resultados Pregunta 12, (P12), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).**

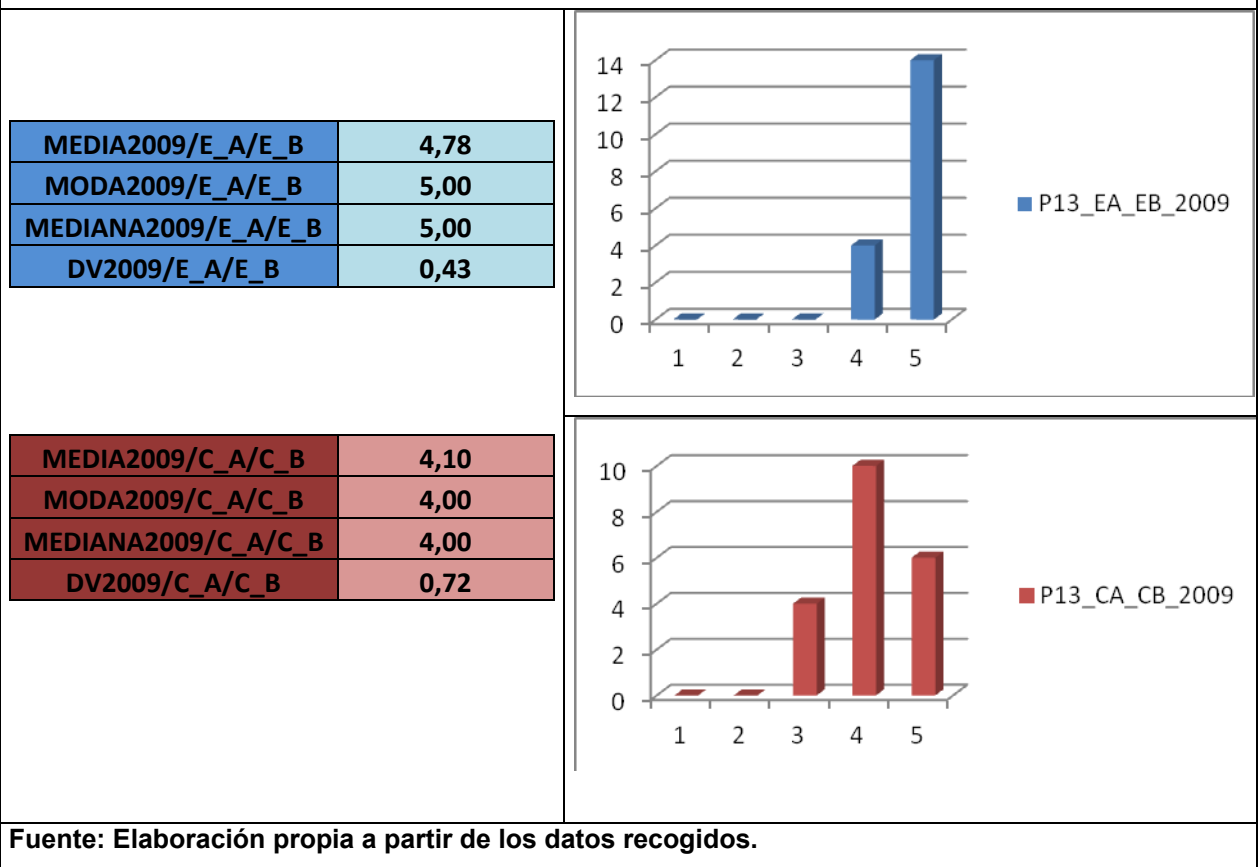
<table border="1"> <tbody> <tr> <td><b>MEDIA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>4,67</b></td> </tr> <tr> <td><b>MODA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>5,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>5,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>DV2009/E_A/E_B</b></td> <td><b>0,59</b></td> </tr> </tbody> </table>		<b>MEDIA2009/E_A/E_B</b>	<b>4,67</b>	<b>MODA2009/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>	<b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>	<b>DV2009/E_A/E_B</b>	<b>0,59</b>	<table border="1"> <caption>Data for P12_EA_EB_2009</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>2</td><td>0</td></tr> <tr><td>3</td><td>0</td></tr> <tr><td>4</td><td>9</td></tr> <tr><td>5</td><td>9</td></tr> </tbody> </table>	Score	Frequency	1	0	2	0	3	0	4	9	5	9
<b>MEDIA2009/E_A/E_B</b>	<b>4,67</b>																					
<b>MODA2009/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>																					
<b>MEDIANA2009/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>																					
<b>DV2009/E_A/E_B</b>	<b>0,59</b>																					
Score	Frequency																					
1	0																					
2	0																					
3	0																					
4	9																					
5	9																					
<table border="1"> <tbody> <tr> <td><b>MEDIA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>3,90</b></td> </tr> <tr> <td><b>MODA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>4,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>4,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>DV2009/C_A/C_B</b></td> <td><b>0,64</b></td> </tr> </tbody> </table>		<b>MEDIA2009/C_A/C_B</b>	<b>3,90</b>	<b>MODA2009/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>	<b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>	<b>DV2009/C_A/C_B</b>	<b>0,64</b>	<table border="1"> <caption>Data for P12_CA_CB_2009</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>2</td><td>0</td></tr> <tr><td>3</td><td>7</td></tr> <tr><td>4</td><td>10</td></tr> <tr><td>5</td><td>3</td></tr> </tbody> </table>	Score	Frequency	1	0	2	0	3	7	4	10	5	3
<b>MEDIA2009/C_A/C_B</b>	<b>3,90</b>																					
<b>MODA2009/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>																					
<b>MEDIANA2009/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>																					
<b>DV2009/C_A/C_B</b>	<b>0,64</b>																					
Score	Frequency																					
1	0																					
2	0																					
3	7																					
4	10																					
5	3																					

**Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.**

En la tabla 12 (P12. Se muestra más participativo en clase) existe una mejoría de 0,77 puntos en la media del grupo experimental, con respecto al grupo de control, siendo las modas de 4 puntos en el grupo de control, y de 5 puntos en el grupo experimental.

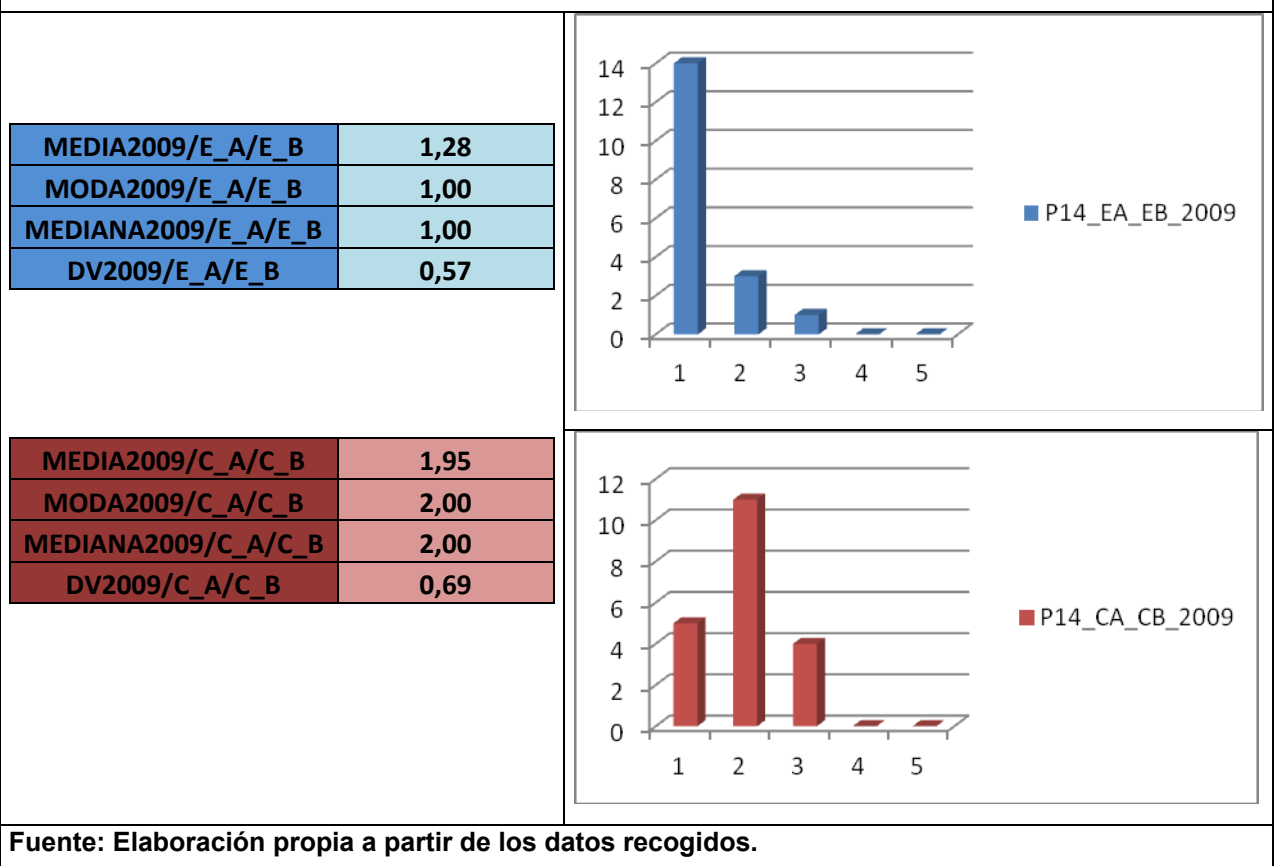


**Tabla 13. Resultados Pregunta 13, (P13), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).**

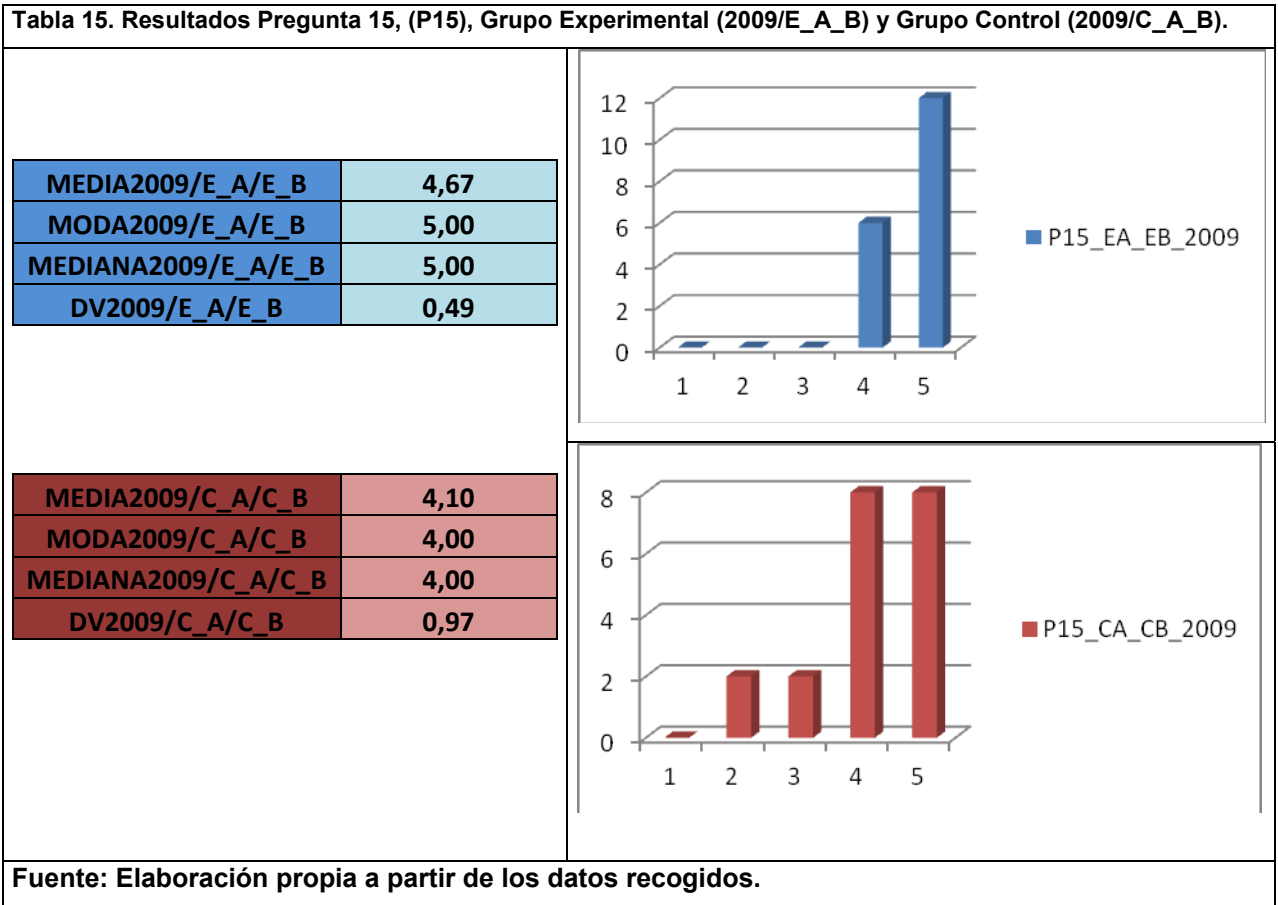


En la tabla 13 (P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del período de estudio) la media del grupo experimental es 0,68 puntos más alta que en el grupo control. La moda en el grupo experimental es de 5 puntos, mientras que en el grupo control es de 4 puntos.

Tabla 14. Resultados Pregunta 14, (P14), Grupo Experimental (2009/E\_A\_B) y Grupo Control (2009/C\_A\_B).



En la tabla 14 (P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el período de estudio) puede observarse una mejora de 0,67 puntos en la media del grupo experimental, con respecto al grupo de control, siendo las modas de 1 punto en el grupo experimental y de 2 puntos en el grupo control.



En la tabla 15 (P15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad) observamos que el grupo experimental tiene una media de 0,57 puntos más que el grupo control, siendo la moda del grupo experimental de 5 puntos y la del grupo control de 4 puntos. La desviación típica nos muestra que el grupo experimental ha obtenido una mayor dispersión en el rango de respuestas (0,48 puntos más).

### **6.9.1.1. Resultados de los datos recogidos en el año 2009**

El análisis de los datos recogidos durante el primer trimestre de clases del año 2009 nos muestra una mejora del grupo experimental con respecto al grupo de control en las quince variables presentadas.

En algunas variables la diferencia ha sido mayor que en otras.

La mayor diferencia entre la media de los grupos del año 2009 se observa en las variables:

- 1- P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase (0,77 puntos).
- 2- P2. El alumno ha mejorado su atención en clase (0,71 puntos)
- 3- P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación (0,87 puntos)
- 4- P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo (0,81 puntos)
- 5- P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet (0,77 puntos).
- 6- P12. Se muestra más participativo en clase (0,77 puntos).

Estas variables se refieren en mayor medida a objetivos actitudinales de atención, concentración, motivación, comunicación y expresión, participación y actitud en clase.

Las variables que han mostrado una menor diferencia entre las medias de los grupos han sido:

- 1- P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial (0,31 puntos)
- 2- P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general (0,36 puntos)
- 3- P.8 El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados (0,32 puntos).

Estas variables se refieren a objetivos procedimentales sencillos que se trabajan durante el primer trimestre de clases.

En el resto de variables estudiadas, la media varía de 0,57 puntos a 0,68 puntos mostrando una mejoría del grupo experimental con respecto al grupo de control.

### **6.9.1.2. Comentarios, incidencias año 2009**

Durante el año 2009 trabajamos con grupos que llegaron muy motivados a las clases de danza, y tanto los grupos experimentales, como los de control mostraron una mejora en su evolución, dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Podemos destacar, que este fue el único año (de los tres cursos en los que realizamos la investigación) en la que hubo niños (varones) en los grupos de iniciación a la danza, y a pesar de ser pocos, se integraron muy bien dentro de los grupos correspondientes.

Hubo algunos incidentes en los que las niñas se rieron o preguntaron si se vestirían los niños con tutus, sin embargo, fue tarea de la profesora explicar de forma clara y contundente, que la danza no es una actividad femenina, que a través de la historia ha habido grandes bailarines y que el que hubiera niños en clase era totalmente enriquecedor para el grupo.

También hubo que realizar un trabajo con los adultos, recordando a las Directoras de la Escuela, que cada vez que se refirieran a los grupos de danza hablaran de “niños o alumnos de danza” y no de “niñas o alumnas de danza”.

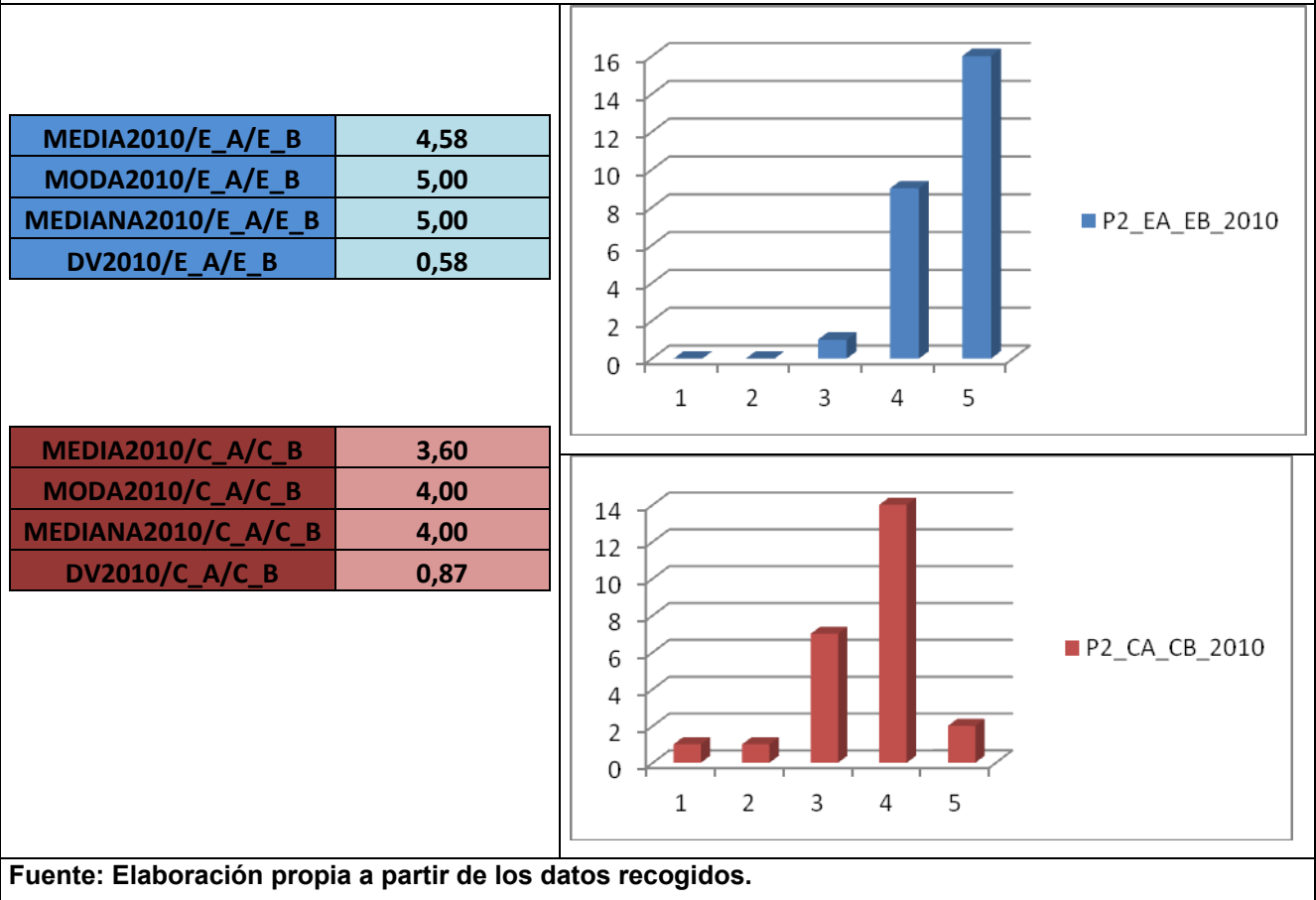
Nos parece que podría ser interesante estudiar si existe alguna relación entre los programas de televisión que se transmitieron en las cadenas abiertas como “Fama a bailar” o “Un paso adelante” durante esos años, y tuvieron un gran éxito en la población en general, y la inscripción de niños (varones) en academias o escuelas de baile.

### 6.9.2. Datos recogidos de las encuestas del año 2010

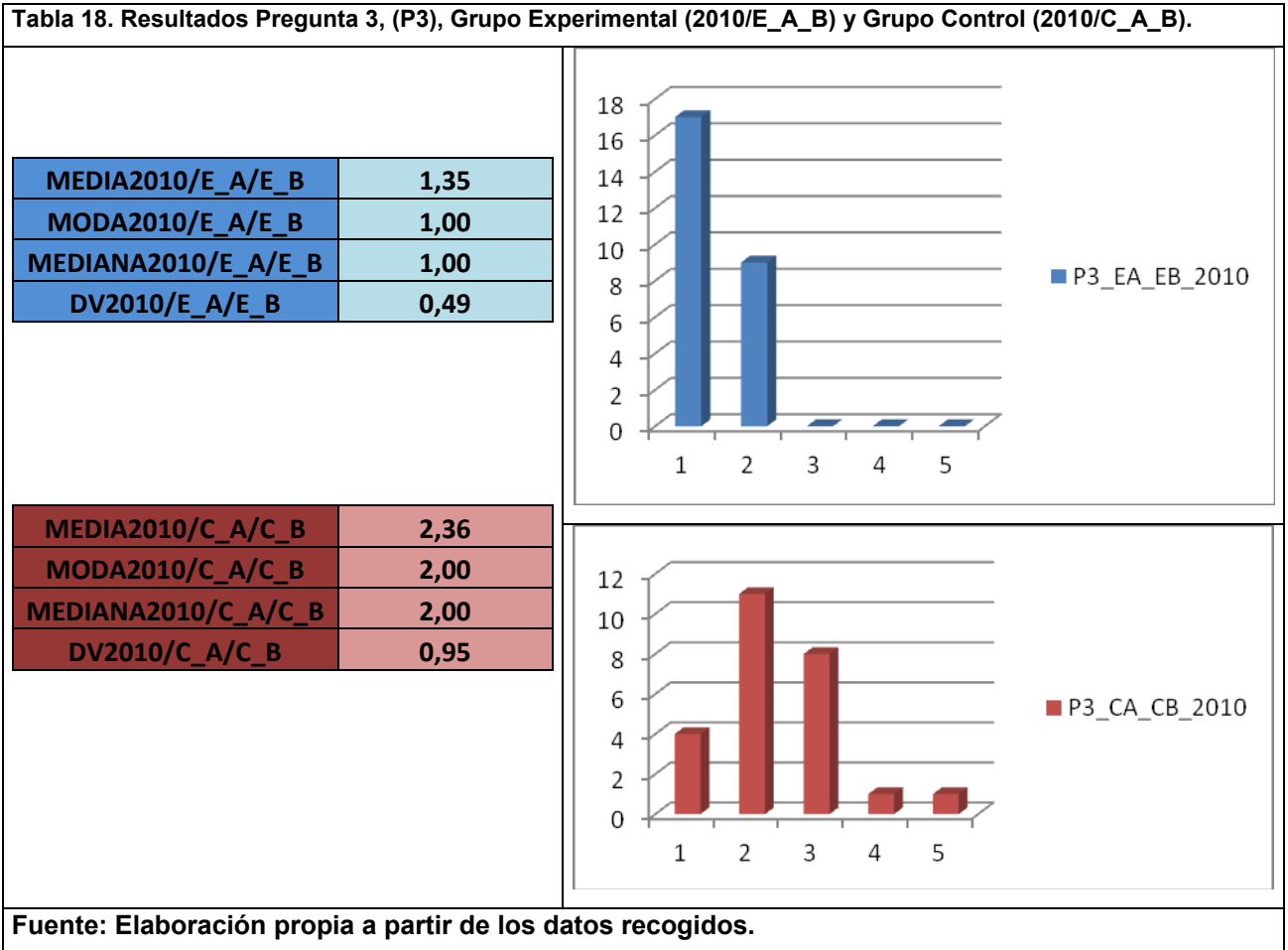
Tabla 16. Resultados Pregunta 1, (P1), Grupo Experimental (2010/E_A_B) y Grupo Control (2010/C_A_B).		
<b>MEDIA2010/E_A/E_B</b>	<b>4,54</b>	
<b>MODA2010/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>	
<b>MEDIANA2010/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>	
<b>DV2010/E_A/E_B</b>	<b>0,58</b>	
<b>MEDIA2010/C_A/C_B</b>	<b>3,76</b>	
<b>MODA2010/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>	
<b>MEDIANA2010/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>	
<b>DV2010/C_A/C_B</b>	<b>0,88</b>	
<b>Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.</b>		

En la tabla número 16 (P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase) se observa que el grupo experimental puntúa por encima del grupo control con una diferencia de 0,78 puntos, siendo la moda de 5 puntos en el grupo experimental, un punto por encima del grupo de control (moda de 4 puntos).

Tabla 17. Resultados Pregunta 2, (P2), Grupo Experimental (2010/E\_A\_B) y Grupo Control (2010/C\_A\_B).



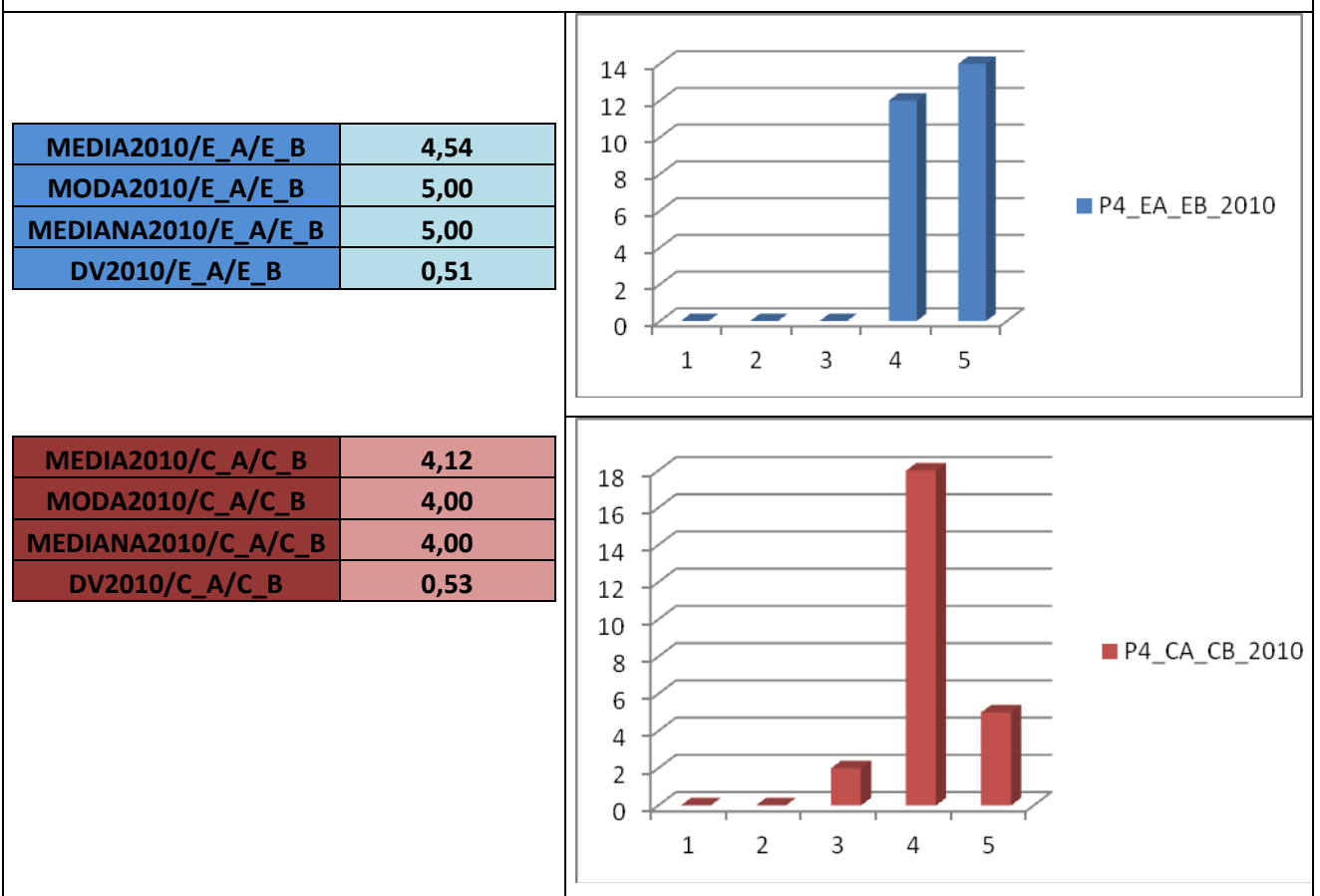
En la tabla número 17, variable atención (P2. El alumno ha mejorado su atención en clase), podemos observar una mejoría en la media del grupo experimental de 0,98 puntos, y una diferencia de 1 punto en la moda, siendo de 5 en el grupo control, y de 4 en el experimental.



En la tabla número 18 (P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación), la media del grupo experimental es de 1,01 puntos más baja que la del grupo control lo que refleja una tendencia más pronunciada del grupo experimental a estar en desacuerdo con la afirmación de la pregunta 3 “El alumno/a no ha mejorado su motivación”. La moda del grupo experimental es de 1 punto y la del grupo control de 2 puntos. La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,46 puntos).

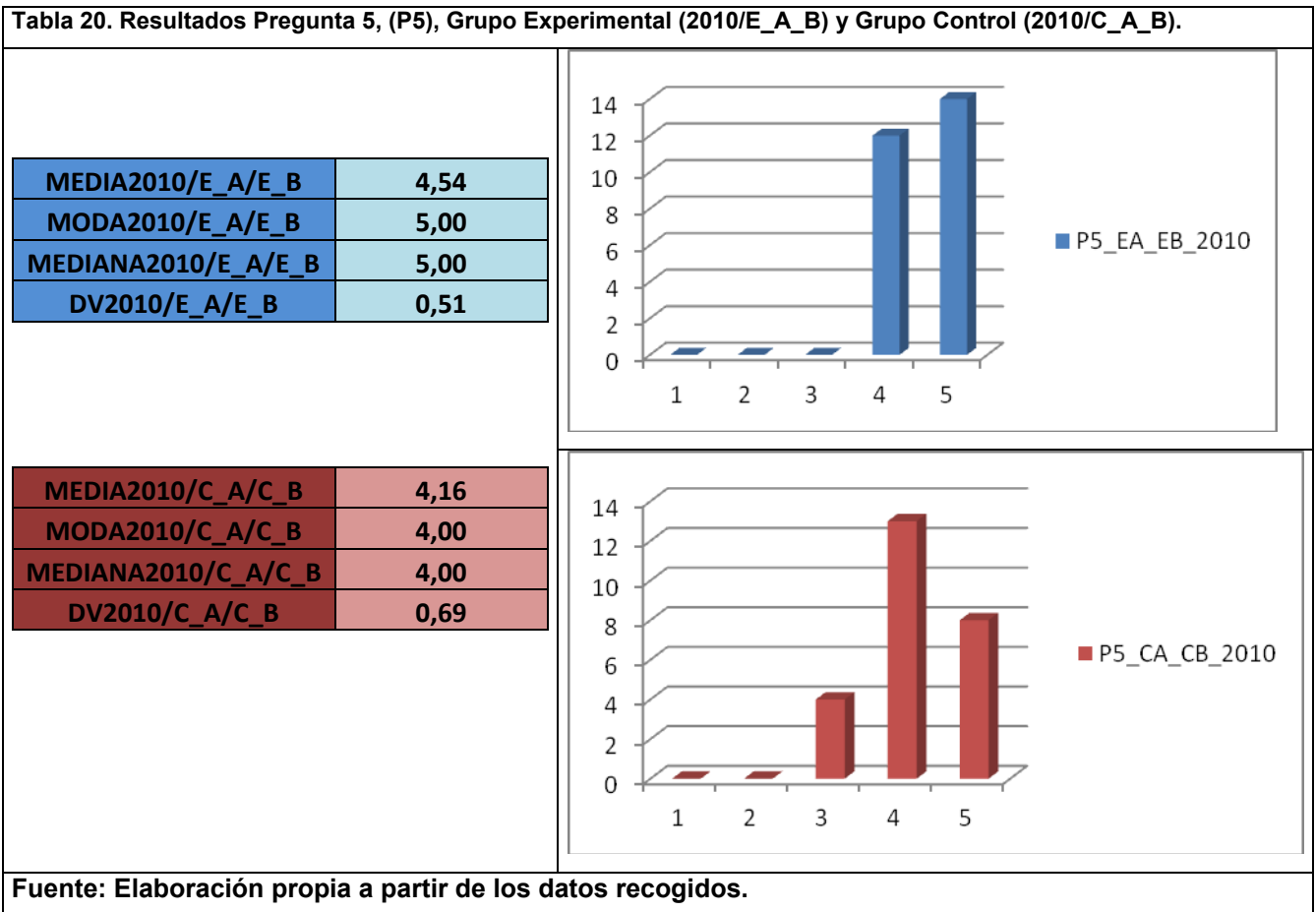


Tabla 19. Resultados Pregunta 4, (P4), Grupo Experimental (2010/E\_A\_B) y Grupo Control (2010/C\_A\_B).

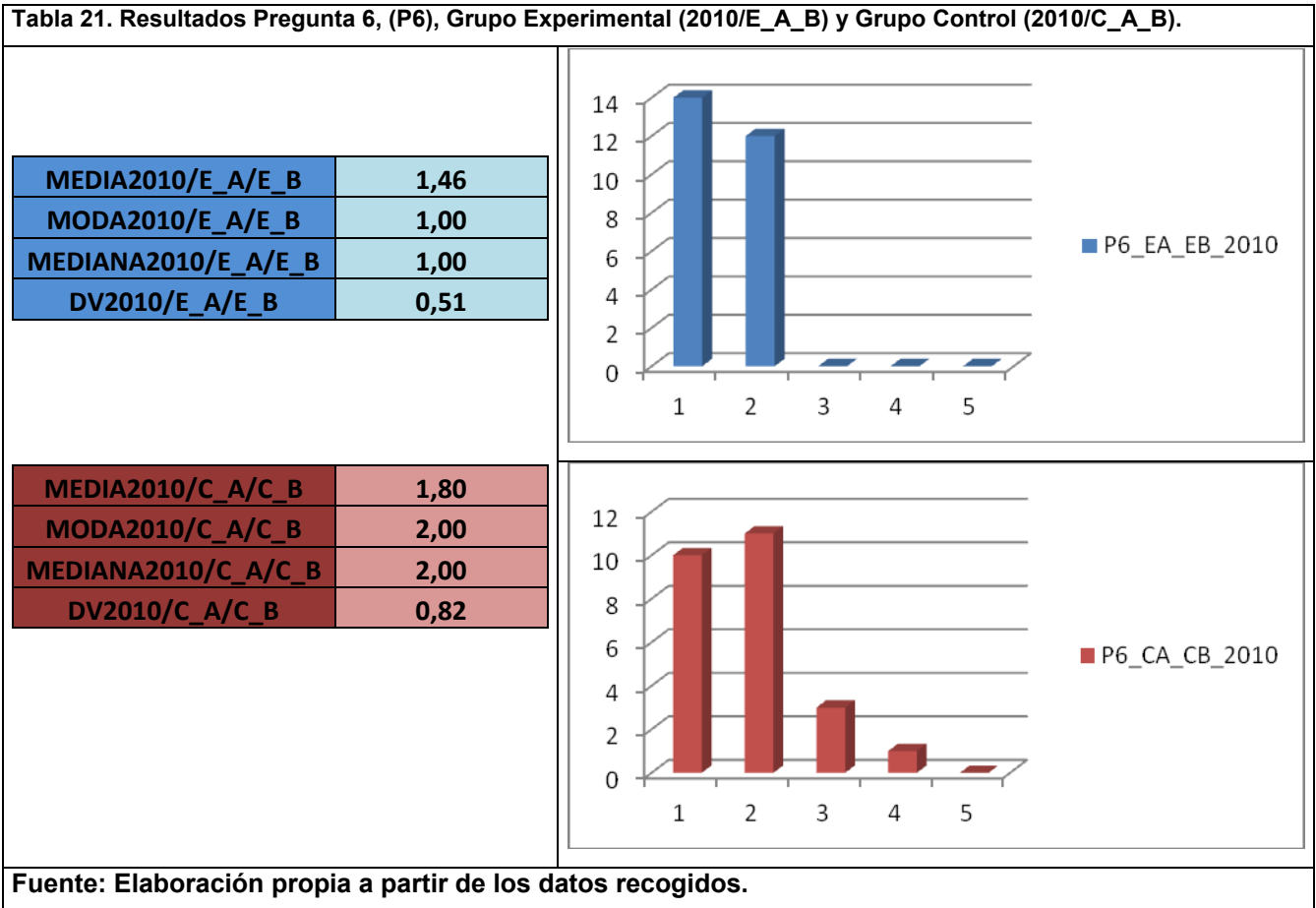


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 19 (P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial) se observa una diferencia entre la media del grupo experimental y el grupo control de 0,42 puntos. En la moda del grupo experimental se observa una diferencia de un punto con respecto al grupo control. Es decir que en la variable de mejora de la concepción espacial, la mayoría de alumnos del grupo experimental han sido evaluados con un 5 (totalmente de acuerdo), mientras que la mayor parte de los alumnos del grupo de control han sido evaluados con un 4 (de acuerdo).

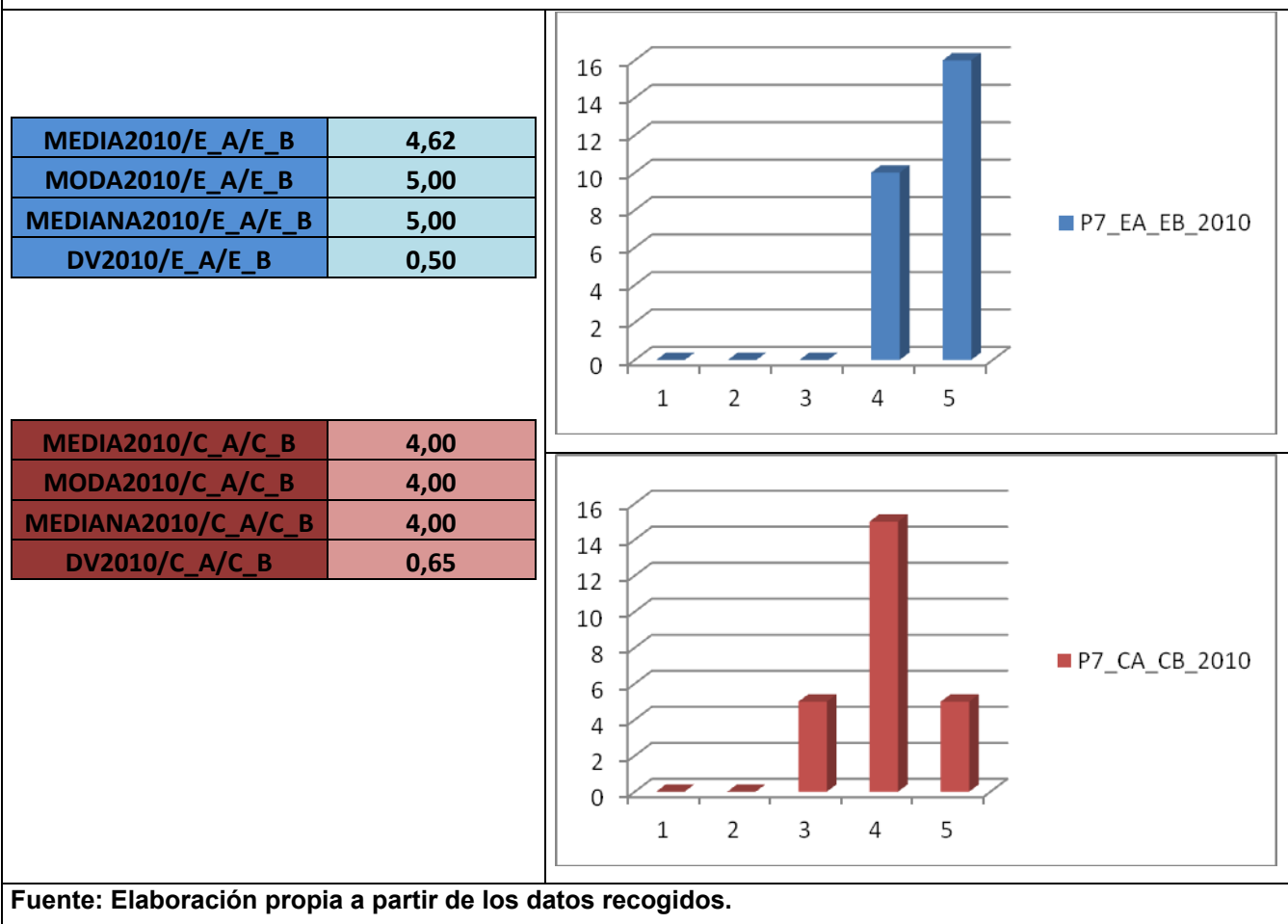


En la tabla 20 (P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general) se observa una diferencia de 0,38 puntos entre el grupo experimental y el grupo control. La moda del grupo experimental es de 5 puntos, mientras que en el grupo control es de 4 puntos. La desviación típica no muestra diferencias significativas.



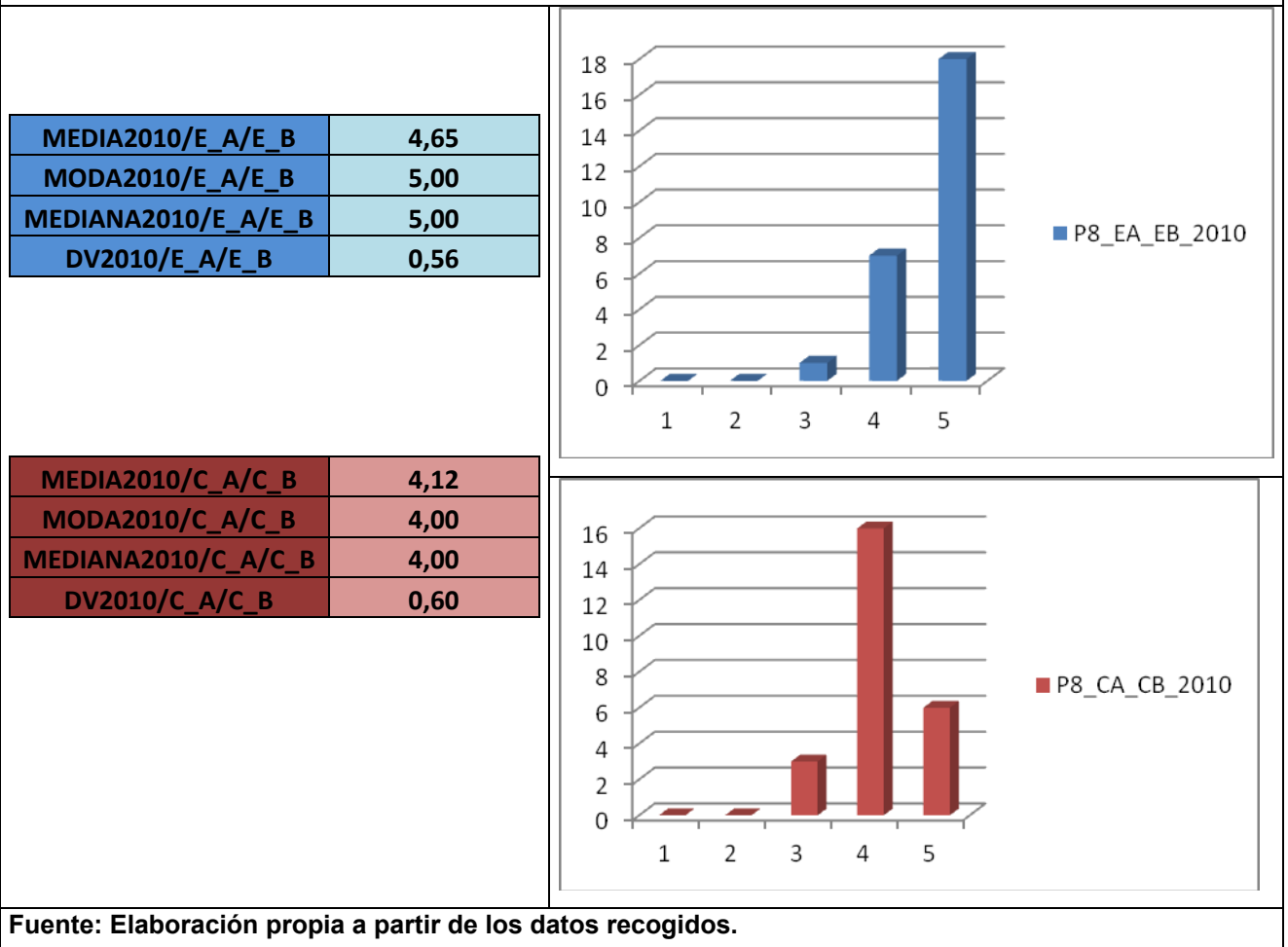
En la tabla 21 (P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos) existe una diferencia entre el grupo experimental y el grupo control de 0,34 puntos a favor del grupo de control, es decir que en este grupo la evaluación de los alumnos muestra un porcentaje más alto en respuesta a la variable “el alumno no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos”. Por otra parte la moda es de 1 punto en el grupo experimental y de 2 puntos en el grupo control. La desviación típica muestra mayor dispersión de respuestas en el grupo control (0,31 puntos más).

Tabla 22. Resultados Pregunta 7, (P7), Grupo Experimental (2010/E\_A\_B) y Grupo Control (2010/C\_A\_B).



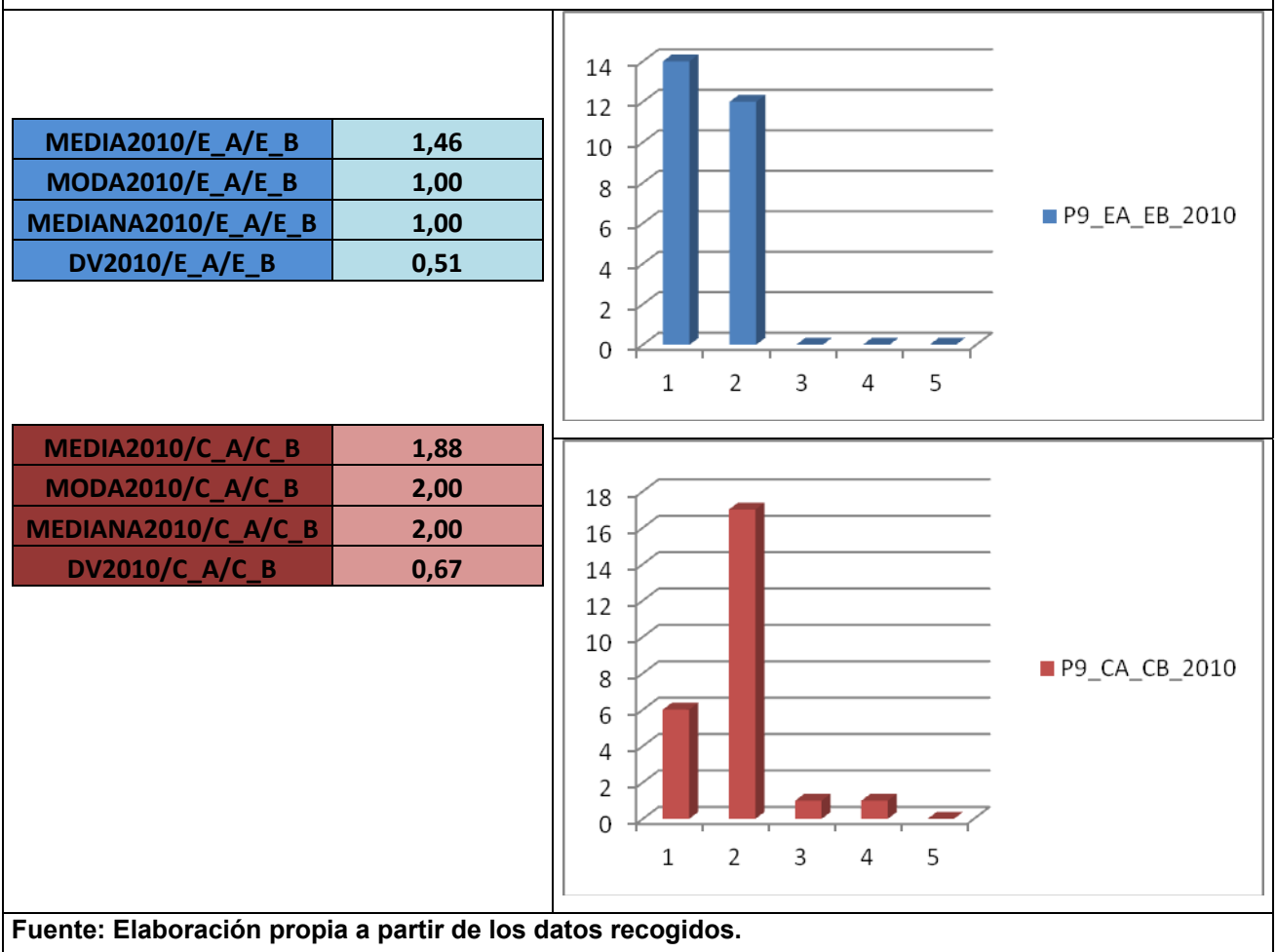
En la tabla 22 (P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo) existe una mejoría de 0,62 puntos en la media del grupo experimental con respecto al grupo de control. La moda del grupo de control es de 4 puntos, mientras que la del grupo experimental es de 5 puntos.

Tabla 23. Resultados Pregunta 8, (P8), Grupo Experimental (2010/E\_A\_B) y Grupo Control (2010/C\_A\_B).



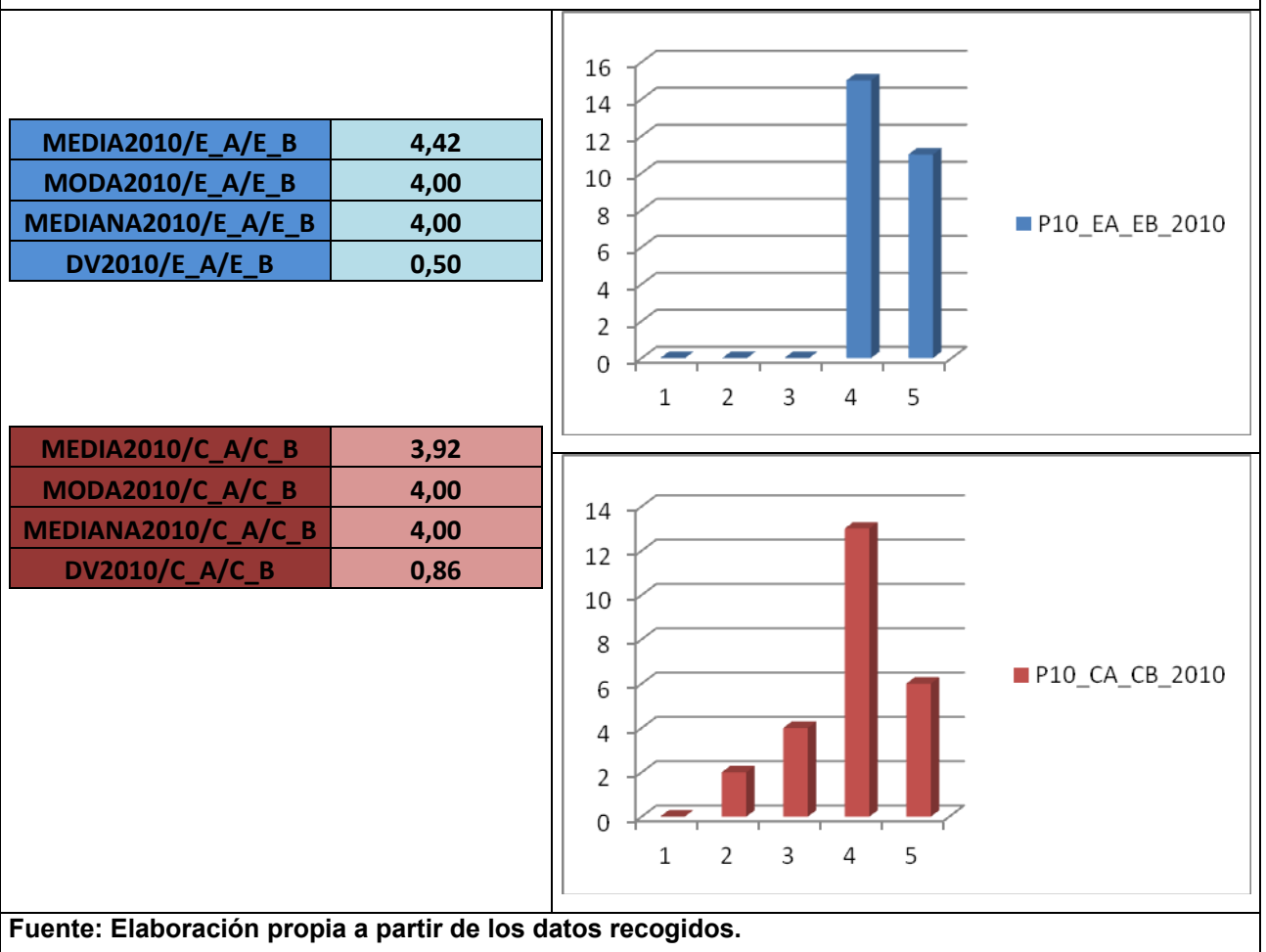
En la tabla número 23 (P.8 El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados) el grupo experimental puntúa 0,53 puntos más alto que el grupo de control en la media. La moda del grupo experimental es de 5 puntos mientras que la del grupo de control es de 4.

**Tabla 24. Resultados Pregunta 9, (P9), Grupo Experimental (2010/E\_A\_B) y Grupo Control (2010/C\_A\_B).**

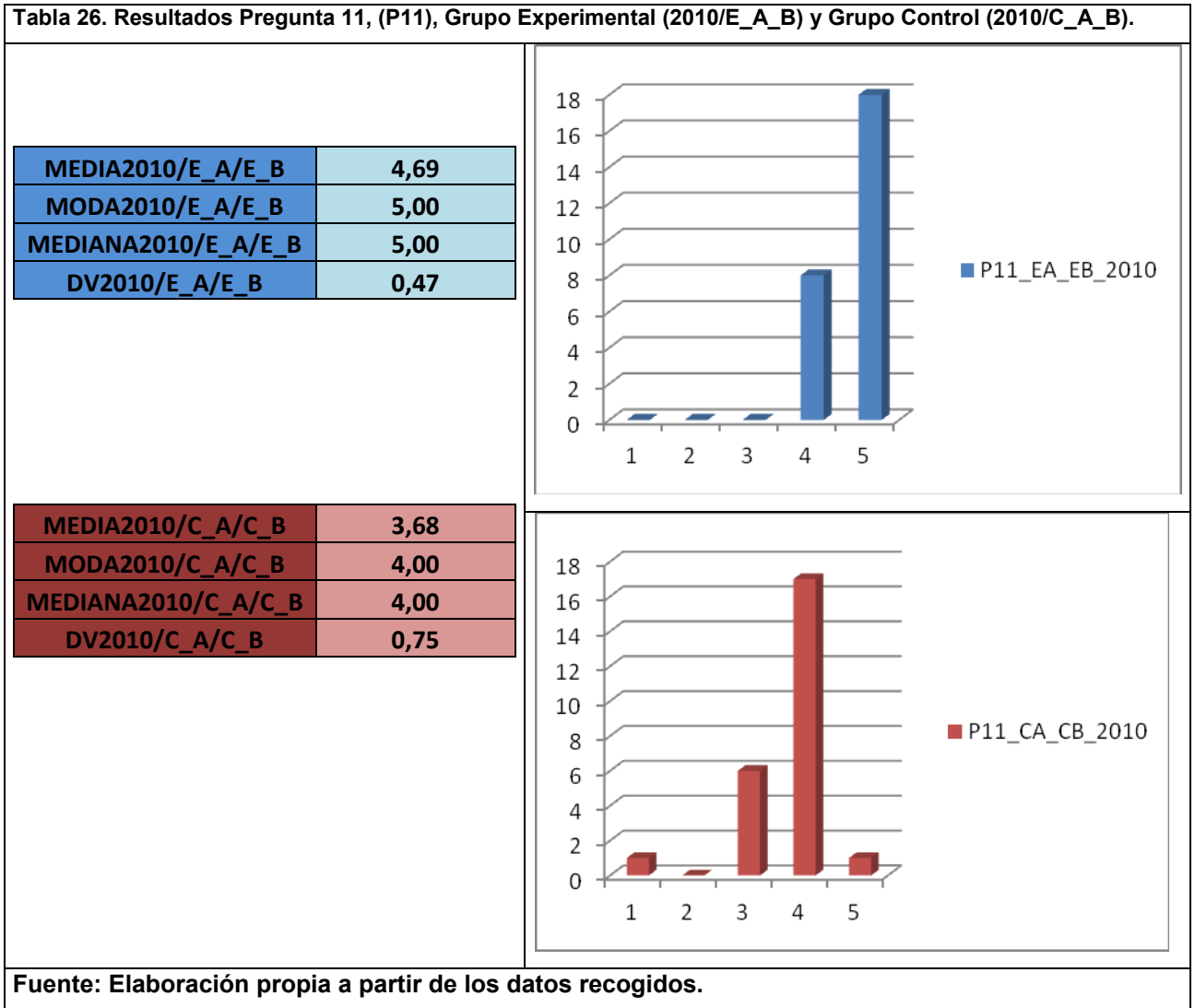


En la tabla 24 (P.9 El alumno/a no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales), observamos una diferencia de 0,42 puntos en la media entre el grupo control y el experimental. Siendo la puntuación más alta en el grupo de control a la variable 9 el alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales. La moda en el grupo experimental es de 1 punto (totalmente en desacuerdo) mientras que en el grupo control es de 2 puntos (en desacuerdo).

Tabla 25. Resultados Pregunta 10, (P10), Grupo Experimental (2010/E\_A\_B) y Grupo Control (2010/C\_A\_B).



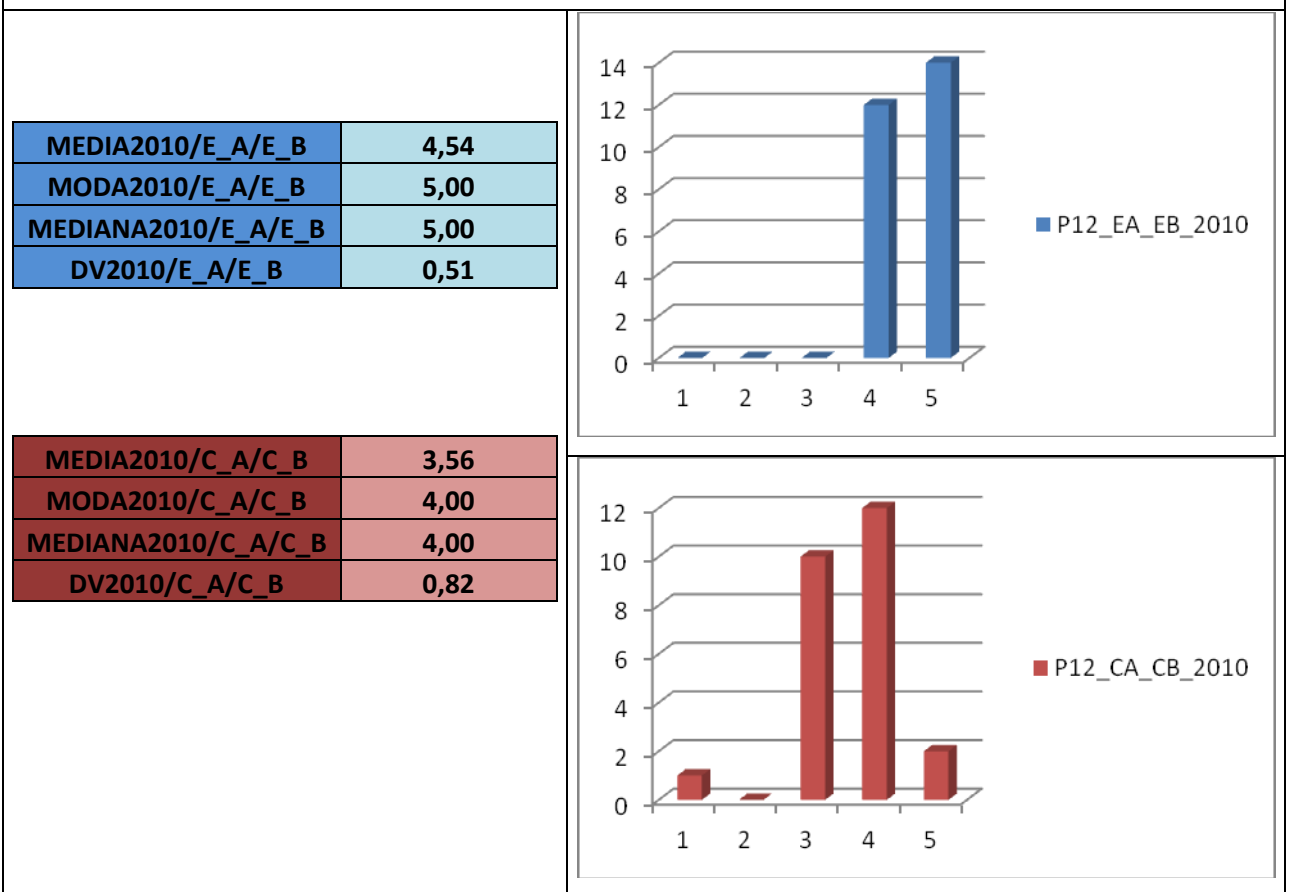
En la tabla 25 (P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música) observamos que la media del grupo experimental es 0,47 puntos más alta que la media del grupo control. La moda de los dos grupos es la misma 4 puntos. La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,36 puntos).



En la tabla 26 (P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet) Existe una mejoría de 1,01 puntos en el grupo experimental con respecto al grupo de control, siendo las modas de 5 puntos en el grupo experimental y de 4 puntos en el de control.



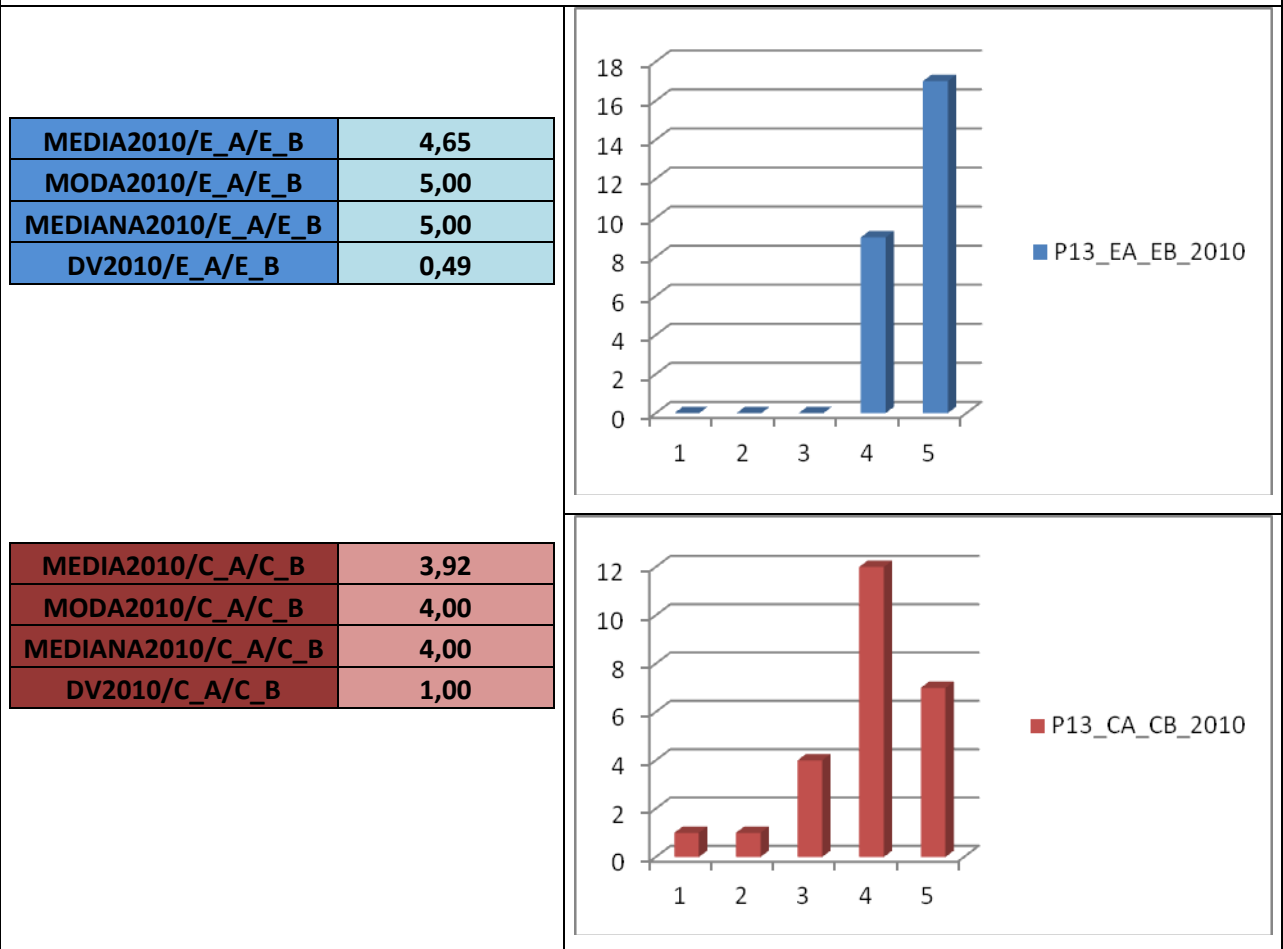
**Tabla 27. Resultados Pregunta 12, (P12), Grupo Experimental (2010/E\_A\_B) y Grupo Control (2010/C\_A\_B).**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 27 (P12. Se muestra más participativo en clase) existe una mejoría de 0,98 puntos en la media del grupo experimental, con respecto al grupo de control, siendo las modas de 4 puntos en el grupo de control, y de 5 puntos en el grupo experimental. La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,31 puntos).

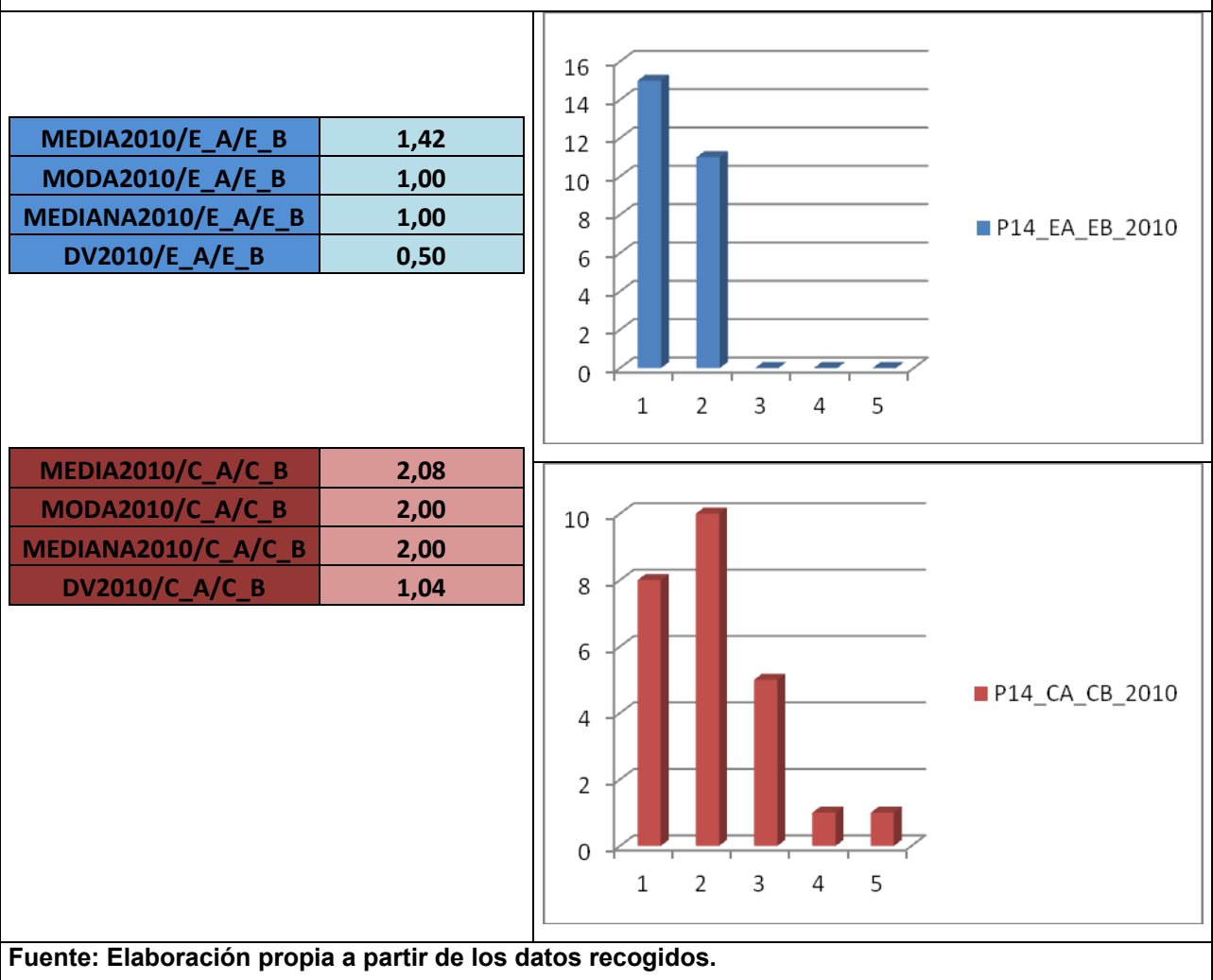
Tabla 28. Resultados Pregunta 13, (P13), Grupo Experimental (2010/E\_A\_B) y Grupo Control (2010/C\_A\_B).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

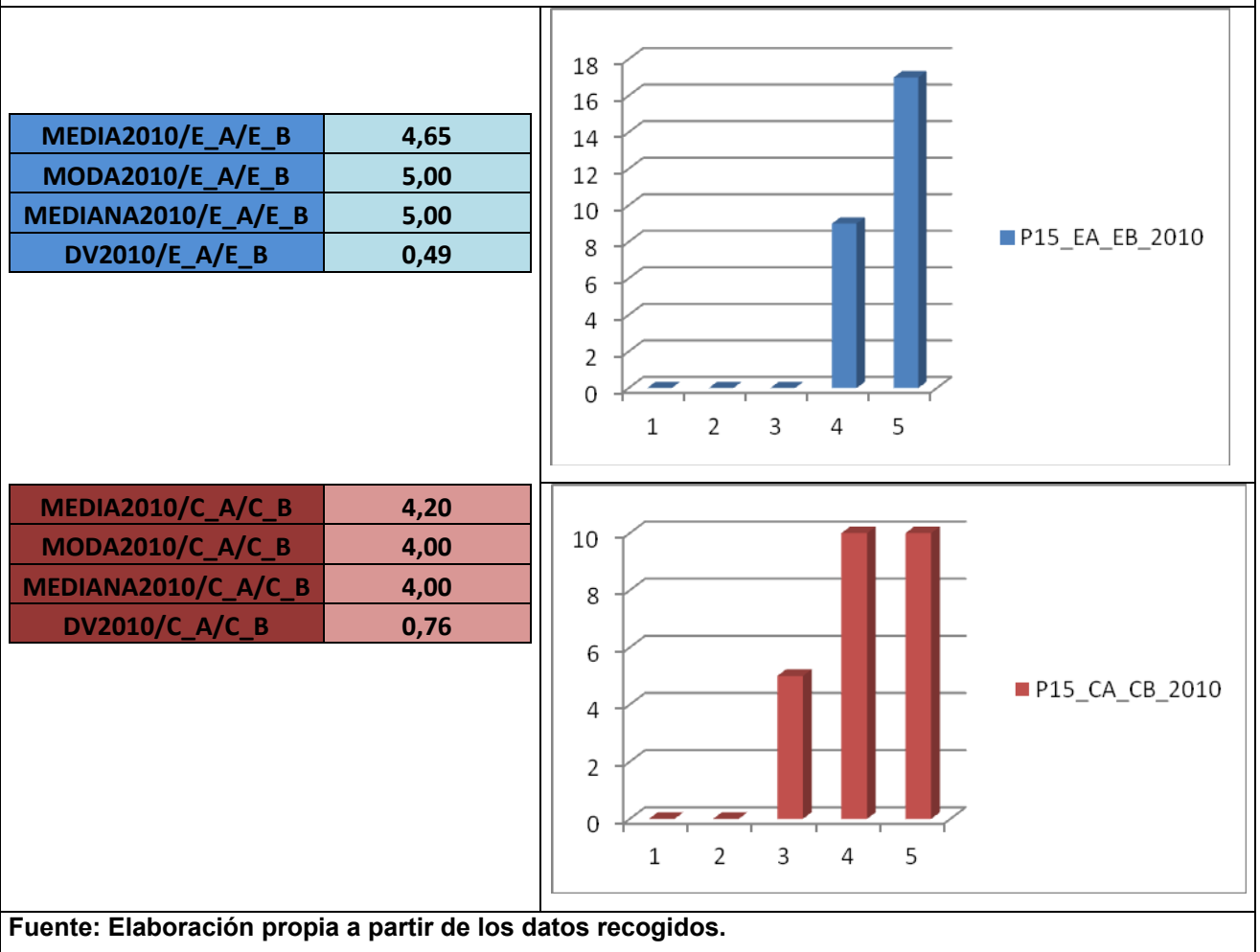
En la tabla 28 (P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del período de estudio) la media del grupo experimental es 0,73 puntos más alta que en el grupo control. La moda en el grupo experimental es de 5 puntos, mientras que en el grupo control es de 4 puntos. La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,51 puntos).

Tabla 29. Resultados Pregunta 14, (P14), Grupo Experimental (2010/E\_A\_B) y Grupo Control (2010/C\_A\_B).



En la tabla 29 (P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el período de estudio) puede observarse una diferencia de 0,66 puntos a favor del grupo control con respecto al grupo experimental, siendo las modas de 1 punto (totalmente en desacuerdo) en el grupo experimental y de 2 puntos ( en desacuerdo) en el grupo control. La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,54 puntos).

Tabla 30. Resultados Pregunta 15, (P15), Grupo Experimental (2010/E\_A\_B) y Grupo Control (2010/C\_A\_B).



En la tabla 30 (P15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad) observamos que el grupo experimental tiene una media de 0,45 puntos más que el grupo control, siendo la moda del grupo experimental de 5 puntos y la del grupo control de 4 puntos.

### **6.9.2.1. Resultados de los datos recogidos en el año 2010**

El análisis de los datos recogidos durante el primer trimestre de clases del año 2009 nos muestra una mejora de los grupos experimentales con respecto a los grupos de control en las quince variables presentadas.

En algunas variables la diferencia ha sido mayor que en otras.

En general, los alumnos de los grupos experimentales se mostraron entusiasmados con la entrega de premios, y pudimos observar un esfuerzo mayor en clase, para obtener las tarjetas de felicitación.

La mayor diferencia entre la media de los grupos del año 2010 se observa en las siguientes variables:

- 1- P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase (0,78 puntos).
- 2- P2. El alumno ha mejorado su atención en clase (0,98 puntos).
- 3- P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación (1,01 puntos).
- 4- P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet (1,01 puntos).
- 5- P12. Se muestra más participativo en clase (0,98 puntos).
- 6- P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del período de estudio (0,73 puntos).

Estas variables se refieren en mayor medida a objetivos actitudinales de atención, concentración, motivación, comunicación y expresión, participación y actitud en clase, que permiten que permiten una mejor evolución del aprendizaje en general

Las variables que han mostrado una menor diferencia entre las medias de los grupos han sido:

- 7- P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial (0,42 puntos).
- 8- P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general (0,38 puntos).

- 9- P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos (0,34 puntos).

Estas variables se refieren a objetivos procedimentales sencillos que se trabajan durante el primer trimestre de clases.

En el resto de variables estudiadas, la media varía de 0,42 puntos a 0,73 puntos mostrando una mejoría del grupo experimental con respecto al grupo de control.

### **6.9.2.2. Comentarios, incidencias año 2010**

Durante el transcurso de nuestra investigación, en el grupo experimental del año 2010, nos encontramos con una situación particular con el sujeto nº 9 del grupo de 6 a 8 años. Esta niña de 8 años de edad mostró una actitud diferente a las demás compañeras de clase, cuando se explicó que se iban a repartir unas 'tarjetas especiales' a los alumnos que cumplieran con los objetivos de la clase. La niña en lugar de esforzarse como sus compañeras, parecía que estaba realizando mal el ejercicio concientemente, la profesora la mantuvo en observación, y vio la misma actitud el segundo día que se entregaron tarjetas en clase. Después de esta clase, la profesora le llamó aparte para preguntarle por qué no había trabajado correctamente (como si lo había hecho el primer día de clase, en el que no se repartieron tarjetas de felicitación) la niña respondió que le daba igual hacer las cosas bien, porque ella nunca iba a recibir ninguna tarjeta especial hiciera lo que hiciera.

La profesora le explicó que todos los alumnos de danza tenían posibilidades de obtener las tarjetas de felicitación y que ella era totalmente capaz de ganarlas, también le dijo que la evaluación tenía en cuenta el esfuerzo y las posibilidades de cada alumno, y que ella confiaba en las capacidades de la niña para cumplir con todos los objetivos propuestos en las clases de danza.

La profesora también cito de forma urgente a los padres de la alumna, les explicó lo que había pasado en las clases anteriores y que este tipo de actitudes podía darse en clase de danza, en el colegio y en otros lugares, y que podían ser muy negativas para el correcto desarrollo y el bienestar de la niña. Les pidió que hablaran con la niña y trabajaran su autoestima en el seno de la familia.

El cambio de actitud y de conducta se produjo con una rapidez tan grande, que sorprendió a la profesora, la clase siguiente la alumna no sólo cumplió con los

objetivos de evaluación de la clase, sino, que se mostró más abierta, más amable con sus compañeras y más alegre.

Otra incidencia se produjo con el sujeto nº 2 del grupo de control. Esta niña de 6 años asistió a clase de iniciación a la danza con otras compañeras del colegio. Durante el transcurso del primer trimestre, la niña no mostró ningún tipo de motivación para aprender danza, no realizaba los ejercicios y molestaba a sus compañeras.

La profesora habló con ella para ver por qué se comportaba de esa forma en clase. La niña respondió que no le gustaba bailar y que no quería hacer la clase.

La profesora también se reunió con los padres para explicarles la situación, y ya que las clases de danza de la Escuela Municipal no son en ningún caso obligatorias, les pidió a los padres que hablaran con su hija, y si ella continuaba sin querer aprender a bailar que la desapuntaran de clases, ya que estaba interfiriendo en el correcto desarrollo de las clases. Los padres de la niña explicaron a la profesora, que estaban esperando a un bebé en casa y que por favor tuviera paciencia con la alumna.

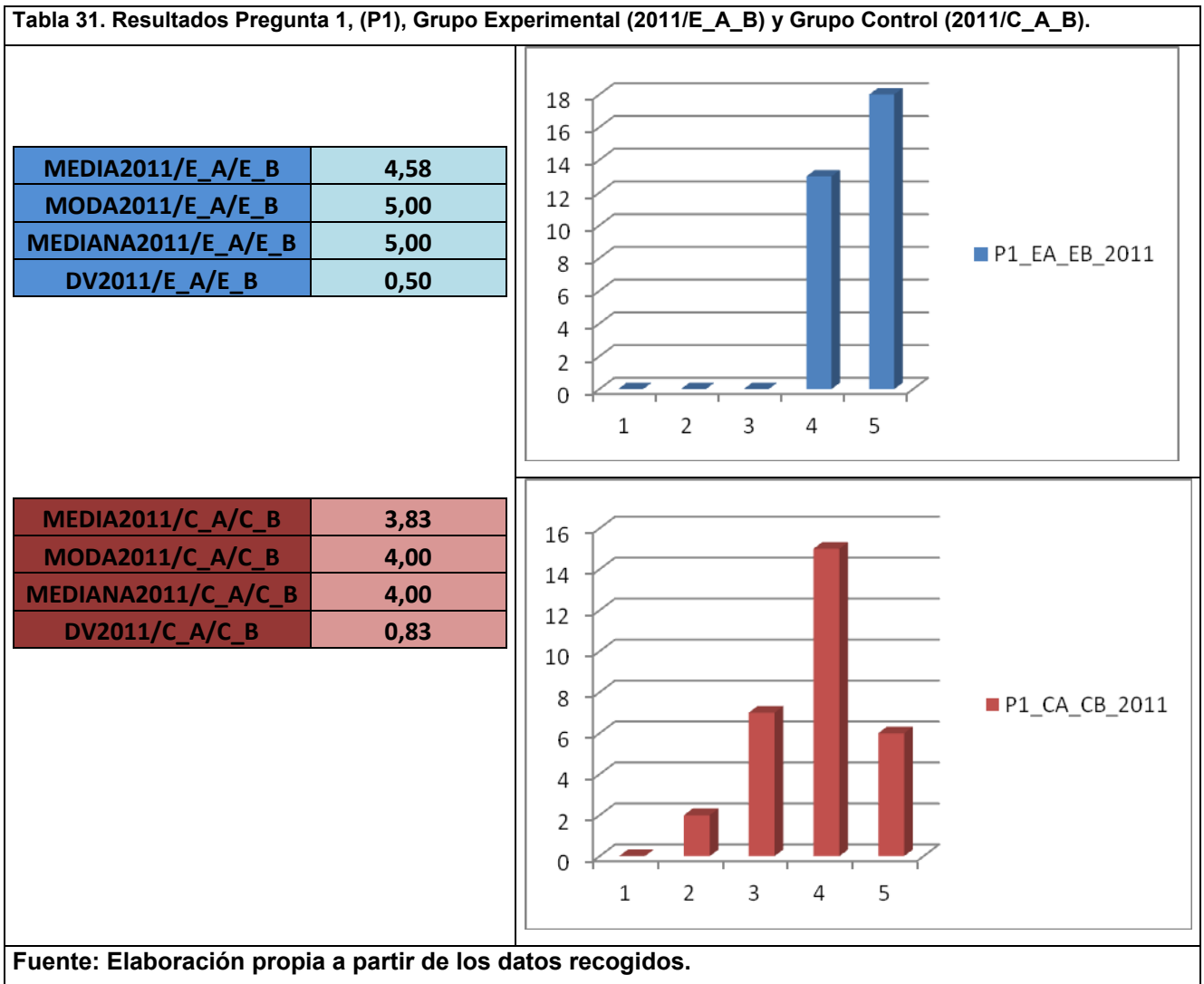
Después de esta reunión y otras conversaciones posteriores con los padres, la situación no cambió significativamente.

La profesora intentó dar nuevas oportunidades a la niña para integrarse en el grupo, también la castigo retirándola de las actividades cuando no cumplía con las mínimas normas de clases, intentó darle protagonismo y recompensarla con elogios cuando la niña realizaba las actividades, pero ninguna acción tuvo efecto esperado.

Se puso en conocimiento de la Dirección de la Escuela la situación, pero nadie intervino, y la niña terminó no sólo el trimestre, sino el curso completo, asistiendo a todas las clases sin mostrar ningún interés y con altibajos en el comportamiento.



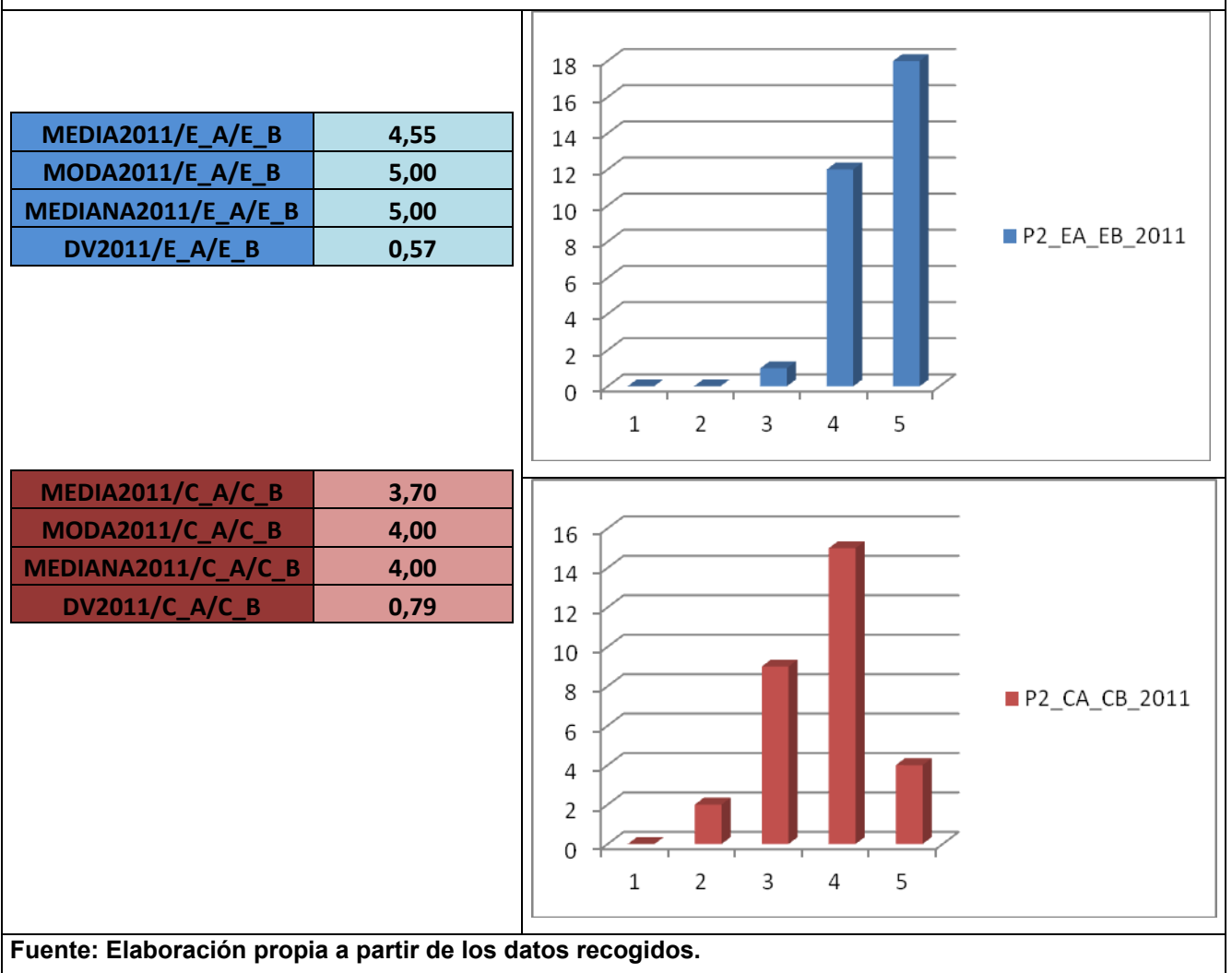
### 6.9.3. Datos recogidos de las encuestas del año 2011.



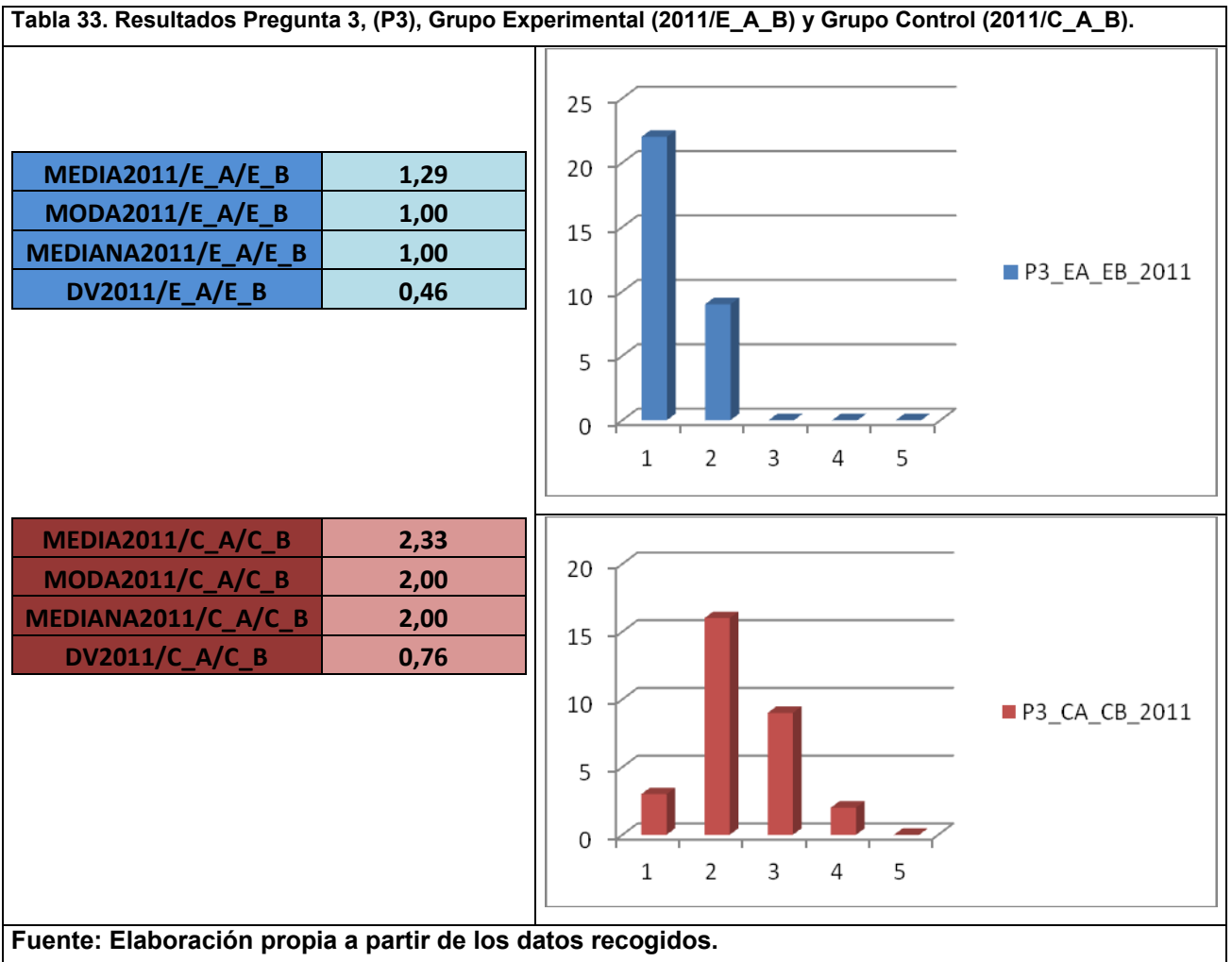
**Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.**

En la tabla número 31 (P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase) se observa que el grupo experimental puntúa por encima del grupo control con una diferencia de 0,75 puntos, siendo la moda de 5 puntos en el grupo experimental, un punto por encima del grupo de control (moda de 4 puntos). La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,33 puntos).

Tabla 32. Resultados Pregunta 2, (P2), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).

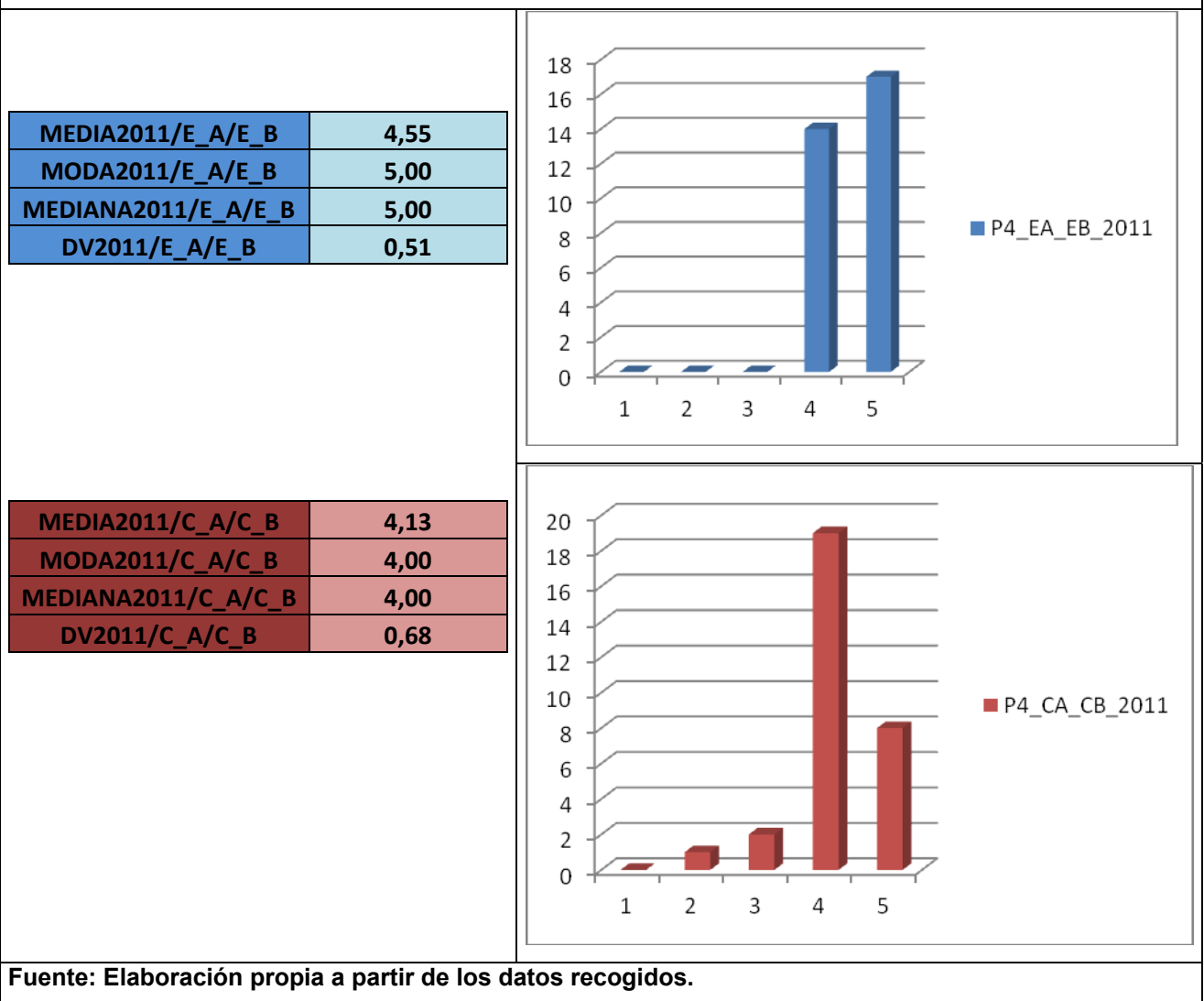


En la tabla número 32, variable atención (P2. El alumno ha mejorado su atención en clase), podemos observar una mejoría en la media del grupo experimental de 0,85 puntos, y una diferencia de 1 punto en la moda, siendo de 5 en el grupo control, y de 4 en el experimental.



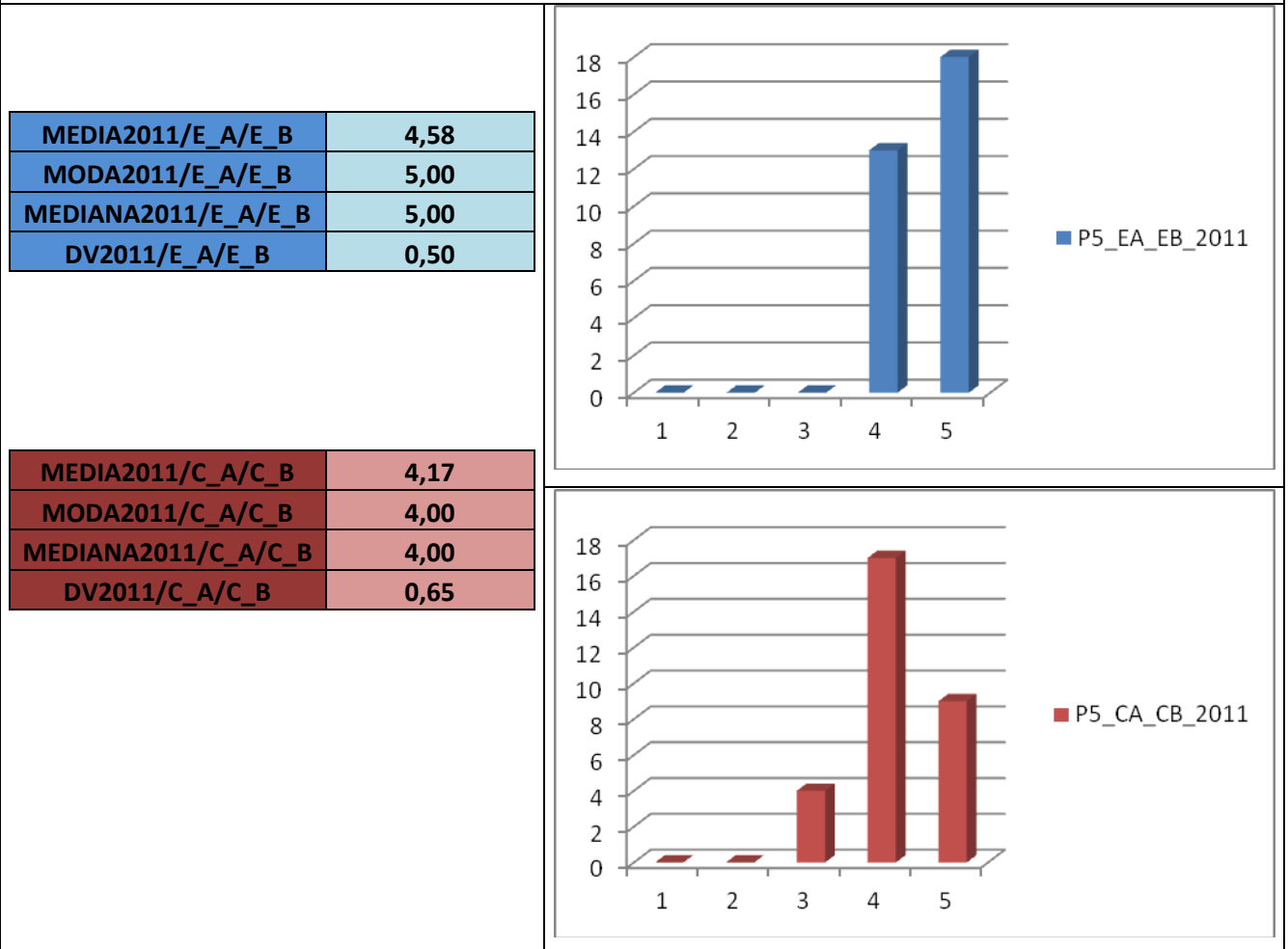
En la tabla número 33 (P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación), la media del grupo experimental es de 1,04 puntos más baja que la del grupo control lo que refleja una tendencia más pronunciada del grupo experimental a estar en desacuerdo con la afirmación de la pregunta 3 “El alumno/a no ha mejorado su motivación”. La moda del grupo experimental es de 1 punto y la del grupo control de 2 puntos. La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,30 puntos).

Tabla 34. Resultados Pregunta 4, (P4), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).



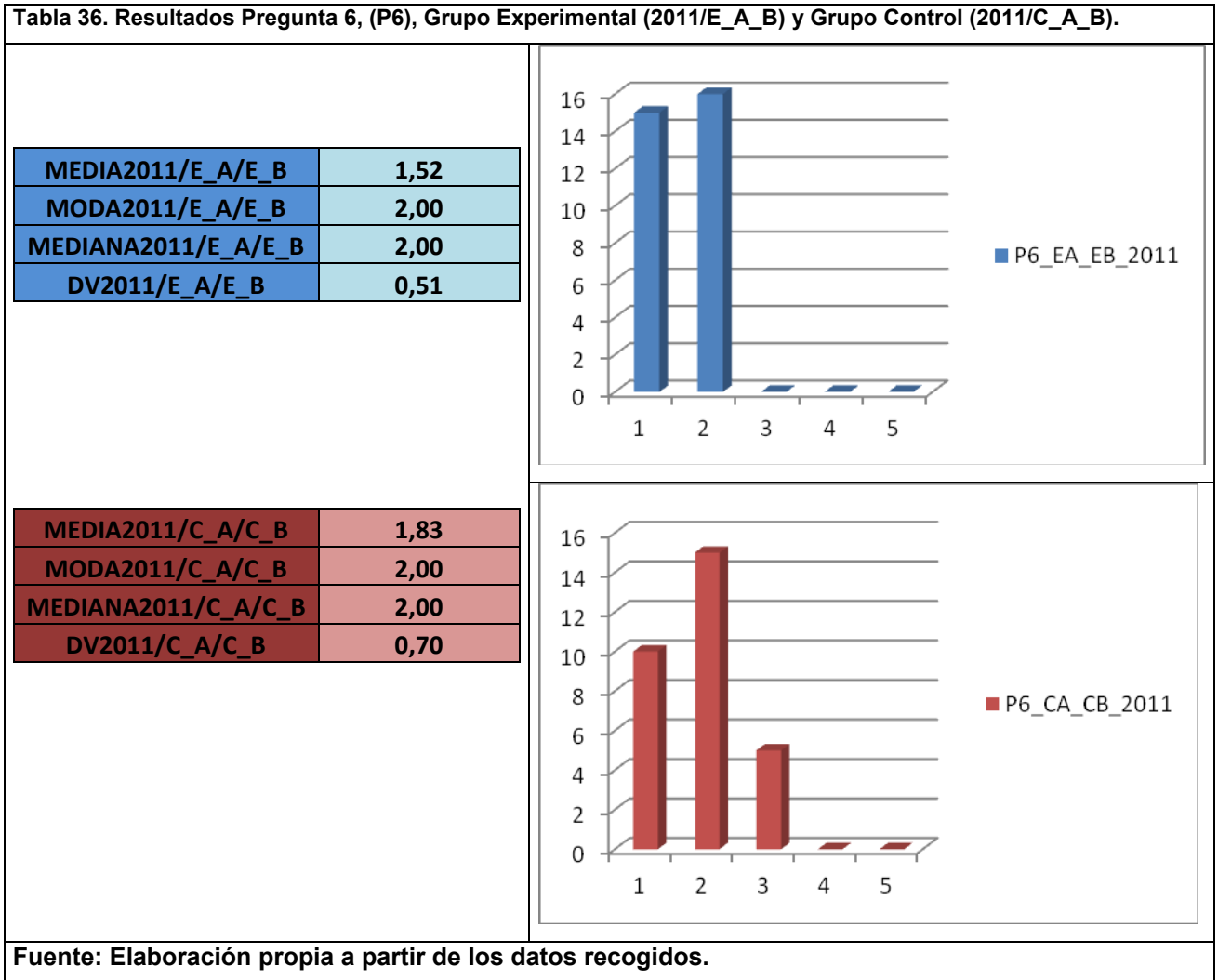
En la tabla 34 (P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial) se observa una diferencia entre la media del grupo experimental y el grupo control de 0,42 puntos. En la moda del grupo experimental se observa una diferencia de un punto con respecto al grupo control es decir, que en la variable de mejora de la concepción espacial, la mayoría de alumnos del grupo experimental han sido evaluados con un 5 (totalmente de acuerdo), mientras que la mayor parte de los alumnos del grupo de control han sido evaluados con un 4 (de acuerdo).

Tabla 35. Resultados Pregunta 5, (P5), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).



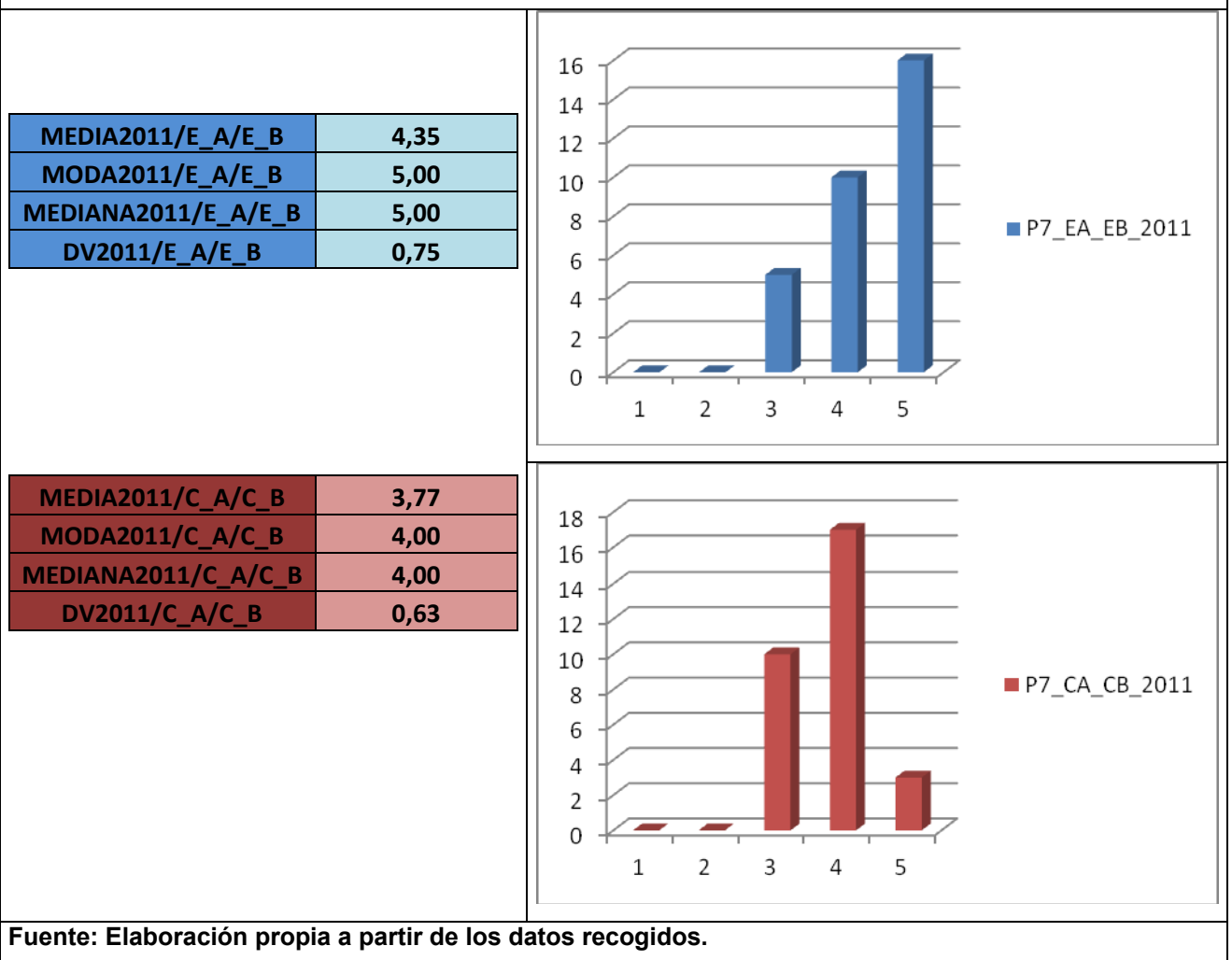
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 35 (P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general) se observa una diferencia de 0,41 puntos entre el grupo experimental y el grupo control. La moda del grupo experimental es de 5 puntos, mientras que en el grupo control es de 4 puntos. La desviación típica no muestra diferencias significativas.



En la tabla 36 (P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos) existe una diferencia entre el grupo experimental y el grupo control de 0,31 puntos a favor del grupo de control, es decir que en este grupo la evaluación de los alumnos muestra un porcentaje más alto en respuesta a la variable “el alumno no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos”.

Tabla 37. Resultados Pregunta 7, (P7), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).



En la tabla 37 (P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo) existe una mejoría de 0,58 puntos en la media del grupo experimental con respecto al grupo de control. La moda del grupo de control es de 4 puntos, mientras que la del grupo experimental es de 5 puntos.

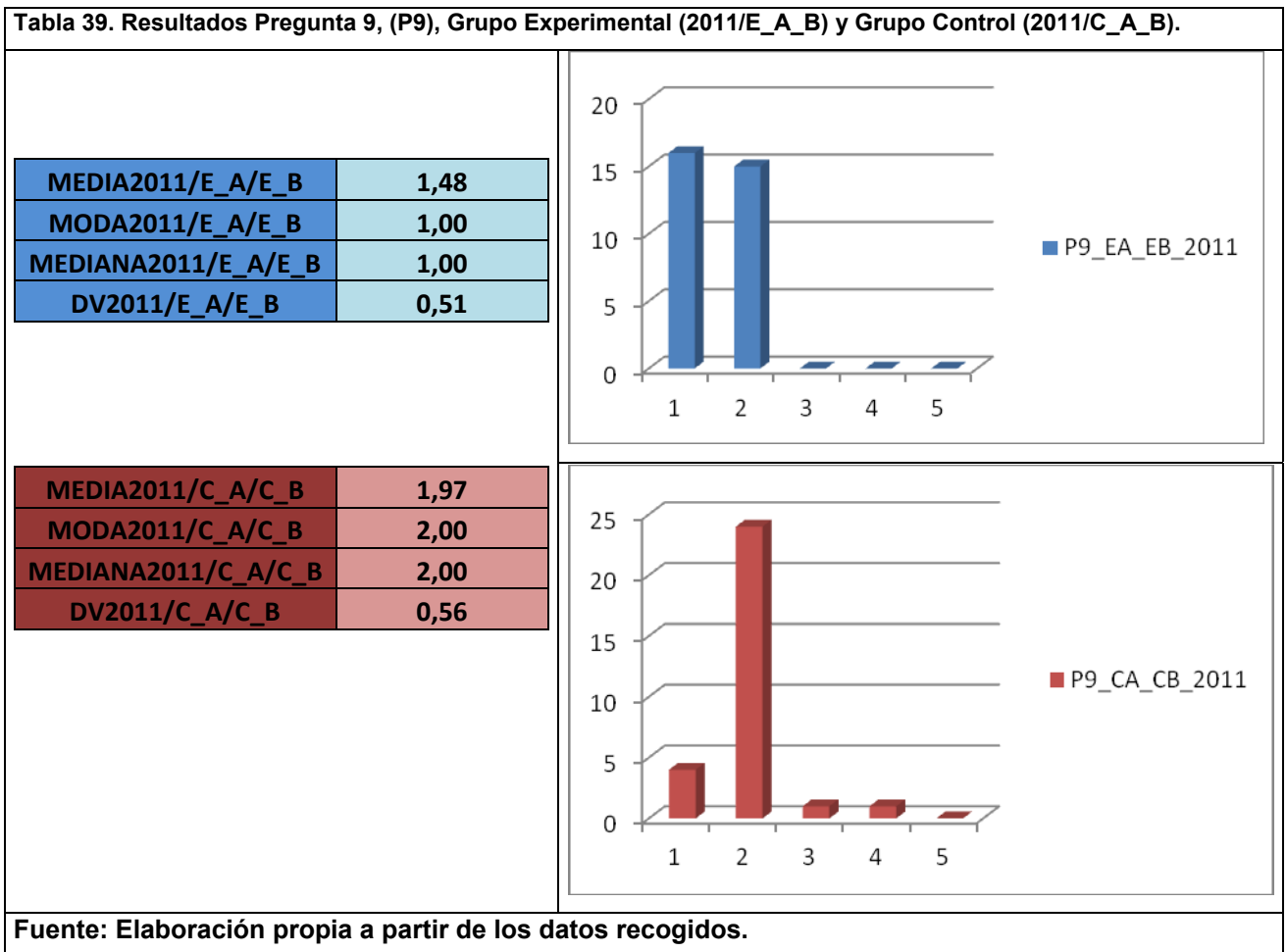
**Tabla 38. Resultados Pregunta 8, (P8), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).**

<table border="1"> <tbody> <tr> <td><b>MEDIA2011/E_A/E_B</b></td> <td><b>4,52</b></td> </tr> <tr> <td><b>MODA2011/E_A/E_B</b></td> <td><b>5,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>MEDIANA2011/E_A/E_B</b></td> <td><b>5,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>DV2011/E_A/E_B</b></td> <td><b>0,51</b></td> </tr> </tbody> </table>		<b>MEDIA2011/E_A/E_B</b>	<b>4,52</b>	<b>MODA2011/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>	<b>MEDIANA2011/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>	<b>DV2011/E_A/E_B</b>	<b>0,51</b>	<table border="1"> <caption>Data for P8_EA_EB_2011</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td></tr> <tr><td>3</td><td>1</td></tr> <tr><td>4</td><td>16</td></tr> <tr><td>5</td><td>17</td></tr> </tbody> </table>	Score	Frequency	1	1	2	1	3	1	4	16	5	17
<b>MEDIA2011/E_A/E_B</b>	<b>4,52</b>																					
<b>MODA2011/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>																					
<b>MEDIANA2011/E_A/E_B</b>	<b>5,00</b>																					
<b>DV2011/E_A/E_B</b>	<b>0,51</b>																					
Score	Frequency																					
1	1																					
2	1																					
3	1																					
4	16																					
5	17																					
<table border="1"> <tbody> <tr> <td><b>MEDIA2011/C_A/C_B</b></td> <td><b>4,13</b></td> </tr> <tr> <td><b>MODA2011/C_A/C_B</b></td> <td><b>4,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>MEDIANA2011/C_A/C_B</b></td> <td><b>4,00</b></td> </tr> <tr> <td><b>DV2011/C_A/C_B</b></td> <td><b>0,51</b></td> </tr> </tbody> </table>		<b>MEDIA2011/C_A/C_B</b>	<b>4,13</b>	<b>MODA2011/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>	<b>MEDIANA2011/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>	<b>DV2011/C_A/C_B</b>	<b>0,51</b>	<table border="1"> <caption>Data for P8_CA_CB_2011</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td></tr> <tr><td>3</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>23</td></tr> <tr><td>5</td><td>7</td></tr> </tbody> </table>	Score	Frequency	1	1	2	1	3	3	4	23	5	7
<b>MEDIA2011/C_A/C_B</b>	<b>4,13</b>																					
<b>MODA2011/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>																					
<b>MEDIANA2011/C_A/C_B</b>	<b>4,00</b>																					
<b>DV2011/C_A/C_B</b>	<b>0,51</b>																					
Score	Frequency																					
1	1																					
2	1																					
3	3																					
4	23																					
5	7																					

**Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.**

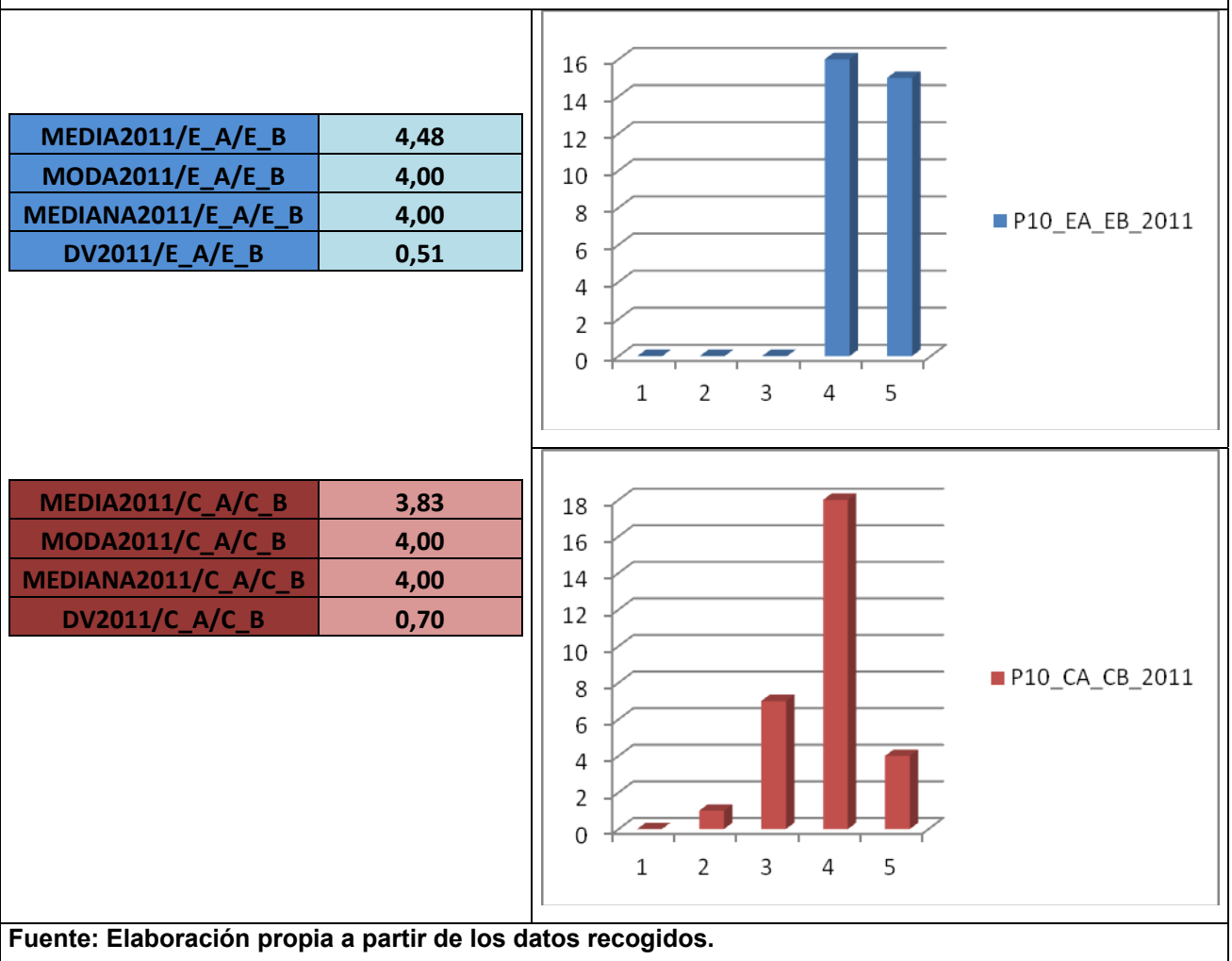
En la tabla número 38 (P.8 El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados) el grupo experimental puntúa 0,39 puntos más alto que el grupo de control en la media. La moda del grupo experimental es de 5 puntos mientras que la del grupo de control es de 4.





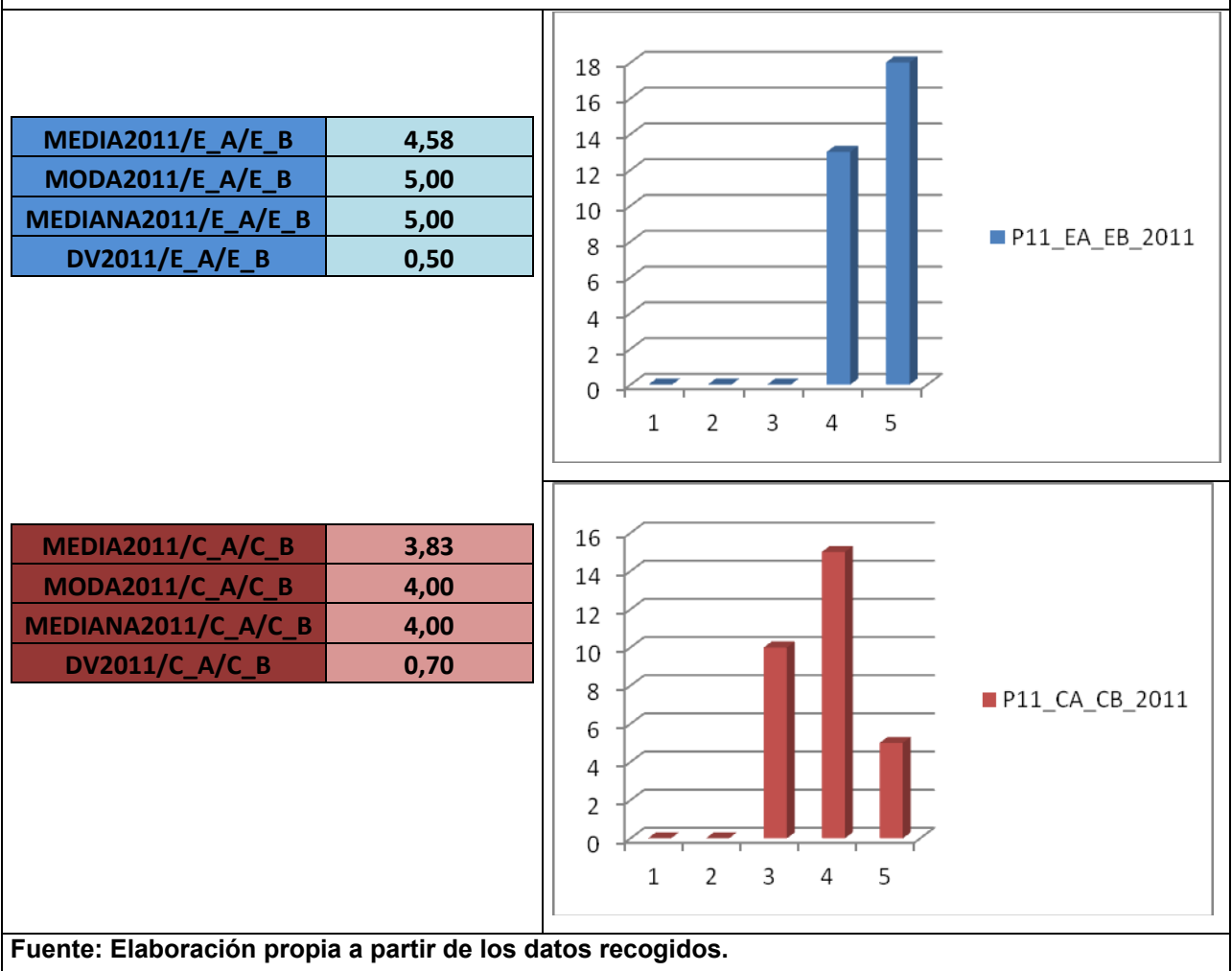
En la tabla 39 (P.9 El alumno/a no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales), observamos una diferencia de 0,49 puntos en la media entre el grupo control y el experimental. Siendo la puntuación más alta en el grupo de control a la variable 9 el alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales. La moda en el grupo experimental es de 1 punto (totalmente en desacuerdo) mientras que en el grupo control es de 2 puntos (en desacuerdo).

**Tabla 40. Resultados Pregunta 10, (P10), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).**



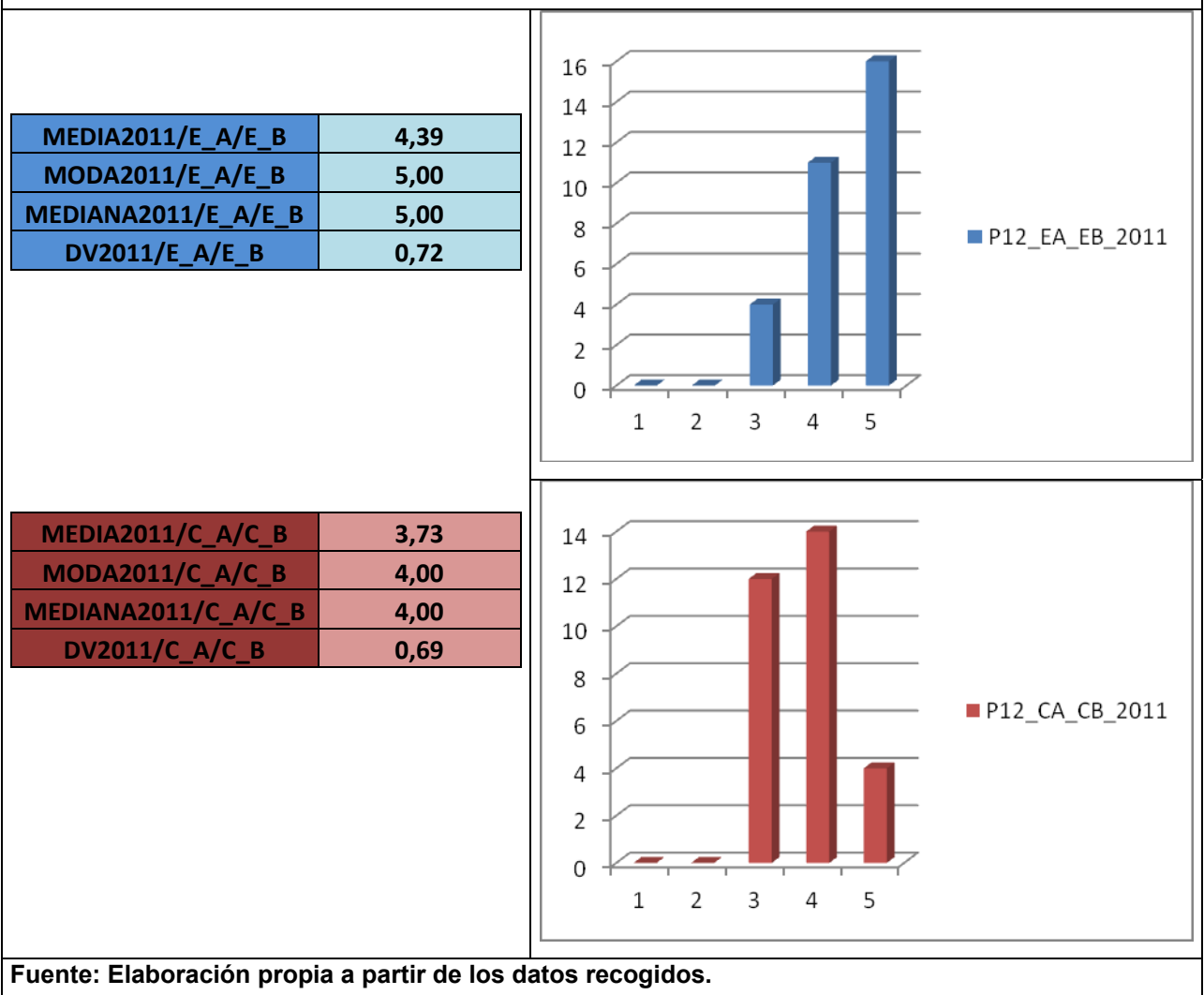
En la tabla 40 (P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música) observamos que la media del grupo experimental es 0,65 puntos más alta que la media del grupo control. La moda de los dos grupos es la misma 4 puntos.

**Tabla 41. Resultados Pregunta 11, (P11), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).**



En la tabla 41 (P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet) Existe una mejoría de 0,75 puntos en el grupo experimental con respecto al grupo de control, siendo las modas de 5 puntos en el grupo experimental y de 4 puntos en el de control.

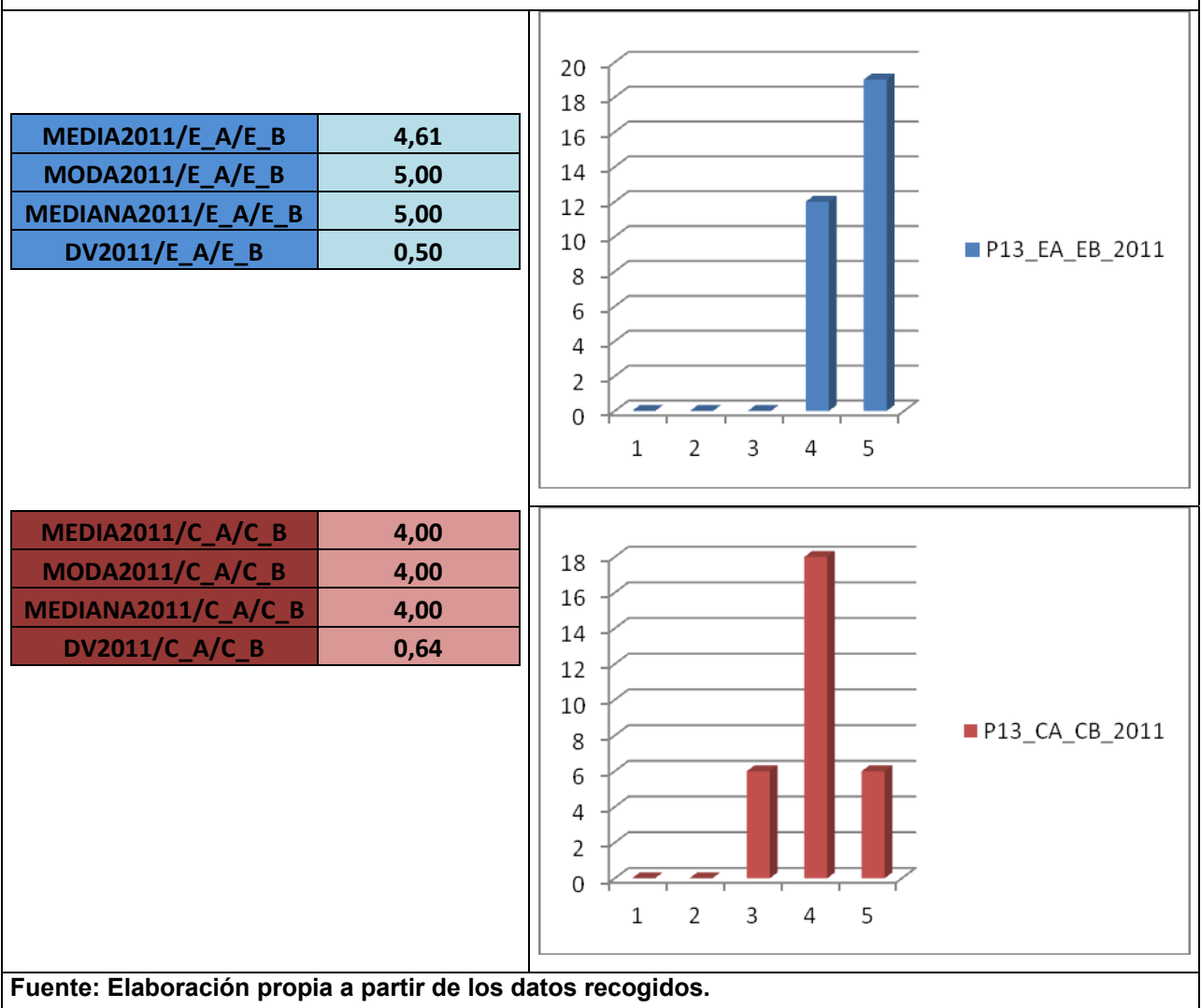
Tabla 42. Resultados Pregunta 12, (P12), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

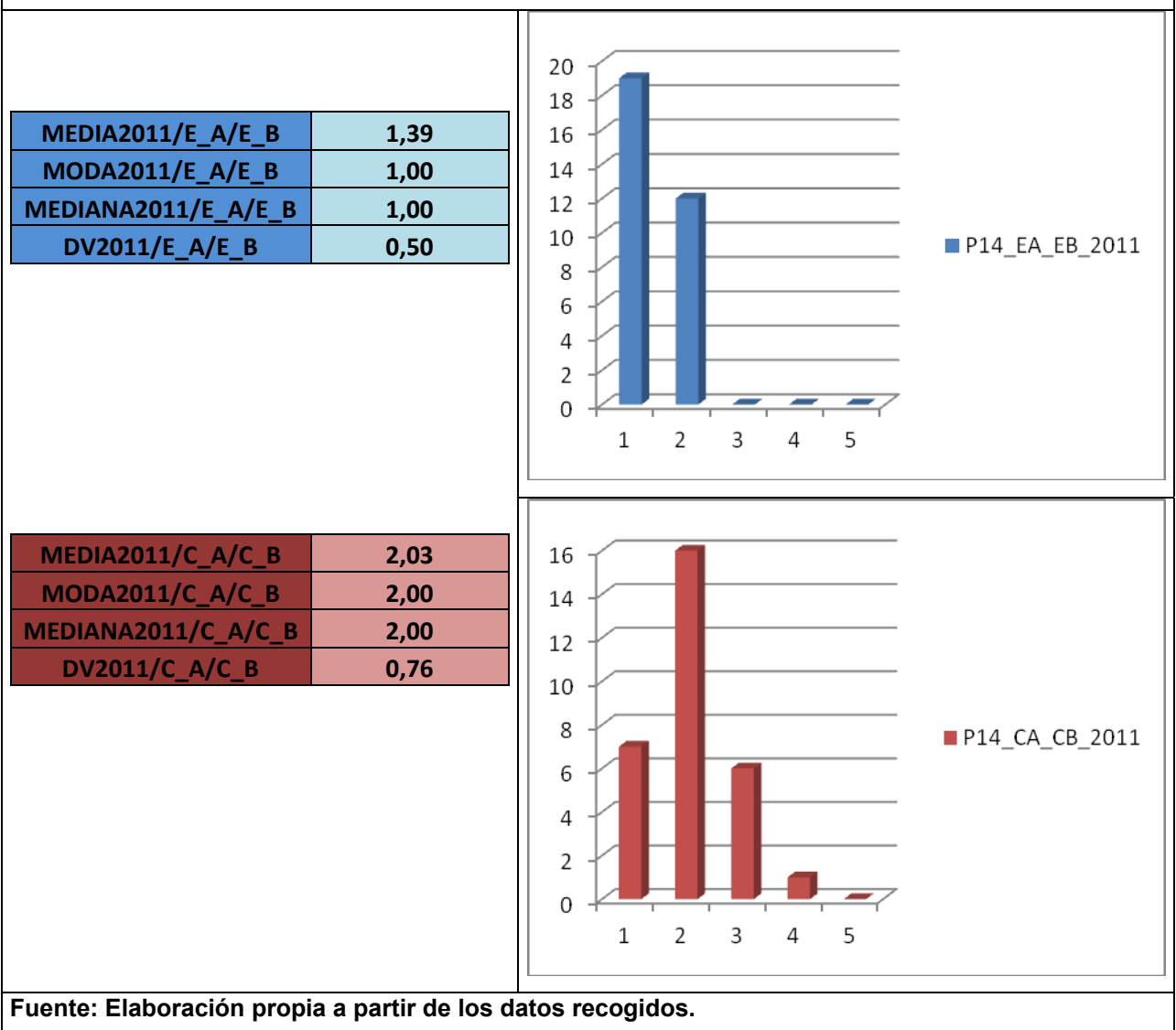
En la tabla 42 (P12. Se muestra más participativo en clase) existe una mejoría de 0,64 puntos en la media del grupo experimental, con respecto al grupo de control, siendo las modas de 4 puntos en el grupo de control, y de 5 puntos en el grupo experimental.

**Tabla 43. Resultados Pregunta 13, (P13), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).**



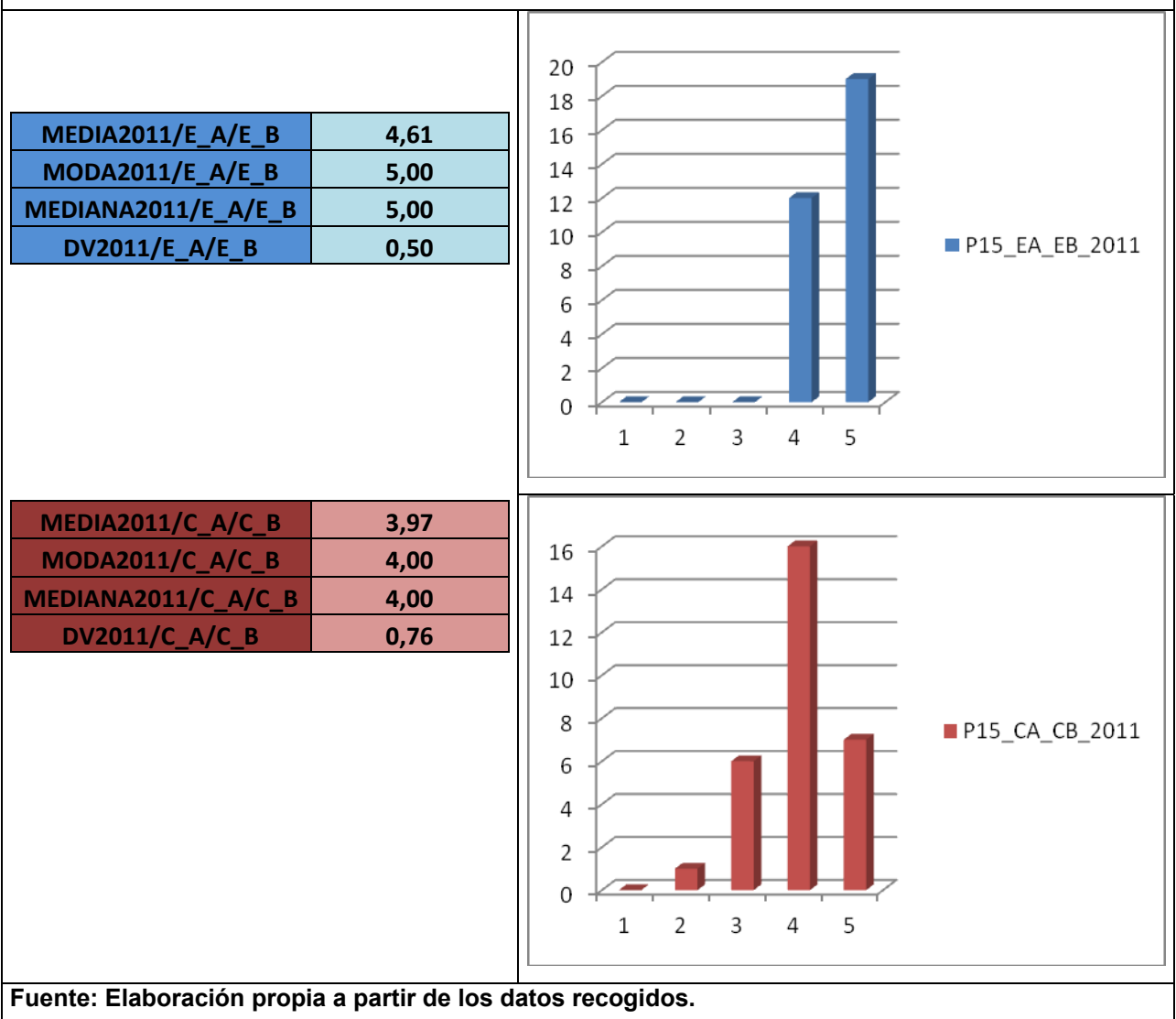
En la tabla 43 (P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del período de estudio) la media del grupo experimental es 0,61 puntos más alta que en el grupo control. La moda en el grupo experimental es de 5 puntos, mientras que en el grupo control es de 4 puntos.

**Tabla 44. Resultados Pregunta 14, (P14), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).**



En la tabla 44 (P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el período de estudio) puede observarse una puntuación más alta del grupo control con respecto al grupo experimental (0,64 puntos) en la media. Siendo las modas de 1 punto en el grupo experimental (totalmente en desacuerdo) y de 2 puntos en el grupo control (en desacuerdo).

Tabla 45. Resultados Pregunta 15, (P15), Grupo Experimental (2011/E\_A\_B) y Grupo Control (2011/C\_A\_B).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 45 (P15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad) observamos que el grupo experimental tiene una media de 0,64 puntos más que el grupo control, siendo la moda del grupo experimental de 5 puntos y la del grupo control de 4 puntos.

### **6.9.3.1. Resultados de los datos recogidos en el año 2011**

El análisis de los datos recogidos durante el primer trimestre de clases del año 2009 nos muestra una mejora del grupo experimental con respecto al grupo de control en las quince variables presentadas.

En algunas variables la diferencia ha sido mayor que en otras.

La mayor diferencia entre la media de los grupos del año 2011 se observa en las variables:

- 1- P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase (0,75 puntos).
- 2- P2. El alumno ha mejorado su atención en clase (0,85 puntos).
- 3- P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación (1,04 puntos).
- 4- P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet (0,75 puntos).

Estas variables se refieren en mayor medida a objetivos actitudinales de atención, concentración, motivación, comunicación y expresión, participación y actitud en clase.

Las variables que han mostrado una menor diferencia entre las medias de los grupos han sido:

- 1- P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos (0,31 puntos).
- 2- P.8 El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados (0,39 puntos).

Estas variables se refieren a objetivos procedimentales sencillos que se trabajan durante el primer trimestre de clases.



En el resto de variables estudiadas, la media varía de 0,41 puntos a 0,65 puntos mostrando una mejoría del grupo experimental con respecto al grupo de control.

### **6.9.3.2. Comentarios, incidencias año 2011**

Los grupos del año 2011 fueron un poco más numerosos que los años anteriores, lo que llevó a la creación de subgrupos dentro de la clase. Por ejemplo dentro de los grupos de 4 a 6 años se dividieron las alumnas en las pequeñas (las niñas de 4 años), y las niñas grandes (5 y 6 años). La profesora tuvo que trabajar para integrar los grupos, e intentar transmitir el mensaje que cada alumna o alumno puede aportar algo enriquecedor a sus compañeros.

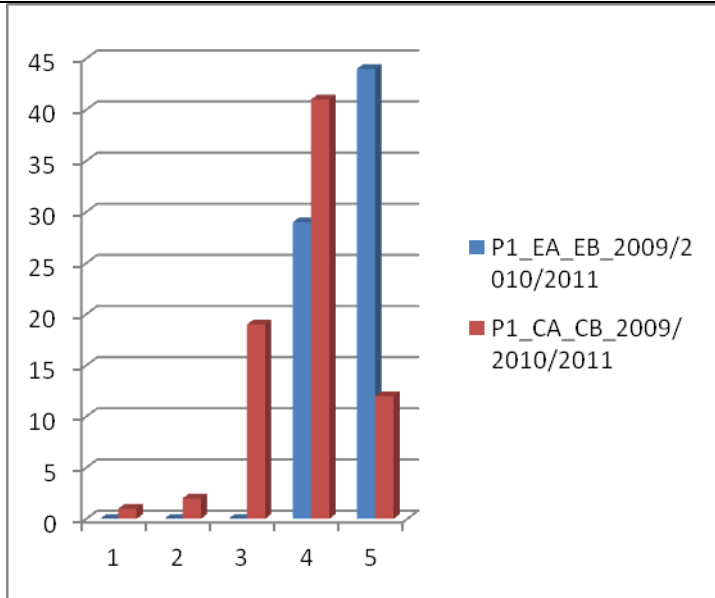
Queremos mencionar que aunque el incremento en la solicitud de matrículas y el crecimiento del número de alumnos se considera positivo en una Escuela Municipal, a nivel formativo y para poder ofrecer una formación personalizada que pueda desarrollar al máximo las posibilidades de cada alumno, consideramos que son más adecuados los grupos reducidos de hasta 10/12 alumnos como máximo en edades tempranas de aprendizaje.

**6.10. Estudio comparativo del conjunto de los grupos experimentales y de control de los años 2009, 2010 y 2011**

**Tabla 46. Resultados Pregunta 1, (P1), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**

MEDIA2009/10/11/E	4,56
MODA2009/10/11/E	5
MEDIANA2009/10/11/E	5
DV2009/10/11/E	0,49

MEDIA2009/10/11/C	3,79
MODA2009/10/11/C	4
MEDIANA2009/10/11/C	4
DV2009/10/11/C	0,94



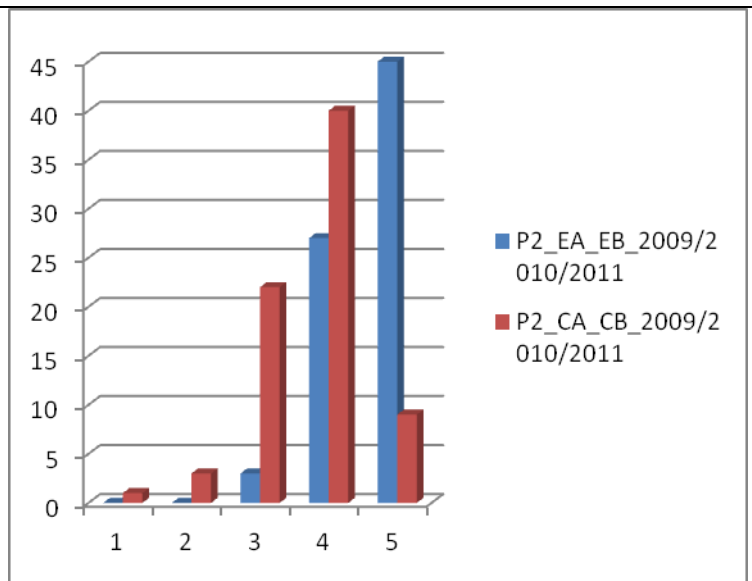
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla número 46 (P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase) en la evaluación conjunta de los años 2009, 2010 y 2011, se observa que el grupo experimental puntúa por encima del grupo control con una diferencia de 0,77 puntos, siendo la moda de 5 puntos en el grupo experimental, un punto por encima del grupo de control (moda de 4 puntos). La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,45 puntos).

**Tabla 47. Resultados Pregunta 2, (P2), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**

MEDIA2009/10/11/E	4,67
MODA209/10/11/E	5
MEDIANA2009/10/11/E	5
DV2009/10/11/E	0,49

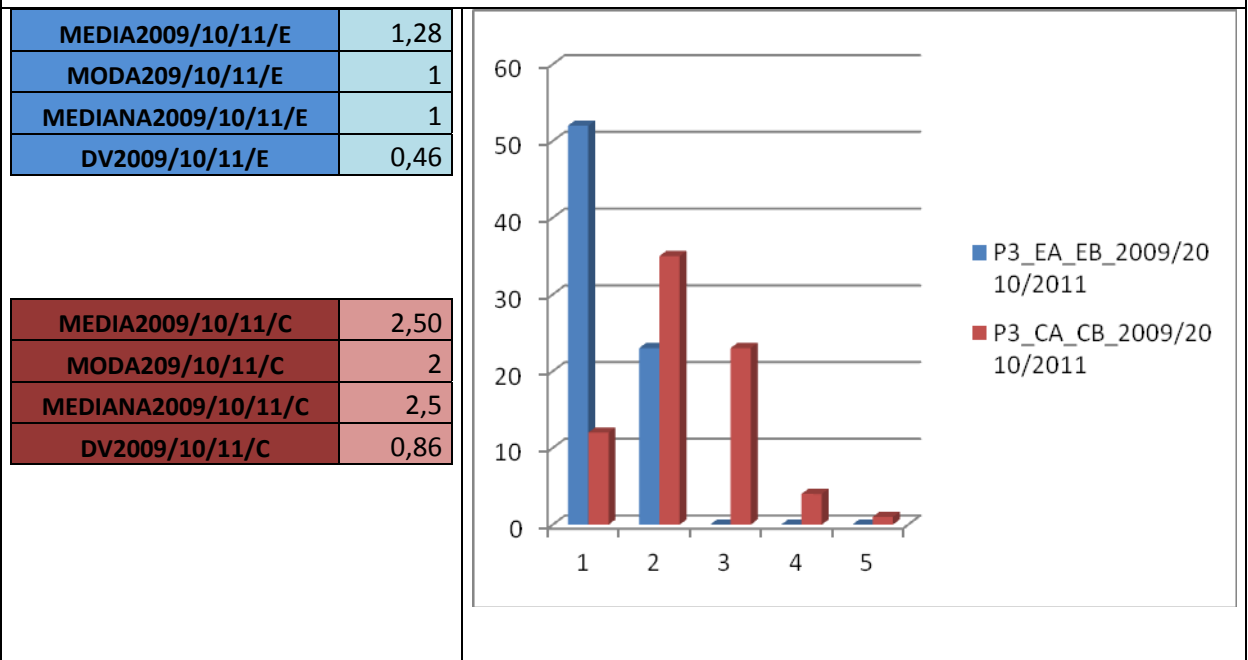
MEDIA2009/10/11/C	3,78
MODA209/10/11/C	4
MEDIANA2009/10/11/C	4
DV2009/10/11/C	0,88



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla número 47, variable atención (P2. El alumno ha mejorado su atención en clase) en la evaluación conjunta de los años 2009, 2010 y 2011, podemos observar una mejoría en la media del grupo experimental de 0,89 puntos, y una diferencia de 1 punto en la moda, siendo de 5 en el grupo control, y de 4 en el experimental. La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,39 puntos).

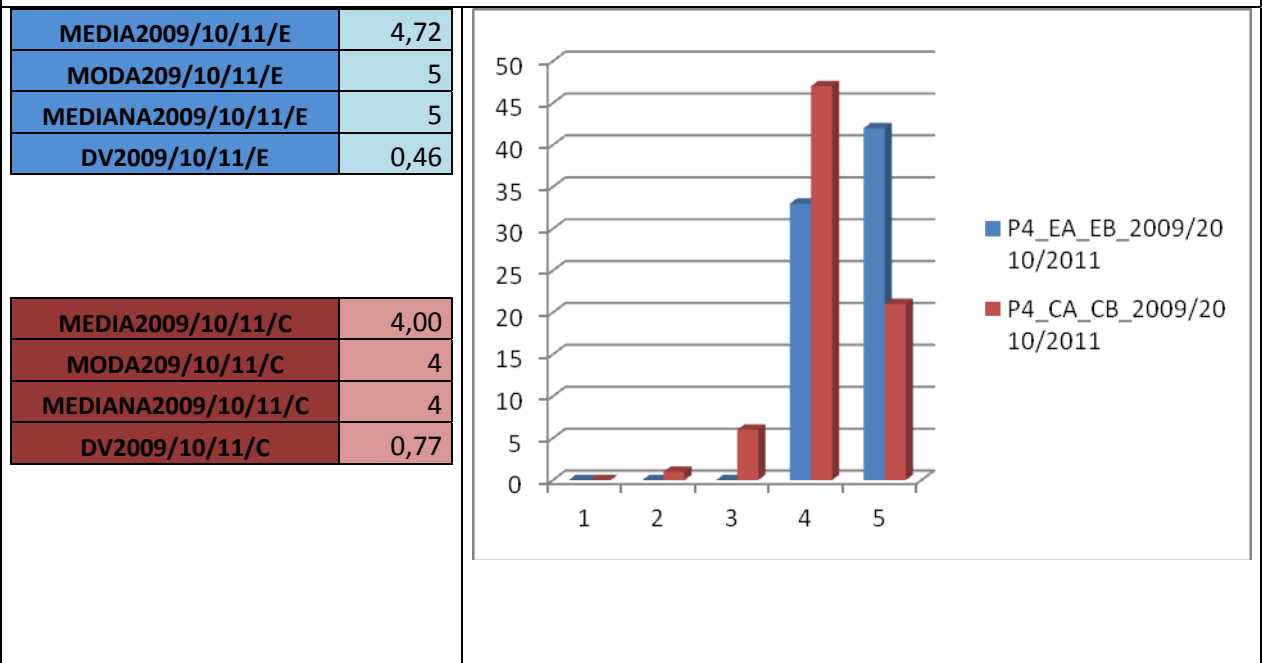
**Tabla 48. Resultados Pregunta 3, (P3), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla número 48 (P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación) en la evaluación conjunta de los años 2009, 2010 y 2011, la media del grupo experimental es de 1,22 puntos más baja que la del grupo control lo que refleja una tendencia más pronunciada del grupo experimental a estar en desacuerdo con la afirmación de la pregunta 3 “El alumno/a no ha mejorado su motivación”. La moda del grupo experimental es de 1 punto y la del grupo control de 2 puntos. La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,40 puntos).

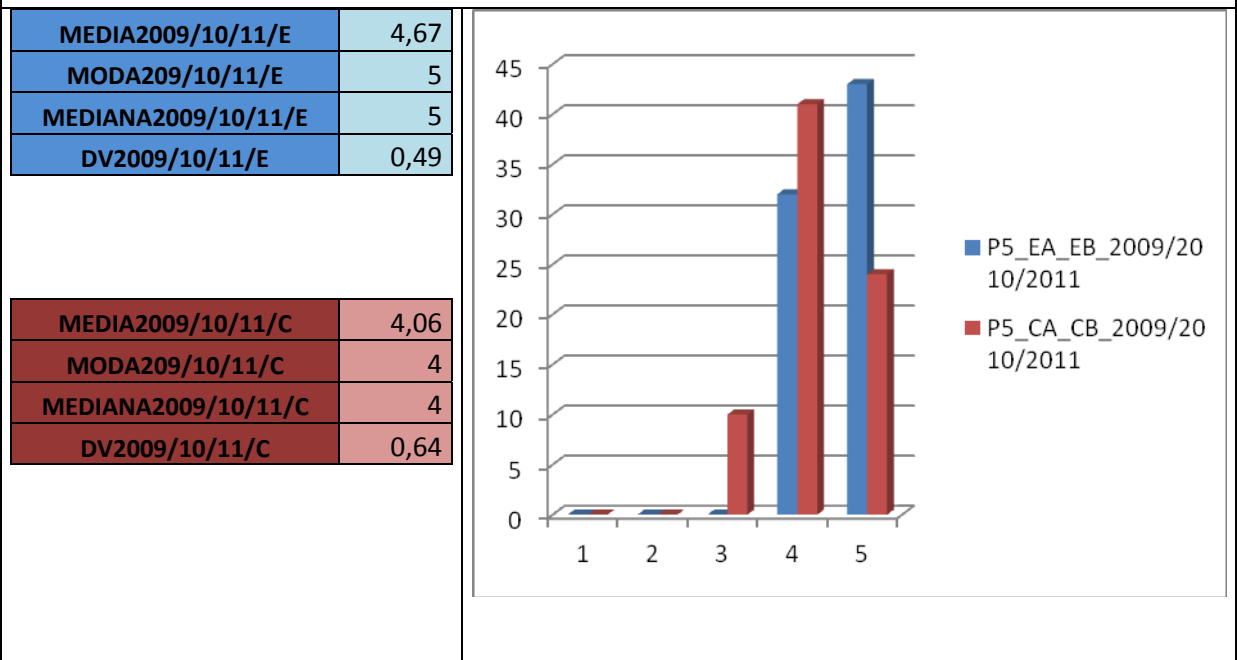
**Tabla 49. Resultados Pregunta 4, (P4), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 49 (P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial) se observa una mejora del grupo experimental con respecto al grupo control de 0,72 puntos. En la moda del grupo experimental se observa una diferencia de un punto con respecto al grupo control es decir, que en la variable de mejora de la concepción espacial, la mayoría de alumnos del grupo experimental han sido evaluados con un 5 (totalmente de acuerdo), mientras que la mayor parte de los alumnos del grupo de control han sido evaluados con un 4 (de acuerdo). La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,31 puntos).

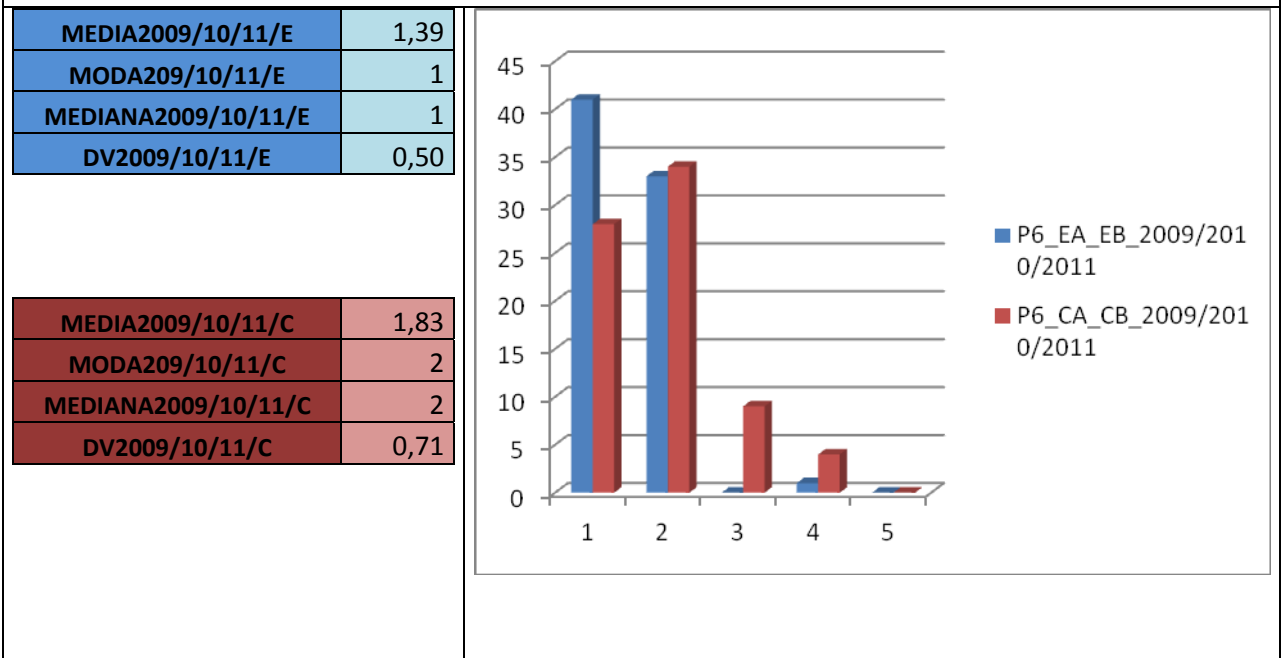
**Tabla 50. Resultados Pregunta 5, (P5), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 50 (P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general) se observa una diferencia de 0,61 puntos entre el grupo experimental y el grupo control(a favor del grupo experimental). La moda del grupo experimental es de 5 puntos, mientras que en el grupo control es de 4 puntos. La desviación típica no muestra diferencias significativas.

**Tabla 51. Resultados Pregunta 6, (P6), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**

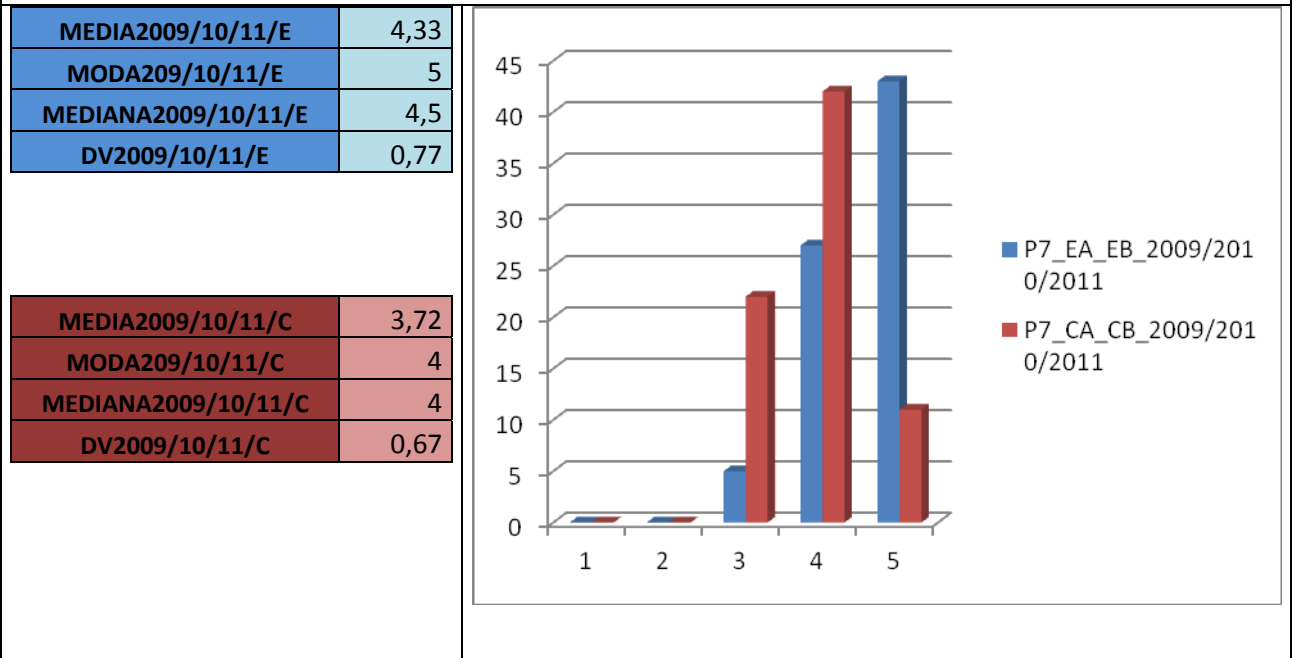


**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 51 (P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos) existe una diferencia entre el grupo experimental y el grupo control de 0,44 puntos a favor del grupo de control, es decir que en este grupo la evaluación de los alumnos muestra un porcentaje más alto en respuesta a la variable “el alumno no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos”. La moda del grupo experimental es de 1 punto y la del grupo control de 2 puntos.



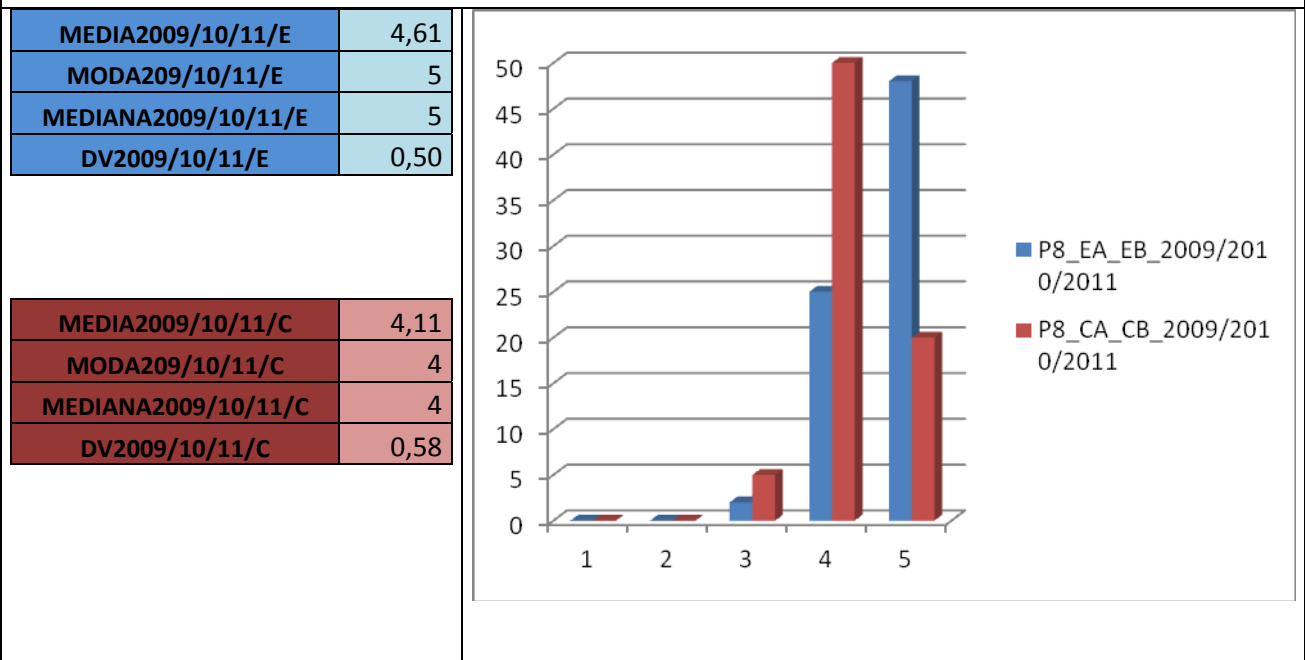
**Tabla 52. Resultados Pregunta 7, (P7), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 52 (P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo) existe una mejoría de 0,61 puntos en la media del grupo experimental con respecto al grupo de control. La moda del grupo de control es de 4 puntos, mientras que la del grupo experimental es de 5 puntos.

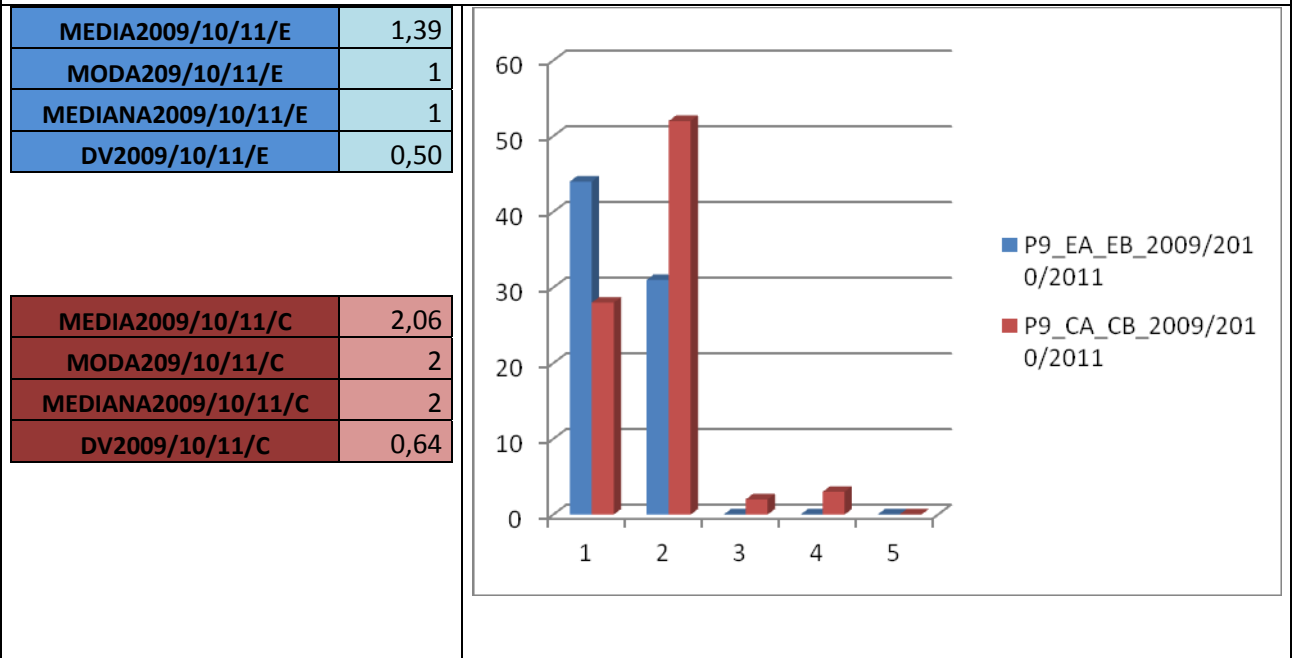
**Tabla 53. Resultados Pregunta 8, (P8), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla número 53 (P.8 El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados) el grupo experimental puntúa 0,50 puntos más alto que el grupo de control en la media. La moda del grupo experimental es de 5 puntos mientras que la del grupo de control es de 4.

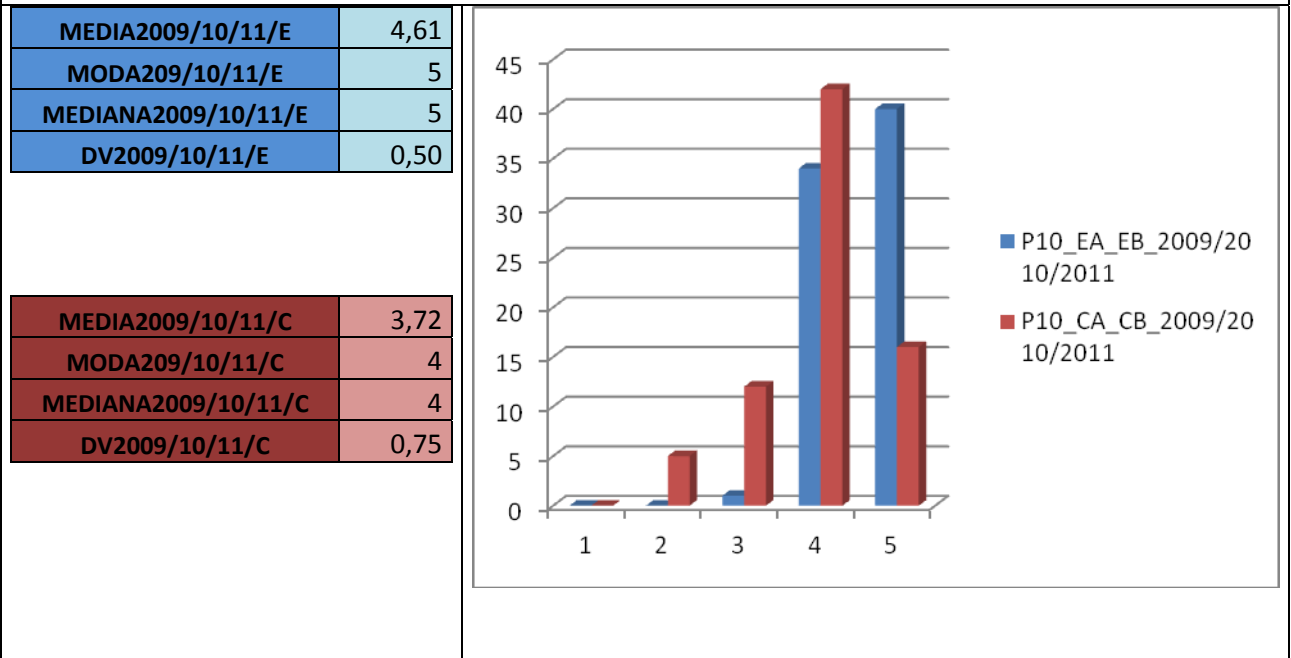
**Tabla 54. Resultados Pregunta 9, (P9), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 54 (P.9 El alumno/a no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales), observamos una diferencia de 0,67 puntos en la media entre el grupo control y el experimental. Siendo la puntuación más alta en el grupo de control a la variable 9 el alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales. La moda en el grupo experimental es de 1 punto (totalmente en desacuerdo) mientras que en el grupo control es de 2 puntos (en desacuerdo).

**Tabla 55. Resultados Pregunta 10, (P10), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**



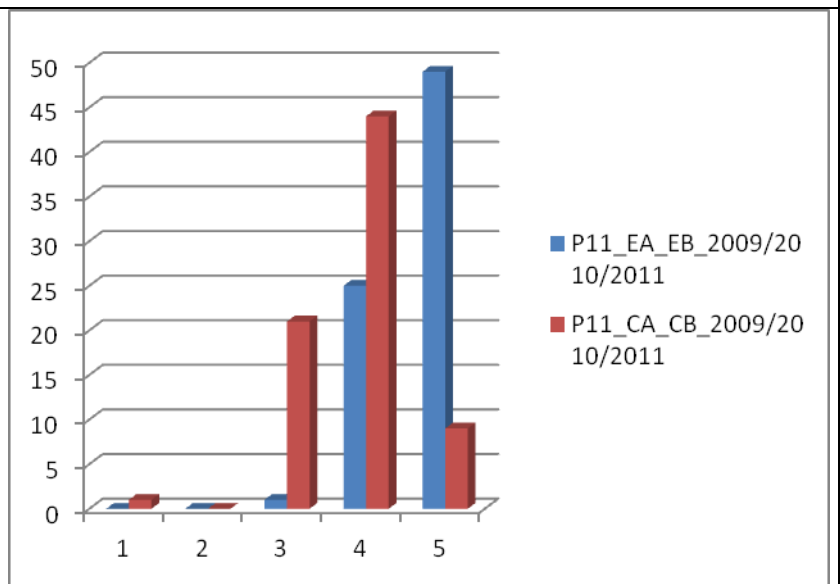
**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 55 (P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música) observamos que la media del grupo experimental es 0,89 puntos más alta que la media del grupo control. La moda grupo experimental es de 5 puntos y la del grupo control de 4 puntos.

**Tabla 56. Resultados Pregunta 11, (P11), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**

MEDIA2009/10/11/E	4,67
MODA209/10/11/E	5
MEDIANA2009/10/11/E	5
DV2009/10/11/E	0,49

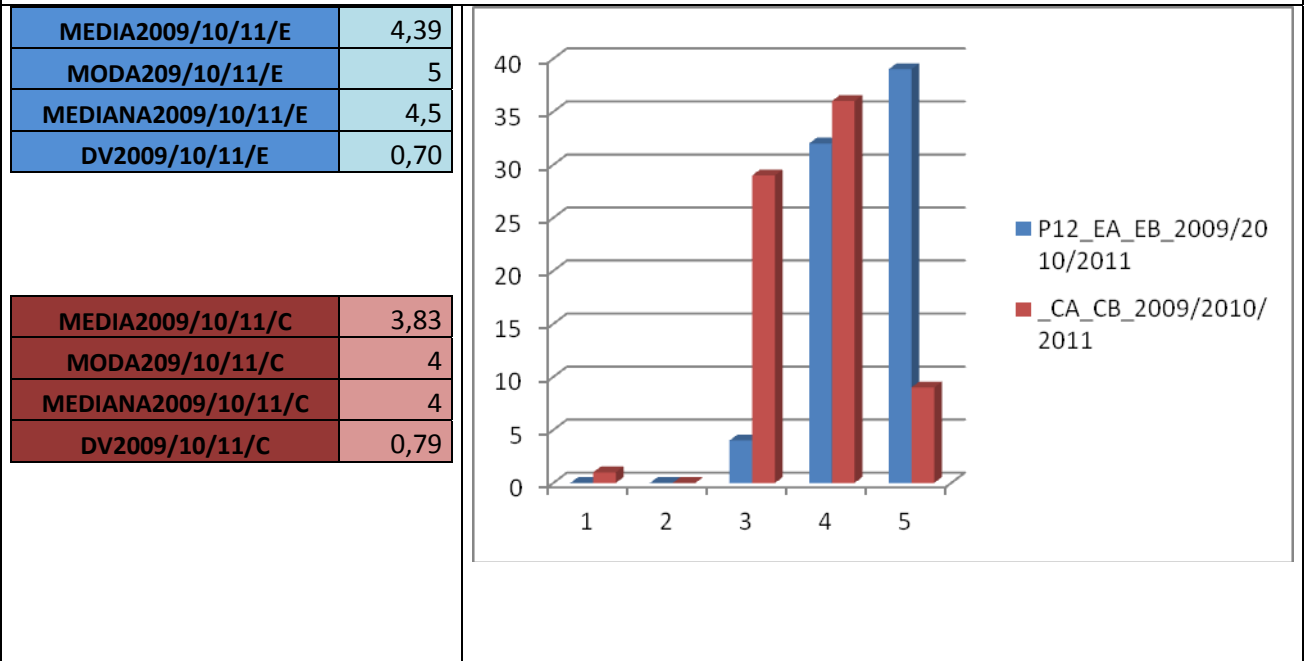
MEDIA2009/10/11/C	3,78
MODA209/10/11/C	3
MEDIANA2009/10/11/C	4
DV2009/10/11/C	0,81



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 56 (P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet) Existe una mejoría de 0,89 puntos en el grupo experimental con respecto al grupo de control, siendo las modas de 5 puntos en el grupo experimental y de 3 puntos en el de control.

**Tabla 57. Resultados Pregunta 12, (P12), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**



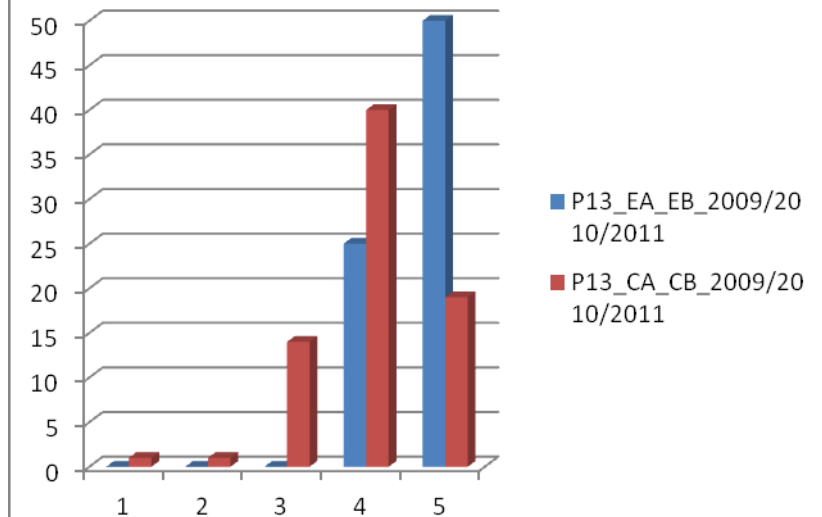
**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 57 (P12. Se muestra más participativo en clase) existe una mejora de 0,56 puntos en la media del grupo experimental, con respecto al grupo de control, siendo las modas de 4 puntos en el grupo de control, y de 5 puntos en el grupo experimental.

**Tabla 58. Resultados Pregunta 13, (P13), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**

MEDIA2009/10/11/E	4,67
MODA209/10/11/E	5
MEDIANA2009/10/11/E	5
DV2009/10/11/E	0,49

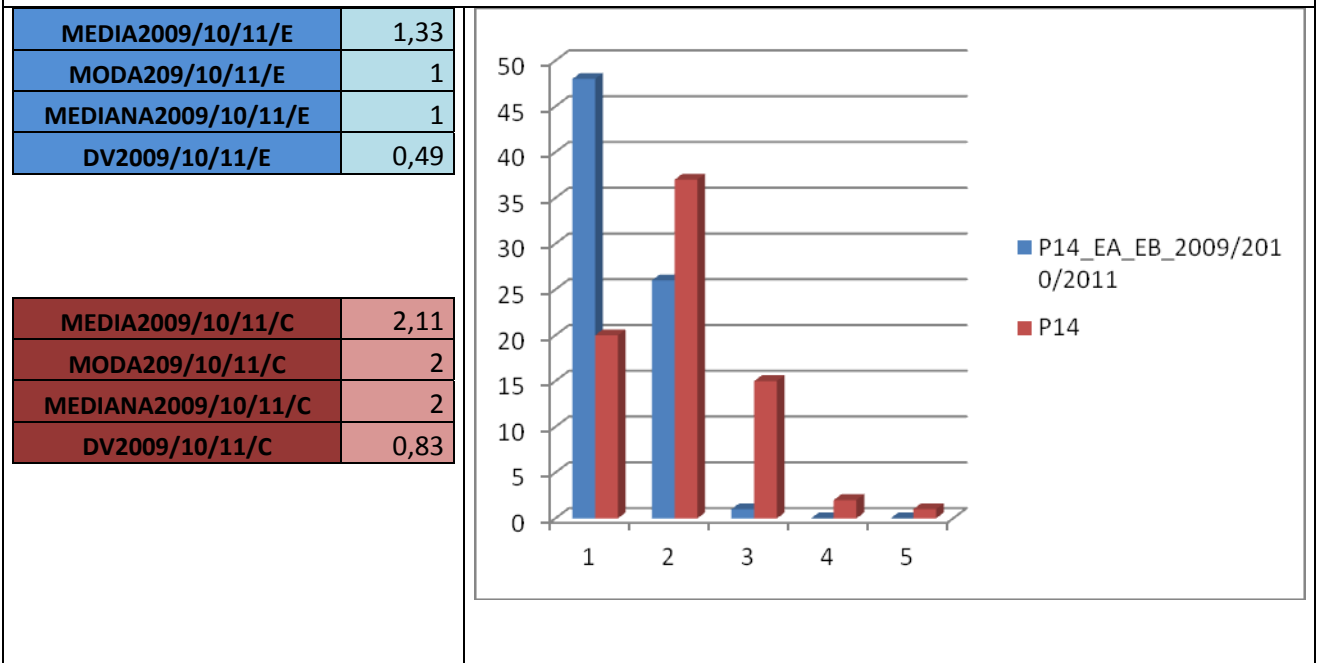
MEDIA2009/10/11/C	4,00
MODA209/10/11/C	4
MEDIANA2009/10/11/C	4
DV2009/10/11/C	0,69



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 58 (P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del período de estudio) la media del grupo experimental es 0,67 puntos más alta que en el grupo control. La moda en el grupo experimental es de 5 puntos, mientras que en el grupo control es de 4 puntos.

**Tabla 59. Resultados Pregunta 14, (P14), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**

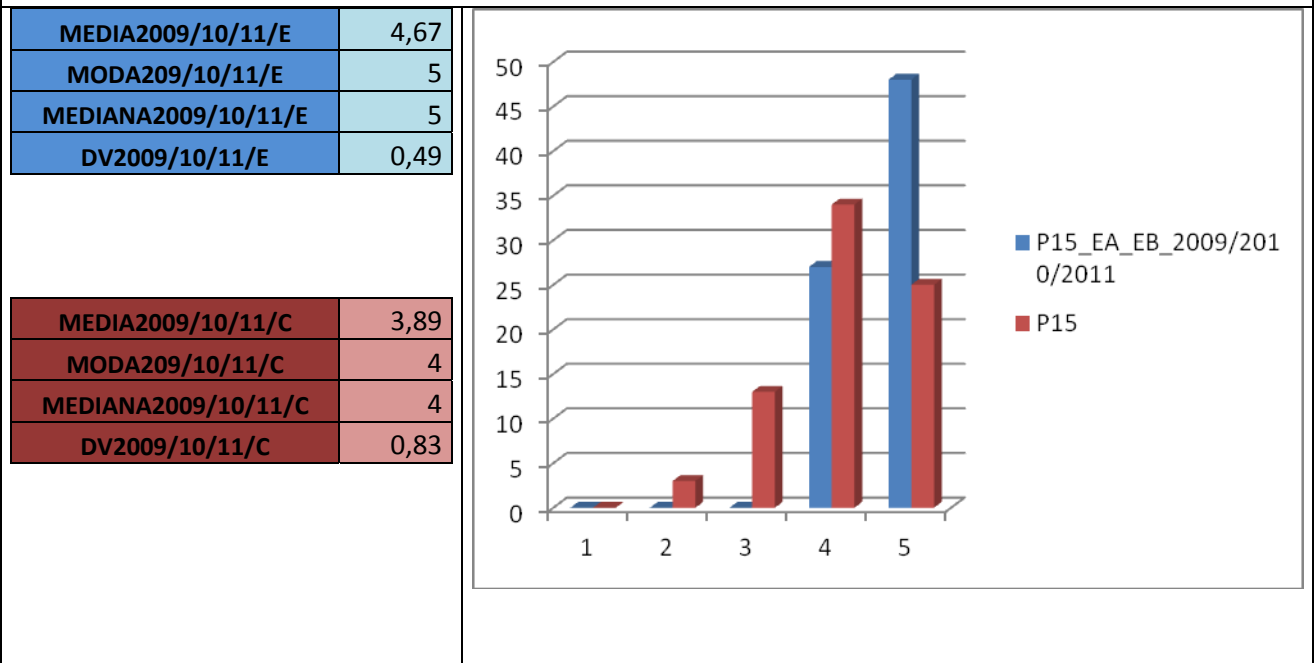


**Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.**

En la tabla 59 (P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el período de estudio) puede observarse una puntuación más alta en el grupo control con respecto al grupo experimental (0,78 puntos), , siendo las modas de 1 punto en el grupo experimental (totalmente en desacuerdo con la afirmación “el alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el período de estudio” y de 2 puntos en el grupo control (en desacuerdo). La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,34 puntos).



**Tabla 60. Resultados Pregunta 15, (P15), Conjunto Grupos Experimentales (2009/2010/2011) y Grupos de Control (2009/2010/2011)**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

En la tabla 45 (P15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad) observamos que el grupo experimental tiene una media de 0,78 puntos más que el grupo control, siendo la moda del grupo experimental de 5 puntos y la del grupo control de 4 puntos. La desviación típica nos muestra una mayor dispersión de las respuestas en el grupo control. (0,34 puntos).

### **6.10.1. Resultados de los grupos experimentales y de control de los años 2009, 2010 y 2011**

El análisis de los datos recogidos durante el primer trimestre de clases del año 2009 nos muestra una mejora del grupo experimental con respecto al grupo de control en las quince variables presentadas.

En algunas variables la diferencia ha sido mayor que en otras.

La mayor diferencia entre la media de los grupos de los años 2009, 2010 y 2011 se observa en las variables:

- 1- P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación (1,22 puntos)
- 2- P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música (0,89 puntos)
- 3- P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet (0,89 puntos).
- 4- P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el período de estudio (0,78 puntos).
- 5- P15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad (0,78 puntos).

Las variables que han mostrado una menor diferencia entre las medias de los grupos han sido:

- 1- P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general (0,61 puntos).
- 2- P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos (0,44 puntos).
- 3- P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo (0,61 puntos)
- 4- P.8 El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados (0,50 puntos).
- 5- P12. Se muestra más participativo en clase (0,56 puntos).

En el resto de variables estudiadas, la media varía de 0,67 puntos a 0,77 puntos mostrando una mejoría del grupo experimental con respecto al grupo de control.

La moda ha mostrado un mejoría de un punto del grupo experimental con respecto al grupo control en todas las variables, menos en la número 11 (El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet) en la que hay una diferencia de 2 puntos a favor del grupo experimental.

La desviación típica ofrece mayor dispersión de repuestas en los grupos de control con respecto a los grupos experimentales.

### **6.11. Resultados de la evaluación de la coreografía de la Gala de Navidad de los grupos experimentales y de control de los años 2009, 2010 y 2011**

Para realizar la calificación de la coreografía de la Gala de Navidad, utilizamos una escala de 1 a 10 puntos, que es la que se utiliza normalmente en el ámbito escolar.

Las calificaciones que realizó la profesora se hicieron de forma interna, ya que en la Escuela Municipal no se permite entregar notas, ni la calificación de los alumnos.

Todos los alumnos de los grupos experimentales que participaron en la investigación recibieron la tarjeta especial con el colgante, por aprender la coreografía de la Gala de Navidad. Antes de entregar las tarjetas, el hablar de su consecución fue también un estímulo para que los alumnos se esforzaran más durante los ensayos.

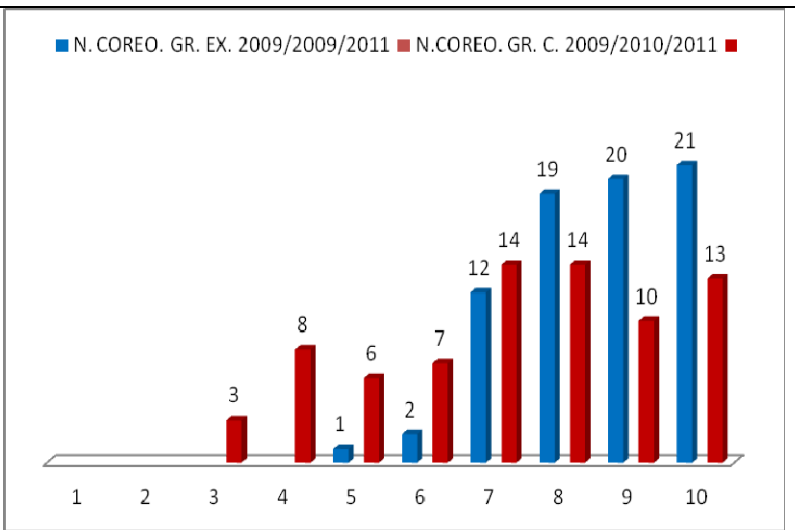
Teniendo en cuenta la escala utilizada, consideramos una diferencia significativa, aquella que sea de 0,6 puntos o más.

Tabla 61: Nota de la coreografía del baile para la Gala de Navidad en los años 2009, 2010 y 2011

<b>MEDIA2009/10/11/EX.</b>	8,61
<b>MODA209/10/11/EX.</b>	10
<b>MEDIANA2009/10/11/EX.</b>	9
<b>DV2009/10/11/EX.</b>	1,20

<b>MEDIA2009/10/11/CONTROL</b>	6,94
<b>MODA209/10/11/CONTROL</b>	7,00
<b>MEDIANA2009/10/11/CONTROL</b>	7,00
<b>DV2009/10/11/CONTROL</b>	2,13



Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos.

Podemos observar en los datos recogidos una diferencia en la media de 1,67 puntos a favor de los grupos experimentales. La moda también nos muestra una diferencia de 3 puntos, siendo de 10 puntos para los grupos experimentales y de 7 para los grupos de control. La mediana es de 9 puntos para los grupos experimentales y de 7 puntos en los grupos de control. Con respecto a la desviación típica, los grupos de control muestran una mayor variedad en las respuestas (0,93 puntos mayor).

## 6.12. Posibles diferencias entre los grupos de 6 a 8 años y los grupos de 4 a 6 años durante los años de estudio

Durante el primer trimestre de los años 2009, 2010 y 2011, en los que realizamos el estudio con los grupos experimentales y los grupos de control, nos preguntamos si hallaríamos diferencias significativas en los subgrupos en los que se encontraba dividida cada categoría, es decir, si hallaríamos diferencias entre los grupos de 6 a 8 años y los grupos de 4 a 6 años.

Tabla 62: Datos recogidos de las encuestas de los años 2009, 2010 y 2011, de los grupos experimentales de 6 a 8 años y de 4 a 6 años.

GR. 6-8 AÑOS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	NOTA.COR.
MEDIA EX. 6-8	4,28	4,28	1,24	4,45	4,45	1,31	4,14	4,28	1,37	4,32	4,45	4,20	4,45	1,24	4,38	8,11
MODA EX. 6-8	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	10,00
MEDIANA EX. 6-8	4,51	4,50	1,00	5,00	5,00	1,00	4,69	4,50	1,00	4,78	5,00	4,72	5,00	1,00	5,00	8,78
DV. EX. 6-8	1,11	1,11	0,48	1,15	1,14	0,51	1,19	1,11	0,53	1,12	1,14	1,17	1,14	0,48	1,14	2,19
GR. 4-6 AÑOS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	NOTA.COR.
MEDIA EX. 4-6	4,43	4,03	1,17	4,25	4,25	1,18	3,88	4,09	1,12	4,22	4,25	4,02	4,25	1,11	4,18	7,73
MODA EX. 4-6	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	10,00
MEDIANA EX. 4-6	4,50	4,50	1,00	5,00	5,00	1,00	4,14	4,50	1,00	5,00	5,00	4,44	5,00	1,00	5,00	8,56
DV. EX. 4-6	1,37	1,37	0,48	1,45	1,44	0,48	1,36	1,39	0,43	1,43	1,44	1,38	1,44	0,43	1,43	2,70

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos

Si realizamos un análisis de las 15 variables estudiadas y evaluadas en escala de 1 a 5 durante la investigación, podemos comprobar que no existen diferencias significativas entre los grupos de niños 4 a 6 años y de 6 a 8 años, en las medias, ni en las modas, aunque puede apreciarse una pequeña diferencia en la desviación típica en las preguntas 4, 5, 10, 11 y 13 (0,31 puntos de diferencia en la pregunta 10 y 0,30 en todas las demás), que nos muestra que en general ha habido mayor dispersión en las respuestas del grupo experimental de 4 a 6 años.

Con respecto a la nota de la coreografía para la Gala de Navidad, la medida que utilizamos fue una escala de 1 a 10 puntos, no encontramos diferencias significativas entre los dos grupos.

A continuación, se pueden observar también la tabla (tabla 63) donde se muestran los datos recogidos y las posibles diferencias que puedan existir entre los grupos de control de 6 a 8 años y de 4 a 6 años.

Tabla 63: Datos recogidos de las encuestas de los años 2009, 2010 y 2011, de los grupos de control de 6 a 8 años y de 4 a 6 años.

GR. 6-8 AÑOS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	NOTA COR.
MEDIA C. 6-8	3,73	2,24	3,86	3,86	1,78	3,65	3,86	1,98	3,65	3,60	3,79	3,79	2,00	3,73	6,69	7,78
MODA C. 6-8	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00	2,00	4,00	7,00	8,00
MEDIANA C. 6-8	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,89	4,00	4,00	2,00	4,00	7,00	8,00
DV. C. 6-8	1,14	0,85	1,07	1,03	0,68	1,01	1,04	0,77	1,06	1,05	1,08	1,04	0,83	1,09	2,31	1,96
GRUP. 4-6 AÑOS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	NOTA COR.
MEDIA C. 4-6	3,41	1,81	3,52	3,51	1,55	3,37	3,51	1,68	3,47	3,28	3,50	3,50	1,71	3,50	6,28	6,94
MODA C.-4-6	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	7,00	7,00
MEDIANA C. 4-6	4,00	2,00	4,00	4,00	1,83	4,00	4,00	2,00	4,00	3,78	4,00	4,00	2,00	4,00	7,00	7,00
DV. C. 4-6	1,27	0,62	1,32	1,36	0,57	1,34	1,37	0,57	1,32	1,28	1,38	1,34	0,53	1,30	2,24	2,13

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos

En el análisis de las 15 variables estudiadas durante la investigación de los años 2009, 2010 y 2011, entre los grupos de control de 4 a 6 años y de 6 a 8 años, encontramos algunas diferencias entre las medias de los grupos de edad a favor del grupo de 6 a 8 años, en las preguntas: 1 (0,32 puntos), 2 (0,43 puntos), 3 (0,43 puntos), 7 (0,35 puntos), 8 (0,30 puntos) 10 (0,32 puntos) y 15 (0,41 puntos).

Estas diferencias se refieren a las variables concentración, atención, motivación, expresión y comunicación, en las que podemos encontrar una mayor madurez, y preparación en los grupos de 6 a 8 años, que ya han comenzado con la educación primaria en los colegios.

Las variables 8, 10 y 15 se refieren a la calidad del movimiento (movimientos globales y segmentados) la coordinación de la música con los movimientos y el aprendizaje de la coreografía de la Gala de Navidad, y aquí también observamos una diferencia a favor de los grupos de 6 a 8 años, y aunque las variables se evalúan según las posibilidades de cada grupo de edades, aquí también podemos interpretar que la madurez física y psicológica de los niños de mayor edad, produce que haya una diferencia en la evaluación de estas variables.

La moda es la misma en los dos grandes grupos de edad, y la desviación típica nos muestra una mayor dispersión de respuestas del grupo de 4 a 6 años en las preguntas 4 (0,33 puntos), 7 (0,33 puntos) y la 12 (0,30 puntos)



# **VII PARTE:**

# **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

# **GENERALES**



## **SEPTIMA PARTE:**

### **Discusión y Conclusiones generales**

#### **7.1 Discusión**

Este trabajo surge en primer lugar, por la importancia que consideramos que tiene la educación artística en general, y la educación en danza en particular, dentro de los procesos de formación de las personas.

Trabajos y estudios como los de Eisner (1995, 2004) Garner (1987, 1994 y 1995) Romain (2001) García Ríos (2005), Cernuda (2013 y 2015) se centran en la importancia de una educación integral de los individuos, y el papel fundamental que puede tener la educación artística en el pleno desarrollo de capacidades, aptitudes y actitudes de los seres humanos.

En nuestra introducción comenzamos refiriéndonos a la educación artística como un derecho recogido en la declaración de los derechos humanos, y en la convención de los derechos del niño. La danza como parte de la formación artística de los seres humanos forma parte de este derecho. Parafraseando al que fue Director de la Orquesta Filarmónica de Berlín, Sir Simon Rattle en su discurso en la película documental “¡Esto es Ritmo!” (2004), en épocas de crisis, nos han querido hacer creer que el arte es un privilegio, pero no es así, el arte no es un privilegio, es un derecho. Un derecho al que deben tener acceso niños y adultos como parte de una formación integral de los individuos.

La danza tiene la cualidad de los contrastes, es global porque se realiza en todo el mundo y en todas las culturas, y es particular porque cada región, cada grupo social, atesora su propia forma de bailar. Nos diferencia, porque cada cuerpo tiene su forma de expresarse, y nos une, porque sin importar nuestra lengua, o país de origen todos podemos expresarnos a través del movimiento. La danza no entiende de edades, razas, sexos, diferencias en las capacidades físicas, mentales y cognitivas de los individuos (y no hay más que ver el magnífico trabajo que realiza el psicoballet, la

danzaterapia, o la danza movimiento terapia). La danza es movimiento, comunicación, expresión.

Ofrecer a los niños la posibilidad de desarrollar su motricidad, su expresión, su comunicación, su creatividad, a través de la danza, colabora con un tipo de educación integral de los individuos, algo que pedagogos, estudiosos y teóricos de la educación consideran como el mejor camino a seguir para desarrollar las potencialidades de las personas en un mundo que se encuentra en crisis ante los constantes cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos que se producen.

Como expresa Romain (2001), la danza participa en la formación de los ciudadanos desarrollando su curiosidad por el patrimonio de las diferentes culturas, intercambiando y confrontando diferentes puntos de vista con respecto a las prácticas artísticas y los códigos estéticos, y permitiendo a los individuos enriquecer su visión del mundo, abrirse a los otros y mostrarse más tolerante.

Si no se ofrece a los niños la oportunidad de aprender a bailar, la oportunidad de desarrollar su inteligencia cinestésica, la oportunidad de expresarse artísticamente a través del movimiento, no sólo se están dejando de trabajar capacidades que son importantes para el desarrollo integral del ser humano y competencias que pueden ser muy útiles en la vida, sino que también, se está cercenando su capacidad de disfrutar de una experiencia artística de la misma forma que lo haría que si hubiera tenido una formación en este campo, ya que los estudios realizados por neurocientíficos sobre neuronas espejo han demostrado que el cerebro de las personas que han realizado una actividad como la danza, se activa de forma diferente cuando está observando un espectáculo de danza o alguien bailando, que el de una persona que no ha practicado la actividad (Parsons, 2008)

Sin dejar de mencionar, que como hemos indicado anteriormente en nuestro trabajo, el baile ha demostrado tener numerosos beneficios para las personas que la practican, beneficios a nivel físico, mental, social, a nivel de salud, etc. Estudios como los de Stinson, S. W. (1997), Verghese, J, Richard M.D., Lipton M.D. y otros ((2003), y Quiroga Murcia, C., Kreutz, G. Clift, S. y Bongard, S. (2010) muestran algunos de los beneficios que obtienen las personas que practican danza.

También mencionamos los beneficios a nivel cognitivo que recogen los estudios de Cernuda, A. (2013 y 2015) y Martín Horga, M. L. (2013), los resultados de estos estudios reflejan que el rendimiento de diferentes tests de capacidades cognitivas obtenidos por estudiantes con formación en música y danza son mejores que los de alumnos que no cursan estudios de formación artística, y que junto con el dato del informe PISA que indica que los países que obtienen mejores resultados tienen un mayor número de horas dedicadas a la educación artística de las que se imparten en España, llevan a Cernuda (2013) a expresar la utilidad de las enseñanzas artísticas en el currículum académico escolar. Basándonos en estas premisas las políticas educacionales y culturales de las diferentes regiones y estados, deberían tener en cuenta el valor de las enseñanzas artísticas y su importancia en el desarrollo de las capacidades humanas, y como parte de una educación integral del individuo, apostar por ellas y ampliarlas en lugar de aminorarlas.

En España las enseñanzas artísticas en general y la danza en particular no poseen el rango que según los datos de los estudios y los expertos aconsejan. Según García Ruso, H. (2002) en términos generales la Danza en España, no posee dentro del sistema educativo obligatorio el rango que se merece, se mantiene de manera poco clara, específica y coherente, dentro de las áreas de Educación Artística y Educación Física, siendo su carga lectiva insignificante.

*“ ...a través de ese encuadramiento legal, se hacen explícitas las deficiencias y se revela la ausencia de un hilo conductor que sirva de guía para desarrollar los contenidos de la danza en el proceso educativo de las enseñanzas de régimen general. El argumento de que es preferible hacer algo que nada es prácticamente cierto; sin embargo la falta de una perspectiva clara entorpece el buen funcionamiento del propio proceso. Conviene no pasar por alta otros problemas del sistema educativo, son básicamente los referidos al desconocimiento de las aportaciones de la Danza al desarrollo integral de la persona, la idea generalizada de que la Danza es una actividad femenina, y el gran problema de la formación de profesores, sobre todo en el ámbito educativo donde no todos los*

*profesionales que la imparten en la áreas de Educación Física y Música tienen la formación necesaria...” (García Ruso, 2002: 183)*

Nuestro estudio se centró en la búsqueda de estrategias que mejoraran el rendimiento de los alumnos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza. El marco teórico y metodológico de esta investigación nos ha permitido obtener resultados observables, y por esta razón, fundamentamos el análisis en elementos del paradigma conductista del aprendizaje, complementando este estudio con otras teorías actuales con las que se trabaja en el ámbito de la educación. Por otra parte, queríamos que la investigación resultara una experiencia agradable y positiva para los alumnos de danza, por eso nos centramos en la utilización de refuerzos positivos.

La utilización de refuerzos positivos ha sido una estrategia muy extendida dentro de la educación. Diferentes estudios científicos como los de Campbell y Pierce 1996; Jones 1992; Lund 1992; Downing, Keating y, Tankersly 1995; Bennet 2005 han demostrado cómo la utilización de actividades o acciones de refuerzo, en conjunto con la utilización de estrategias educativas adecuadas han sido básicas a la hora de controlar los entornos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Según Downing, Keating y Benett (2005) la implementación de estrategias y técnicas que mejoren la conducta de los alumnos contribuye a una enseñanza efectiva por parte de los profesores y a un aprendizaje proactivo y a una mejora de la motivación por parte de los alumnos, y esta mejora no es accidental ya que se basa en los estudios e investigaciones básicas que han realizado otros científicos con anterioridad como son Bandura (1986), Pavlov (1927/1960), Premack (1959) Skinner (1938), Skinner (1956), Thorndike (1931/1970) Kazdin (2001). Los principios que han estudiado estos científicos como el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante, las teorías del aprendizaje social, y otros pueden aplicarse dentro del ámbito educativo para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados que se recogen en nuestro estudio son el fruto de una investigación que duró varios años. La parte experimental con los grupos de niños de iniciación a la danza de la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes se produjo durante el primer trimestre de clases de los años 2009, 2010 y 2011. Estos

niños que comenzaban con su formación en danza fueron divididos en grupos por edades (de 4 a 6 años y de 6 a 8 años) y a su vez en grupos experimentales y grupos de control, para poder verificar si surgían diferencias significativas entre los alumnos que recibían un refuerzo positivo (grupos experimentales) y los que no (grupos de control).

Como se puede observar de forma clara en el análisis de datos recogidos y en las conclusiones generales, encontramos diferencias significativas en todas las variables estudiadas.

En consecuencia, podemos decir que validamos de forma positiva nuestras hipótesis de trabajo, al referirnos a una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza con la aplicación de estímulos positivos dentro de las estrategias de enseñanza.



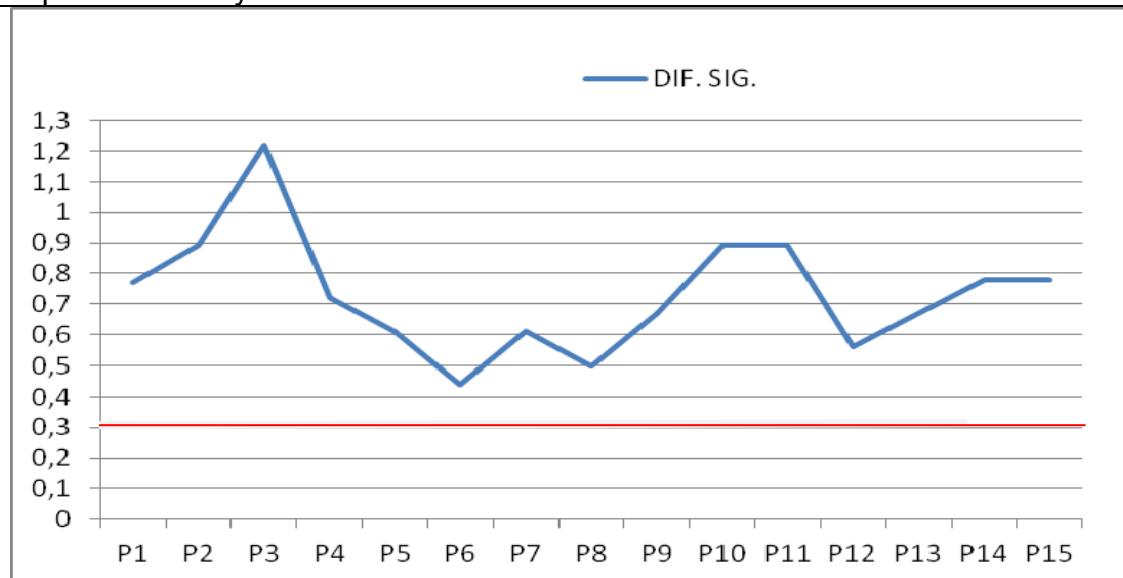


## 7.2. Conclusiones

Si analizamos los datos obtenidos durante el período de tiempo en el que se realizó este estudio, podemos observar que se produjeron diferencias significativas en todas las variables que evaluamos, entre los grupos experimentales y los grupos de control.

A continuación podemos observar una gráfica de las diferencias obtenidas entre los grupos experimentales y de control de los años 2009, 2010 y 2011.

Tabla 64: Diferencia de medias de las 15 variables estudiadas entre grupos experimentales y de control.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos

Como hemos mencionado en capítulos anteriores en nuestro trabajo, para la entrega de estímulos positivos tuvimos en cuenta los siguientes principios pedagógicos, en el momento de entregar las tarjetas:

- Reconocer el logro, el esfuerzo y la mejora de cada alumno.
- Dar a todos los alumnos la oportunidad de ser reconocidos.

- Que no establezca una competición entre los alumnos, se reconoce la mejora de cada niño en relación con sus posibilidades y no en comparación con los demás.
- No utilizar el mismo criterio para todos los alumnos, ya que la educación debe ser personalizada, atendiendo a las necesidades y potencialidades de cada individuo.
- Reconocer a los alumnos que proponen nuevas maneras de realizar una tarea, o que intentan una tarea muy difícil, aunque comentan errores.
- Reconocer a los alumnos en distintos ámbitos (conducta, atención, distintos aspectos de la técnica...) Todos deben tener la posibilidad de ser reconocidos en algún ámbito.
- Valorar de mejor forma la calidad a la cantidad o la rapidez.
- El reconocimiento debe ser verdadero, no se puede premiar o reconocer lo que realmente no se ha conseguido.

De esta forma, y siguiendo estas normas de actuación, todos los alumnos de los grupos experimentales recibieron tarjetas de felicitación. Se entregaron una media de 6,37 tarjetas los años que hubo 8 sesiones experimentales en las que se entregaba el refuerzo positivo (años 2009 y 2010), y una media de 8,25 tarjetas el año que hubo 10 sesiones de danza con la posibilidad de obtener una tarjeta de felicitación.

En las dos primeras variables en las que medimos la concentración y la atención en clase, encontramos una mejora en las medias de los grupos experimentales con respecto a los grupos de control de 0,77 puntos en la variable de concentración y 0,89 puntos en la variable de atención. En ambos casos, la mayoría de los alumnos de los grupos experimentales de fueron puntuados con un cinco y los de los grupos de control con un cuatro.

La motivación sigue siendo considerada un elemento fundamental en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Dentro del ámbito de nuestro estudio, la danza no es una actividad obligatoria para los alumnos que asisten a sus clases, y las Escuelas Municipales ofrecen un marco bastante flexible para su enseñanza, por lo tanto, podemos suponer, que los alumnos que se matriculan en la actividad lo hacen porque quieren, y por lo tanto, ya poseen una motivación bastante importante para aprender.

Sin embargo, encontramos una mejora bastante importante de la motivación en los grupos que recibieron el estímulo positivo (1,22 puntos de diferencia) Es la diferencia más grande que se produce en todo el estudio.

La pregunta se hizo de forma negativa (i.e. “el alumno/a no ha logrado mejorar la motivación”) por lo tanto la puntuación más baja de la moda de los grupos experimentales (1 punto= totalmente en desacuerdo) con respecto a la moda de los grupos de control (2 puntos = en desacuerdo) nos muestra la mejora de los grupos experimentales con respecto a los grupos de control.

En la quinta parte de este estudio hablamos de la motivación, y dependiendo de los componentes que la activan, dirigen y mantienen, nos referimos a la motivación intrínseca y extrínseca. Nos interesaba saber dentro de este estudio, si la entrega del estímulo positivo en forma de tarjetas de felicitación, podía de alguna forma mermar la motivación intrínseca de los alumnos para asistir a clases de baile por el hecho de aprender a bailar, a cambio de introducir un tipo de motivación externa o extrínseca como puede ser, asistir a la clase de baile por el hecho de obtener una recompensa (la tarjeta de felicitación). Por este motivo se le pidió a la profesora que preguntase en clase a los alumnos de los grupos experimentales de los años 2009, 2010 y 2011, si les gustaba asistir a clases de baile y por qué. La profesora debía apuntar cualquier tipo de respuesta que se refiriera a la entrega del estímulo seleccionado (la tarjeta de felicitación) o al hecho de recibir un premio en clase de baile. Durante los tres trimestres, de los tres años que se realizó la investigación la profesora no recibió ningún tipo de respuesta en este sentido.

Otra de las variables que nos muestra una diferencia considerable es la número 11 (el alumno/muestra una actitud más positiva en clase) la media muestra una mejora de 0,89 puntos de los grupos experimentales y la moda, es dos puntos más alta (5 puntos en los grupos experimentales y 3 puntos en los grupos de control).

Los alumnos de los grupos experimentales mostraron tener una actitud más positiva y abierta a la hora de realizar ejercicios nuevos, repetir rutinas o trabajar sobre las coreografías en las clases de baile.

La diferencia más pequeña entre los grupos experimentales y de control se produce en la pregunta número 6 (El alumno/ no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos) con una diferencia de 0,44 puntos a favor del grupo experimental. Aunque con respecto a la moda, fue de 1 punto en los grupos experimentales (totalmente en desacuerdo con la variable) y de 2 puntos en los grupos de control (en desacuerdo con la variable).

La variable que medía la participación en clases (P12: EL alumno/a se muestra más participativo en clases) nos muestra una diferencia de 0,56 puntos a favor de los grupos experimentales, con respecto a los grupos de control. En la variable que medía la comunicación y la expresión (P7: El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo) la diferencia es de 0,61 puntos a favor de los grupos experimentales. En general los alumnos de los grupos experimentales se mostraron más activos, participativos y dispuestos expresarse a través del baile, y a colaborar con la profesora y los compañeros en clase.

Las variables que se refieren al tiempo, la música, y la coordinación de los movimientos con la música mostraron diferencias de 0,67 puntos la variable 9 (P9: El alumno/a no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales) y de 0,89 puntos la variable 10 (P10: El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música). La mejora en la atención y concentración de los grupos experimentales influyó también en la mejora de la escucha musical y de la coordinación de los elementos internos y externos, como son la música y el dominio del cuerpo.

En la variable que se refería a la utilización del espacio P4.: El alumno/a ha mejorado su concepción espacial, nos encontramos con una diferencia de 0,72 puntos a favor de los grupos experimentales. Los alumnos de los grupos experimentales, mostraron en clase un mejor desenvolvimiento en la realización de figuras geométricas en el espacio (círculos, líneas rectas diagonales de ejercicios, etc.), en la utilización del espacio individual y colectivo, y en la comprensión y utilización del espacio en general.

En las variables que medían la técnica en general, la evolución del alumnos y el cumplimiento de los objetivos propuestos para el trimestre la mejora de los grupos experimentales sobre los de control es de 0,62 puntos para la variable 5 (P5: El alumno/a ha mejorado su técnica en general), de 0,67 puntos para la variable 13 (P13: El proceso de aprendizaje ha evolucionado positivamente durante el período de estudio), y de 0,78 puntos para la variable 14 (P14: El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por la profesora durante el período de estudio). En todas estas variables existe un punto de diferencia en las modas entre los grupos experimentales y de control a favor también, de los grupos experimentales.

Estas variables nos muestran una mejora general de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza, de los grupos experimentales sobre los grupos de control.

En la variable 15(P15: El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad) podemos observar una diferencia de 0,78 puntos a favor de los grupos experimentales.

El aprendizaje de una coreografía, o un baile que va a ser representado en un teatro, y delante de un público, es un hecho especial para cualquier estudiante de artes escénicas. Los alumnos suelen encontrarse muy motivados para aprender esa coreografía cuando se comienza con su montaje, sin embargo los ensayos y las repeticiones de los mismos movimientos sobre la misma música, acaban siendo tediosos para los alumnos. Hemos podido observar que el estímulo positivo que les esperaba a los alumnos que realizaran ese trabajo de aprendizaje, les “estimuló” para poder trabajar un poco más, para repetir una vez más la coreografía aunque estuvieran cansados, y tener una mejor disposición ante el trabajo coreográfico.

Todos los alumnos de los grupos experimentales de los años 2009, 2010 y 2011 recibieron la tarjeta especial de felicitación (plastificada y con una cuerda para poder colgarla como un collar).

Relacionada con la variable número 15, se encuentra la calificación de la coreografía del Baile para la Gala de Navidad en escala de 1 a 10 puntos. En este caso la diferencia en la media es de 1,67 puntos a favor de los grupos experimentales, con respecto a los grupos de control. La moda en los grupos experimentales es de 10 puntos y la de los grupos de control es de 7 puntos. Con respecto a la D.V. (desviación típica) los grupos de control nos muestran una mayor diversificación en las respuestas (1,10 puntos por encima de los grupos experimentales).

Teniendo en cuenta el análisis de estos resultados, en todas las variables estudiadas podemos establecer una relación positiva entre la utilización de estímulos positivos y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza, validando así nuestra hipótesis principal, que señala que ciertas conductas aumentan la probabilidad de ocurrencia por su contingencia con los estímulos que la siguen. Es decir, que si reforzamos de manera positiva las conductas adecuadas, tendremos una mayor probabilidad de que estas se repitan.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, creemos que se puede mejorar el rendimiento en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la danza, ofreciendo a los alumnos un estímulo positivo cuando se produzcan las conductas adecuadas.

Haciendo referencia a las hipótesis secundarias de nuestra investigación:

- H2: Se pueden mejorar la motivación y la actitud de los alumnos estudiantes de danza, con respecto a la clase, utilizando un estímulo positivo, de forma adecuada.
- H3: Se puede mejorar el aprendizaje de los fundamentos técnicos, y nociones esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza, estimulando de forma positiva a los alumnos.

- H4: Se puede mejorar el rendimiento en la memorización de pasos, y en el aprendizaje de coreografías, utilizando un estímulo positivo, con los alumnos que se esfuercen en aprender y mejorar la ejecución de la coreografía.

Basándonos en los datos recogidos y analizados en este estudio, podemos inferir que estas hipótesis también han sido validadas por esta investigación.

Con respecto a la hipótesis 2 (H2) hemos podido comprobar una mejora importante en la motivación de los alumnos, y en su actitud con respecto a la clase de danza. Los alumnos de los grupos experimentales se mostraron más atentos y concentrados en clase, más participativos, más expresivos y comunicativos. En resumen, los alumnos de los grupos experimentales mostraron tener una actitud más positiva con respecto a la clase de danza.

La hipótesis 3 (H3) se ha validado al producirse una mejora en el aprendizaje de las nociones esenciales de la danza: espacio, tiempo y movimiento. Los alumnos de los grupos experimentales mostraron una mejora con respecto a los grupos de control en la concepción espacial, la escucha musical, la calidad del movimiento, y el aprendizaje de la técnica.

Finalmente, con respecto a la hipótesis 4 (H4) hemos podido observar cómo los grupos que recibieron los estímulos positivos o refuerzos positivos seleccionados para realizar la investigación, mostraron una mejora en los procesos de memorización de pasos y movimientos de baile, y en el aprendizaje de la coreografía de la Gala de Navidad.

Este estudio, es el resultado de un largo proceso de investigación, que contó con varias fases de realización:

Una primera fase de búsqueda de un refuerzo positivo que pudiéramos aplicar de forma diferencial entre los grupos experimentales, que fuera sencillo, pero a la vez apreciado por los alumnos. Una vez seleccionadas las tarjetas se prepararon y guardaron para su posterior entrega, en el caso de las tarjetas especiales que se

utilizaron para estimular el aprendizaje de la coreografía de la Gala de Navidad, se plastificaron y se les colocó un cordón para que los alumnos la pudieran utilizar como un colgante. Por otra parte, se prepararon los objetivos trimestrales, y las sesiones de iniciación a la danza en las que se trabajaron los contenidos.

Una segunda fase de puesta en marcha del proyecto, una realización de las sesiones intentando mantener al máximo la igualdad entre los grupos experimentales y los de control. La entrega de las tarjetas. La observación del trabajo y de la evolución de cada alumno.

Una tercera fase de evaluación de cada una de las variables estudiadas, y de cada uno de los alumnos de las clases de iniciación a la danza.

Y una cuarta fase de observación, recogida y análisis de los datos recogidos.

La experiencia fue enriquecedora para los alumnos, y por nuestra parte supuso un reto y un esfuerzo importante, al cuestionar nuestra forma de enseñar y aplicar un tipo de observación participante durante las clases de danza, para comprobar si las estrategias utilizadas podían realmente mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza.

Nos parecería interesante, que esta investigación se pudiera aplicar a otros ámbitos de estudio. Creemos que el ámbito escolar sería un espacio muy bueno para trabajar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza, con una muestra más igualitaria a nivel de géneros. Sin embargo, lamentablemente, y a pesar de los estudios que muestran una gran cantidad de beneficios para los estudiantes que la realizan, la danza es la gran olvidada dentro de las enseñanzas obligatorias, en prácticamente todos los niveles de la formación académica.

También podría ser interesante realizar este estudio con alumnos de diferentes grupos de edades, adecuando la recompensa a los intereses de los estudiantes.

Pensamos que es importante destacar, que en los años en los que vivimos, es fundamental que las futuras generaciones de pedagogos y profesores de danza,



dejemos atrás a las antiguas escuelas donde se desprestigiaba y descalificaba al alumno, y busquemos nuevos métodos y estrategias para enseñar.

La búsqueda de nuevas maneras de acercarnos a los alumnos y ayudarles en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza puede aportar diversos beneficios para la formación integral de los individuos.

Con respecto a las estrategias utilizadas en clase, tal como han mostrado diversos estudios, las reprimendas y los castigos pueden servir para eliminar conductas consideradas inadecuadas, pero no son útiles a la hora de mostrar el camino correcto hacia las conductas que consideramos adecuadas. La letra no entra con sangre, como indicaba el antiguo refranero español, sino, con dedicación, con cariño, abriéndonos a los demás y dándoles la confianza necesaria para que los demás puedan abrirse a nosotros.

Es importante comprender que el alumno se encuentra en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (porque de nada sirve enseñar, si no se produce aprendizaje) y que el profesor está para guiar, para influir positivamente en los alumnos, y permitirles desarrollar al máximo sus posibilidades.

La investigación en el ámbito de la educación, dentro del área de la danza nos permite conocer diferentes realidades y buscar nuevos caminos que pueden ser de gran utilidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación en danza en España, se encuentra dando sus pasos, recién en el año 1999 se establecieron por Real Decreto (Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre. BOE de 29 de septiembre de 1999, núm. 233/1999) los aspectos básicos para regular el currículo de las enseñanzas de grado superior en danza, equiparándolas a todos los efectos a licenciatura universitaria (o actualmente grado universitario). Pasaría un tiempo para la implantación de los estudios de grado superior en Danza, y la promoción de los primeros estudiantes titulados, que tuvieran acceso posteriormente a programas de Máster y Doctorados, y pudieran obtener las herramientas básicas para investigar.

En consecuencia, como hemos mencionado anteriormente, la investigación en Danza, es un camino que se ha abierto recientemente en nuestro país y esperamos que continúe creciendo y desarrollándose, para poder ir aportando poco a poco un corpus de conocimiento sobre un área que sea de interés para los actuales y futuros profesores, pedagogos e investigadores.

## **BIBLIOGRAFÍA**



## 8.1. Bibliografía

- Albizu, I. (2013) La masculinidad en el ballet. *Teoría de la danza*. Recuperado en marzo 25, 2015 disponible en:  
<https://teoriadeladanza.wordpress.com/category/articulos/>
- Alonso Tapia, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana
- Alonso Tapia, J. (1997) *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebe
- Arnall, J., Del Rincón, D., Latorre, A. (1994) *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor
- Auclair, M., Vidal, P, Vinciguerra, J. M. y otros (2009) *Les ballets russes*. Montreuil Cedex: Gourcuff Gradenigo.
- Ballesteros Jiménez, S. (1985) *El esquema corporal*. Madrid: TEA
- Ballesteros Jiménez, S., y García Rodríguez, B. (2001). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: Universitas.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, Vol. 84 (2). Pág. 191-215
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A., y Schunk, D. H., (1981) Cultivating, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41. Pág. 586-598.
- Blanchfield, A., Hardy, J., Marcora, S. (2014). Non-conscious visual cues related to affect and action alter pecepcion of effort and endurance performance. *Frontiers in Human Neuroscience* (8: 967). Recuperado en marzo, 9, 2015 disponible en:  
<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2014.00967/full>

- Beaudot, A. (1980) *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris: PUF
- Beltrán, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Bernardo Carrasco, J. y Basterretche, J. (1997) *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp.
- BOE 202. (20128) Orden de 30 de julio de 1992 por los que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza.
- Bourcier, P. (1994a). *Histoire de la danse en occident: de la préhistoire à la fin de l'école classique* Paris: Seuil.
- Bourcier, P. (1994b). *Histoire de la danse en occident: du romantique au contemporain* Paris: Seuil.
- Bueno Álvarez, J. A. (1995). Motivación y aprendizaje I. En J. Beltrán y J. A. Bueno Álvarez (Eds.) *Psicología de la educación* (Pág. 227-255). Barcelona: Marcombo
- Bueno Álvarez, J. A. (1998). La motivación educativa. En E. González González (Dir.), *Menores en desamparo-conflicto social*. Estrategias de Intervención (2ª ed.) Madrid: CCS.
- Bueno Álvarez, J. A. (2004). La motivación en el aula. En E. González, J. A. Bueno. *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar* (Pág. 519-572). Madrid: CCS
- Bruner, J. (1999) *La educación, puerta de la cultura* (2ª ed.) Madrid: Visor
- Burhans, K.K. y Dweck, C. S. (1995) Helplessness in early childhood: the role of contingent worth. *Child Development*. Vol. 66 (6) Pág. 1719-1738.
- Calais, B. y Lamotte G. A. (2002). *Anatomía para el movimiento* (8º Ed). Barcelona: Liebre de Marzo S.L.

- Campbell, J. H. y Pierce, W. D. (1996) The debate about rewards and intrinsic motivation: Protests and accusations do not alter the results. *Review of Educational Research*, Vol. 66. Pág. 39-51
- Carey, J. (2007) *¿Para qué sirven las artes?* Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A.
- Cernuda Lago, A. (2013). Beneficios de las enseñanzas artísticas en el desarrollo cognitivo. Comunicación presentada en el Primer Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Santander 2013.
- Cernuda Lago, A. (2015). Beneficios cognitivos y emocionales de la danza y su aplicación en la optimización y corrección de diversos problemas cognitivos. Actas del III International Congress of Educational Sciences and Development. San Sebastián 2015.
- Cernuda Lago, A. (2015) Entrevista de Tejada, M.: "Con la danza, niños hiperactivos han dejado de tomar pastillas". Periódico El Correo. San Sebastián. 5 de julio de 2015. Recuperado el 10 de julio de 2015. Disponible en: [http://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/salud/201507/05/danza-ninos-hiperactivos-dejado-20150703192016.html?ns\\_campaign=WC\\_MS&ns\\_source=BT&ns\\_linkname=Scroll&ns\\_fee=0&ns\\_mchannel=FB](http://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/salud/201507/05/danza-ninos-hiperactivos-dejado-20150703192016.html?ns_campaign=WC_MS&ns_source=BT&ns_linkname=Scroll&ns_fee=0&ns_mchannel=FB)
- Clarke, M., Crisp, C. (1978) *Ballet in Art: From the Renaissance to the Present*. Londres: Ash & Grant.
- Cohen, S. J. ED. (2004) *International Encyclopedia of Dance*. New York: Oxford University Press.
- Colás, M. P. (1992). *Los métodos descriptivos*. En M. P. Colás y L. Buendía (eds.) *Investigación en Psicopedagogía* (Pág. 177-200) Sevilla: Alfar
- Coll, C, Pozo J. I., Sarabia B., y Valls E. (1992) *Los contenidos de la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

- Cortina, R. (2006) *Las neuronas motoras. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós
- Cratty, B. (1982) *El desarrollo perceptivo y motor en niños*. Barcelona: Paidós
- Crémézi, S. (2002). *La signature de la danse contemporaine*. Paris: Chiron
- Dobbelaere, G. (1970) *Pedagogía de la expresión* (2 ed.) Barcelona: Nova Terra
- Domjan, M., Burkhard, B. (1999) *Principios de aprendizaje y de conducta*. Madrid: Debate
- Downing, J.H., Keating, T y Bennett, C. (2005) Effective Reinforcement Techniques in Elementary Physical Education: The Key to Behavior Management. *The Physical Educator. ProQuest Education Journals*. Vol. 62 (3) Pág. 114-122.
- Downing, J.H (1997) The good behavior game: An effective management tool. *Teaching Elementary Physical Education*, Vol. 8. Pág.14-15.
- Downing, J.H (1996) Establishing a discipline plan in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. Vol. 67. Pág.25-30.
- Duarte, N. (1991). *Crónicas del cuerpo*. Buenos Aires: Kier
- Duberg, A. RPT, Hagber, L. PhD, Sunvisson, H. PhD y Möler M. PhD (2012) Influencing Self-rated Health Among Adolescent Girls With Dance Intervention. A Randomized Controlled Trial. *JAMA Pediatrics*, Vol. 167 (1) Pág. 27-31 doi:10.1001/jamapediatrics.2013.421. Recuperado el 15 de junio de 2015 en: <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=1390784>
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983) Achievement motivation. En Mussen y Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 6, (Pág. 643-691) New York: Wiley
- Eisner, E. W. (1995) *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós
- Eisner, E. W. (2004) *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós



- Fernández Trespalacios, J. L. (1999) 2º Ed. 1º reimpresión. *Procesos Básicos de Psicología General I*. Madrid: Sanz y Torres S.L.
- Fux, M. (1981) *Danza experiencia de vida*. Barcelona: Paidós
- Gagné, R. (1971) *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar
- García Llamas, J. L., González Galán, M. A., y Velázquez Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en la educación*. Madrid: UNED.
- García Ríos (2005) Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista* (2) ISSN 17948614. Pág. 80-97. Recuperado el 1 de agosto de 2015. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2784925.pdf>
- García Ruso, H. M. (2002) La danza en la escuela y la formación de profesores. *Contextos educativos*. Vol. 5. Pág. 173-184.
- García Ruso, H. M. (2003). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE
- Gardner, H. (1987) *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós
- Gardner, H. (1994) *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Mexico: Fondo de Cultura Económica
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Garrido, I. (1996) *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis
- Gautier, T. (1995) *Écrits sur la danse*. Arles: Actes Sud
- Goleman, D. (2000) *La inteligencia emocional*. (25º ed.) Buenos Aires: Vergara

- González González, E. (2004). Desarrollo en la adolescencia. Desarrollo psicobiológico y cognitivo. Construcción de la identidad. Desarrollo del autoconcepto y de la afectividad. En E. González, J. A. Bueno. *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar* (Pág. 309-344). Madrid: CCS
- González González, E. y Moralez Díaz J. (2004). Desarrollo en la segunda infancia. Desarrollo del lenguaje y psicomotor. Problemática en el desarrollo de esta etapa. En E. González, J. A. Bueno. *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar* (Pág. 275-308). Madrid: CCS
- Good, T. L. y Brophy J. (1996) *Psicología educativa contemporánea*. Mexico: McGraw Hill
- García Aretio, L. y Ruiz Corbella (2001) El concepto de educación. En Medina Rubio, R. Rodríguez Neira, T. García Aretio, L. y Ruiz Corbella, M. *Teoría de la educación* (Pág. 15-40). Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia
- García Aretio, L. y Ruiz Corbella (2001) Los valores en educación. En Medina Rubio, R. Rodríguez Neira, T. García Aretio, L. y Ruiz Corbella, M. *Teoría de la educación* (Pág. 173-197). Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia
- Greskovic, R. (1998) *Ballet 101: A complete guide to learning and loving the ballet*. New York: Hyperion
- Guillot, G. y Prudhommeau, G. (1969) *Grammaire de la danse classique*. París: Hachette.
- Harter, S. (1981) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17 (3) 300-312
- Heras, G. (2005) Reflexiones sobre líneas y tendencias de la puesta en escena a comienzos del siglo XXI. En J. Romera Castillo. *Tendencias escénicas al inicio del siglo XXI* (Pág. 75-85). Madrid: Visor

Izquierdo Martínez, A. Teorías y modelos psicológicos del aprendizaje. En E. González, J. A. Bueno. *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar* (Pág. 625-677). Madrid: CCS

Jones D. L. (1992) Analysis of task structures in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 11. Pág. 411-425.

Kazdin, A. E. (2001). *Behavior modification in applied settings* (6ª ed.) Belmont: Wadsworth Thomson Learning

Kirstein, L. (1998) 8ªEd. *The classic ballet: Basic technique and terminology*. Florida: University Press of Florida

Laban, R. (1987) *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos

Lapierre, A. (1977) *La reeducación física*. Tomo 1. Barcelona: Científico-Médica

Lavay W. B., French, R., y Henderson, H. L. (1997) *Positive behavior management strategies for physical educators*. Champaign IL: Human Kinetics

Le Boulch, J. (1992) *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Mexico: Paidós

Levinson, A. (1929) *Danse d'aujourd'hui*. Arlés: Actes sud

Ley nº 89-468 del 10 de julio de 1989 (Ministerio Francés de la Cultura) que regula el Diploma de Estado de Profesor de Danza.

Longueira Matos, S. (2006). *Profesores de conservatorio: Cómo elaborar la programación y las unidades didácticas*. Sevilla: MAD, S.L.

Louis XIV (1661) *Lettres patentes du roi pour l'établissement de la Académie Royale de Danse en la ville de Paris*. Registradas en el Parlamento francés el 30 de mayo de 1662. Paris: Archives nacionales

Loupe, L. (2000) *Poétique de la danse contemporaine*. (2ª ed.). Bruselas: Contredanse

- Lund, J. (1992) *Assessment and accountability in secondary physical education*. Quest. Vol. 44. Pág. 352-360.
- Madariaga, J. M. (1996) *La motivación*. En A. Goñi y cols., *Psicología de la educación sociopersonal* (pp. 75-87). Madrid: Fundamentos.
- Mayer, R. E. (1992) *Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology*. *Journal of Educational Psychology*. Vol 84. Pág. 405-412.  
Disponibile en: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.405>
- Mc. Donald, C. J. (1991) *Creative Dance in Elementary Schools: A Theoretical and Practical Justification*. *Canadian Journal of Education*. Vol.16 (4). Pág. 434-441
- Martín Horga, M. L. (2013) *Efectos de la práctica de la danza en el desarrollo cognitivo de las niñas*. Tesis Doctoral. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid
- Miller, R. B., Bebacker, T. K., y Greene, B. A. (1999). *Perceived instrumentality and academics: link to task valuing*. *Journal of instructional Psychology*, Vol. 26 (4) Pág. 250-260.
- Midgley, C. (1993). *Motivation and middle level schools*. En M. L Maehr y P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement: motivation and adolescent development*. Vol.8. Pág. 217-274. Greenwich, CT:JAI Press.
- Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 10 de marzo de 2014. Disponible en: [http://www.un.org/es/documents/udhr/index\\_print.shtml](http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml)
- Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los Derechos de Niño*: Recuperado el 11 de marzo de 2014. Disponible en: [http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)
- Naranjo Pereira, M. L. (2009) *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. *Revista educación* 33 (2). Pág.153-170.
- Noverre, J. G. (1977) *Lettres sur la danse et les arts imitateurs*. Paris: Librairie Theatrale.

- Ñeco Moronte, L. (2014) Programa de Optimización del movimiento (PrO-M): Compañía Cienfuegos Danza. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Valencia. Recuperada el 15 de junio de 2015. Disponible en: [http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34760/TESIS\\_Leticia\\_Neco\\_Morote.pdf?sequence=1](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34760/TESIS_Leticia_Neco_Morote.pdf?sequence=1)
- Ossona, P. ((1981) *Danza Moderna: La conquista técnica*. Buenos Aires: Hachette.
- Pardo, A., y Alonso, Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Pastori, J. P. (1997a). *La danse.: Du ballet de cour au ballet blanc*. Paris: Gallimard.
- Pastori, J. P. (1997b). *La danse.: Des ballets russes à l'avant garde* Paris: Gallimard.
- Penchansky, M. (1998). Datos para una historia de la expresión corporal. *La educación en los primeros años: Expresión corporal*, Vol. 7(1). Pág 3-15.
- Pérez Testor, S. y Martín Laguna, M. (2011) Las emociones estéticas en los espectáculos de danza. *Estudis Escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, Vol. 38. Pág. 436-439.
- Piaget, J. (1982). *Génesis del número en el niño*. (6º ed.) Buenos Aires: Guadalupe
- Piaget, J. (1984) *Introducción a Piaget*. Madrid: Fundamentos
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1981) *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Pliego de Andrés, V. (2002) *Temas pedagógicos para la oposición a conservatorios*. Madrid: Musicalis, S.A.
- Premack, D. (1959) Toward empirical behavior laws: I. Positive reinforcement. *Psychological Review*, Vol. 66. Pág. 219-233
- Pozo, J. I. (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza

- Pozo, J.I. ((2002) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (7ºed.) Madrid: Morata
- Punset, E. (2005) *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Quiroga Murcia, C., Kreutz, G. Clift, S. y Bongard, S. (2010) Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health* (2) Pág. 149-163.
- Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio  
BOE 4 de septiembre de 1997, núm. 212/1997 (pág. 26307) Enseñanzas Artísticas.  
Establece los aspectos básicos del currículo de grado medio de las enseñanzas de danza.
- Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre.  
BOE 29 de septiembre de 1999, núm. 233/1999 (pág. 34 662) DANZA. Establece los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado Superior de Danza y regula las pruebas de acceso a estos estudios.
- Rigal, R. (1987). *Motricidad humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Madrid: Pila Teleña
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador
- Rodríguez Neira, T. (2001) Teoría de la educación y teorías del aprendizaje. En Medina Rubio, R. Rodríguez Neira, T. García Aretio, L. y Ruiz Corbella, M. *Teoría de la educación* (pág. 253- 275). Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia
- Romain, M. (2001). *La danse à l'école primaire*. Paris: Retz.
- Ros, N. (1998). El arte de la educación: expresión corporal. *La educación en los primeros años: La expresión corporal*. Vol. 7(1). Pág. 66-83
- Salazar, A. (1997) *La danza y el ballet*. Chile: Fondo de Cultura Económica

- Salveti, M., Martine, S. y Venchi, L. (2000) *Manuale di danza classica e contemporanea per bambine e bambini*. Verona: Demetra S.R.L.
- Sánchez, M. (2012) Por qué danzar. Blog ABC. Recuperado el 1 de febrero de 2015 en: <http://abcdanzar.blogspot.mx/2012/02/porque-danzar-los-beneficios-de-la.html>
- Santiago Martínez, P. (2004). *Expresión corporal y comunicación*. Teoría y práctica de un programa. Salamanca: Amarú
- Schunk, D. H. (1997) *Teorías del aprendizaje*. Mexico: Pearsons Educación
- Seligman, M. E. P. (1991) *Indefensión*. Madrid: Debate
- Skinner, B.F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*. Vol. 24 (2).Pág. 86-97.
- Skinner, B. F. (1970) *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella
- Skinner, B. F. (1984). The shame of American education. *American Psychology*, 39, pág. 947-954
- Solé, I (1993) Disponibilidad para el aprendizaje y el sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri y colaboradores. *El constructivismo en el aula* (Pág. 25-46). Barcelona: Graó.
- Stambak, M. (1979). *Tono y Psicomotricidad*. Madrid: Pablo del Río.
- Stinson, S. W. (1997). A question of fun: Adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*. Vol. 29 (2) Pág. 49-69.
- Tankersly, M. (1995). A group oriented contingency management program: A of research on the Good Behavior Game and implications for teachers. *Preventing School Failure*, 40 (1). Pág. 19-24.

- Tejada Fernández, J. (2010). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, Pág. 731-745. Recuperado el 28 de julio de 2015. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_29.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf)
- Thorndike, E. L. (1912) *Education: A first book*. New York: Macmillan
- Thorndike, E. L. (1931) *Human learning*. New York: The Century C.O.
- Torregrosa Salcedo, E., Blasco Mira, J. E. (2014) Innovación en la formación docente de danza: antesala de las prácticas externas para los estudios de pedagogía de la danza. *Internacional Journal of Educational Research and Innovation* (2) Pág. 55-68. Dic. 2014
- Trigueros Cervantes, C. (2000) 2ª ed. *Las danzas y los juegos populares en el currículum de educación física*. Granada: Proyecto Sur Ediciones S.L.
- UNESCO (2006, marzo, 6-9) Hoja de ruta educación artística. Conferencia Mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Recuperado el 20 de febrero de 2015. Disponible en: [http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja\\_de\\_Ruta\\_para\\_la\\_Educaci%F3n\\_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf)
- Vaillant, L. (1942). *Histoire de la danse*. Paris: Editions d'Histoire et d'Art.
- Vayer, P. (1985) *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-médica
- Vergheze, J, Richard M.D., Lipton M.D. y otros ((2003). Leisure Activities and the risk of Dementia in the Elderly. *The New England Journal of Medecine* (348) 2508-2516.
- Von Laban, R. (1994) *La Maîtrise du mouvement*. Arles: Actes Sud
- Vygostki, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade



- Vygostki, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Willen, L. (1985). *La danse dans l'education une enrichissement ou une mode*. Ludens. ISEF-UTL Vol. 9, nº 4 jul-sep.
- Woolfolk, A. E., y Mccune, L. (1983). *Educational psychology for teachers*. Madrid: Prentice-Hall, Narcea.
- Yela Bernabé, J. R., Malmierca, J.L.M. (1992) Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol 24 (3). Pág. 301-321. Recuperado el 20 juniode 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80524305.pdf>
- Zapata Ros, M. (2015) Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. *Revista EKS*. Vol. 16 (1). Pág. 69-102. Recuperado el 1 de agosto de 2015. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/viewFile/eks201516169102/12985>

## **8.2. Documentos audiovisuales:**

Grube, T. y Sánchez Lansch, E. (2007) Vídeo ¡Esto es Ritmo! Una clase de baile puede cambiar tu vida. Madrid. Avalon Distribución Audiovisual S. L.

Parsons L. (2008) Entrevista de Punset, E. a Lawrence Parsons. Programa Redes. Título ¿Bailamos? Emisión 16. 19 de octubre de 2008. Recuperado el 15 de junio de 2015. Disponible en:



<http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2008/10/entrev016.pdf>

# ANEXOS



## **9.1. Anexo nº 1: Control de asistencia de alumnos de los grupos experimentales y de control y control de tarjetas entregadas**

### **9.1.1. Número de tarjetas entregadas y asistencia grupos experimentales y de control de 6 a 8 años y de 4 a 6 años. Curso 2009**

Alumnos grupos experimentales año 2009  Grupos de de 6 a 8 años   
 Grupos de 4 a 6 años. X= Entrega de tarjeta. Ausent (ausen) = ausente (ese día no asistió a clases).

SUJETOS	5/10	19/10	26/10	9/11	16/11	23/11	30/11	14/12	16/12	COREOGRAFÍA GALA NAVIDAD
1. A. B.		X	X		X	X		X	X	9
2. M. B. R.		X	X		X	X			X	8
3. M. C. Z.		X	X		X	X		X	X	9
4. A. C.		X	X	X	X	X	X	X	X	10
5. P. G. E.		X	X	AUSENT		X	X	X	X	7
6. L. L. M.		X	X			X		X	X	7
7. D. M. V		AUSENT.	X	X		X	X	X	X	9
8. V. P.		X	X	X	AUSENT.	X			X	8
9. M. R. G		X	X	X	X	X	X	X	X	10
10. S. V. S.		X	X	X		X	X		X	9
11. L. G. C.		X	X	X		X		X	X	7
12. P. L. M.		X		X	X			X	X	10
13. E. P.		X	X	X		X	X	X	X	8
14. M. P. M.		X		X					X	8
15. N. R. B		X	X	X	X	X	X	X	X	10
16. A. R. M.		X	X	X	X		X		X	10
17. V. V. A		X	AUSENT.	X		X	X	X	AUSENT.	9
18. A. V. E.		X	X	X	X			X	X	9

Fuente: Elaboración propia

Alumnos grupos control año 2009



Grupos de de 6 a 8 años





Grupos de 4 a 6 años. X= Entrega de tarjeta. Ausent. = ausente (ese día no asistió a clases).

SUJETOS	5/10	19/10	26/10	9/11	16/11	23/11	30/11	14/12	16/12	COREOGRAFÍA NAVIDAD
1. M.B.C.										4
2. J.D.T	AUSENT.									5
3. F.G.N.										7
4. M.G.N										9
5. M.G.R.										10
6. M.G.V.			AUSENT.							9
7. L.G.G.						AUSENT.				6
8. A.I.G.I.								AUSENT.		7
9. Z.L.J.S.										10
10. C.M.C										8
11. A. P.R.										10
12. O. G.M.										5
13. S.L.I.								AUSENT.		6
14. L. M.L										8
15. A.M.G.										7
16. N.N.										10
17. C.O.S.			AUSENT.							9
18. J.P.A										7
19. N.T.										4
20. C.S.F			AUSENT.							9

Fuente: Elaboración propia

**9.1.2. Número de tarjetas entregadas y asistencia grupos experimentales y de control de 6 a 8 años y de 4 a 6 años. Curso 2010.**

Alumnos grupos experimentales año 20010  Grupos de de 6 a 8 años 

Grupos de 4 a 6 años. X= Entrega de tarjeta. Ausent = ausente (ese día no asistió a clases).

SUJETOS	6/10	13/10	20/10	27/10	3/11	10/11	17/11	24/11	1/12	COREOGRAF. NAVIDAD
1. A. C. C. M.		X		X	X		X	X	X	7
2. M. D. A. R.		X	X	X	X	X	X	X	X	9
3. I. D. B.		X	X		X	X	X	X	X	8
4. A. F.	AUSENT.	X		X	X		X	X	X	8
5. O. G. A.		X		X			X	X	X	6
6. G. G. A.		X	X		X		X	X	X	8
7. P. G. C.		X	X	X		X	X	X	X	10
8. C. G. G.	AUSENT.	X	X	X		X	X	X	X	10
9. L. G. H.				X	X	X	X	X	X	7
10. I. G. M.		X	X			AUSENT	X	X	X	8
11. C. M. A.		X	X		X	X	X	AUSENT.	X	9
12. S. O. P.		X	X	X	AUSENT.	AUSENT.	X	X	X	10
13. P. R.		X	X	X	X	X	X	X	X	10
14. A. P. R.		X	AUSENT.		X	X	X	X	X	9
15. C. V. B.		X			X		X	AUSENT.	X	7
16. E. A. C		X	X	X	X	X	X	X	X	10
17. A. F. R.		X	X		X		X	X	X	8
18. I. F. R.		X	X	X		X	X	X	X	9
19. L. G. L		AUSENT.	X		X		X	X	X	9
20. O. H.		X	X	X	X	X	X	X	X	10
21. E. F. S.		X	X	X	X	X	X	X	X	10
22. C. M. F.		X	AUSENT.		X		AUSENT.	X	X	7
23. L. M. V.		X	X	X		X	X	X	X	9
24. A. P. N. B.		X	X	X	X	X	X	X	X	10
25. M. S. H		X		X		X	X	X	X	9
26. A. V. M		X		X	X	AUSENT.		X	X	7

Fuente: Elaboración propia

Alumnos grupos control año 2010



Grupos de de 6 a 8 años



Grupos de 4 a 6 años. X= Entrega de tarjeta. Ausent (ausen) = ausente (ese día no asistió a clases).

SUJETOS	6/10	13/10	20/10	27/10	3/11	10/11	17/11	24/11	1/12	COREOG. NAVIDAD
1. V. A. C.		AUSENT.		AUSENT.						9
2. N. C. D. P.										3
3. T. C. M.										5
4. M. G. G.										8
5. L. G. M.	AUSENT.									10
6. R. H. G.						AUSENT.				4
7. L. L. M.										8
8. I. M. A.										10
9. P. M. A.										10
10. L. M. I.										9
11. P. M. S.								AUSENT.		8
12. E. P. B.										7
13. L. P. B.			AUSENT.							7
14. L. P. F.										7
15. N. P. M.										8
16. J. A. H.										6
17. C. G. C.										4
18. C. G. S.					AUSNT.					9
19. L. H. B.										4
20. J. J. S.										9
21. N. M. C.										8
22. A. P.				AUSENT.	AUSENT.					10
23. I. S. T.	AUSENT.								AUSENT.	5
24. D. S. S.										4
25. J. S. S.				AUSENT.						8

Fuente: Elaboración propia



**9.1.3 Número de tarjetas entregadas y asistencia grupos experimentales y de control de 6 a 8 años y de 4 a 6 años. Curso 2011**

Año 2011 Alumnos de los grupos experimentales												
SUJETOS	3/10	10/10	17/10	24/10	7/11	14/11	21/11	28/11	5/12	12/12	19/12	COREO. NAVIDAD
1. J.A.L.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
2. D.B.R.		X	X	X		X	X		X	X	X	9
3. A.E.A.		X		X	X	X		X		X	X	8
4. A.D.O.		X	X		X	X	X		X	X	X	10
5. M.F.G.		X	X	X	AUSENT.	X		X		X	X	8
6. C.G.		X	AUSENT.	X	X	X	X	AUSENT.	X	X	X	8
7. A.G.A.		X	X		X	X	X			X	X	9
8. M.G.M.		X	X		X	AUSENT.		X	X	X	X	7
9. L.G.S.		X	X	AUSENT.	X	X	X	AUSENT.		X	X	8
10. S.H.C.		X	X		X	X	X		X	X	X	9
11. M.V.L.A.		X		X	X			X	X	X	X	7
12. M.L.G.	AUSENT.	X		X	X	X	X		X	X	X	7
13. L.L.M.		X	X	X	X	X	X	AUSENT.	X		X	10
14. M.P.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
15. N.P.M.		AUSENT.	X		X	X	X	X	AUSENT.	X	X	9
16. L.R.P.		X	X	X	X		X	X		X	X	8
17. M.A.C.		X	X	X	X			X	X	X	X	8
18. S.A.C.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
19. V.B.E.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
20. L.G.G.		X	X	AUSENT.	X	AUSENT.	X	X	X	X	X	10
21. B.G.V.		X	X		X		X	X	X	X	X	9
22. I.G.Z.		X	X	X		X		X	X	X	X	8
23. L.L.M.		X	X	X	X		X		X	X	X	7
24. R.L.M.		X	AUSENT.	AUSENT.		X	X	X	X	X	X	9
25. P.M.P.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
26. E.M.V.		X	X	X		X		X	X	X	X	8
27. M.P.G.		X	X		X	X	X	X	X	X	X	8
28. M.P.M.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
29. N.R.B.		X	X	X		X	AUSENT.		X	X	X	7
30. D.S.A.		X	X		X	X	X		X	X	X	6
31. C.T.A.		X	X	X	X	X		X	X	X	X	9

Fuente: Elaboración propia

Año 2012 Alumnos de los grupos de control												
SUJETOS	3/10	10/10	17/10	24/10	7/11	14/11	21/11	28/11	5/12	12/12	19/12	G. NAV.
1. L. A. D.							AUSEN.					4
2. M. A. S.												7
3. E. D. C.												10
4. E. C. G.								AUSEN.				8
5. A. D. M.												6
6. S. J. B.							AUSEN.					7
7. M. G. M.												7
8. A. H. S.												9
9. A. J. R.				AUSEN.								9
10. L. M. F.												8
11. L. N. G.												4
12. L. P. N.												9
13. N. R. G.		AUSEN										10
14. V. R. P.												6
15. S. F. V.												7
16. C. G. G.												7
17. C. G. F.												5
18. L. G. F.												8
19. I. H. S. F.												8
20. A. H. R.						AUSEN.				AUSEN.		10
21. C. H. C.										AUSEN.		7
22. A. S. R.												7
23. L. T. C.												4
24. D. V. F.												7
25. A. H. Z. F.					AUSEN.	AUSEN.	AUSEN.	AUSEN.	AUSEN.	AUSEN.		3
26. B. T. N.												10
27. M. T. B.	AUSEN.	AUSEN										5
28. N. T. R.											AUSEN	7
29. J. V. A.			AUSEN									10
30. M. V. L.												6

Fuente: Elaboración propia

**9.2. Anexo nº 2: Número de tarjetas entregadas a los alumnos en los grupos experimentales en los años 2009, 2010 y 2011.**

**9.2.1. Año 2009**

AÑO 2009 (TOTAL DE 8 SESIONES)	
SUJETO	Nº RECOMPENSAS ENTREGADAS
1	6
2	5
3	6
4	8
5	6
6	5
7	6
8	5
9	8
10	6
11	6
12	7
13	7
14	6
15	8
16	6
17	5
18	7
De media se entregaron en 2009, 6,27 tarjetas por alumno del grupo experimental	

**9.2.2. Año 2010**

AÑO 2010 (TOTAL DE 8 SESIONES)	
SUJETO	Nº RECOMPENSAS ENTREGADAS
1	6
2	8
3	7
4	6
5	6
6	6
7	7
8	7
9	6
10	5
11	6
12	6
13	8
14	6
15	5
16	8
17	6
18	7
19	5
20	8
21	8
22	5
23	7
24	8
25	7
26	5
De media se entregaron en 2010, 6,5 tarjetas por alumno del grupo experimental	

**9.2.3. Año 2011**

AÑO 2010 (TOTAL DE 10 SESIONES)	
SUJETO	Nº RECOMPENSAS ENTREGADAS
1	10
2	8
3	7
4	9
5	7
6	8
7	8
8	7
9	7
10	9
11	7
12	8
13	8
14	10
15	7
16	8
17	8
18	10
19	10
20	8
21	8
22	8
23	8
24	7
25	10
26	8
27	9
28	10
29	7
30	8
31	9
32	8
De media se entregaron en 2011, 8,25 tarjetas por alumno del grupo experimental	



### 9.3. Anexo nº 3: Tabla de resultados de las encuestas de los grupos experimentales y de control.

#### 9.3.1. Tabla de resultados año 2009

**Año 2009 grupos experimentales tablas de resultados de los cuestionarios**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	DTA COREOG. NAV
1	Alumno/Cod	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15		
2	A12009E_A	5	5	1	4	5	1	5	5	1	5	5	4	5	1	5	9	
3	A22009E_A	4	4	1	5	4	1	5	5	1	5	4	5	5	1	5	8	
4	A32009E_A	5	5	1	4	5	1	4	5	1	5	5	4	5	1	5	9	
5	A42009E_A	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	10	
6	A52009E_A	4	4	1	4	4	1	5	4	2	4	5	5	4	2	4	7	
7	A62009E_A	4	4	2	4	4	2	4	3	2	4	4	4	4	2	4	8	
8	A72009E_A	5	5	1	5	5	2	5	5	1	5	5	5	5	1	5	9	
9	A82009E_A	4	4	2	5	4	2	5	4	1	5	4	4	4	2	4	8	
10	A92009E_A	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	10	
11	A102009E_A	5	5	1	5	5	2	4	5	1	5	5	4	5	1	5	9	
12	A112009E_B	4	4	1	4	4	2	5	5	1	5	5	5	5	1	4	7	
13	A122009E_B	4	5	2	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	10	
14	A132009E_B	5	5	1	4	4	1	5	5	1	5	5	5	5	1	4	8	
15	A142009E_B	3	3	2	4	4	4	4	4	2	3	3	4	4	3	4	5	
16	A152009E_B	5	5	1	5	5	1	4	5	1	5	5	5	5	1	5	10	
17	A162009E_B	5	5	1	5	5	1	4	5	1	5	5	4	5	1	5	10	
18	A172009E_B	5	4	1	5	5	1	5	5	2	4	5	4	5	1	5	9	
19	A182009E_B	5	5	2	5	5	1	4	5	1	5	4	4	5	1	5	9	
20	MEDIA2009E_A/E_B	4,56	4,56	1,28	4,61	4,61	1,44	4,61	4,72	1,22	4,72	4,67	4,50	4,78	1,28	4,67	8,61	
21	HODIA2009E_A/E_B	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	4,00	5,00	1,00	5,00	9,00	
22	EDIANA2009E_A/E	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	4,50	5,00	1,00	5,00	9,00	
23	DV2009E_A/E_B	0,62	0,62	0,46	0,50	0,50	0,78	0,50	0,57	0,43	0,57	0,59	0,51	0,43	0,57	0,49	1,33	

**Año 2009 grupos de control tablas de resultados de los cuestionarios**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	DTA COREOG. NAV
24	Alumno/Cod	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15		
25	A12009C_A	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	3	2	4	
26	A22009C_A	4	3	2	4	3	4	4	4	2	4	3	4	3	3	3	5	
27	A32009C_A	4	4	2	4	4	3	5	4	1	5	4	4	4	2	4	7	
28	A42009C_A	5	5	1	5	5	1	4	5	1	5	4	4	5	1	5	9	
29	A52009C_A	4	4	1	5	5	2	5	5	1	4	4	5	5	1	5	10	
30	A62009C_A	3	3	3	5	5	1	4	5	1	5	4	4	4	2	5	8	
31	A72009C_A	3	3	4	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	6	
32	A82009C_A	4	4	2	5	5	1	4	5	2	4	4	4	5	2	5	7	
33	A92009C_A	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	10	
34	A102009C_A	4	4	2	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	8	
35	A112009C_A	4	4	1	5	5	1	4	5	2	4	5	4	5	1	5	10	
36	A122009C_B	3	3	2	4	3	4	4	4	2	3	3	3	3	3	2	3	
37	A132009C_B	4	4	2	5	4	2	4	4	2	4	4	4	4	2	4	6	
38	A142009C_B	4	4	3	4	4	1	3	4	1	5	4	4	4	2	4	8	
39	A152009C_B	4	4	3	3	4	2	3	4	2	4	3	3	4	2	4	6	
40	A162009C_B	4	4	3	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	8	
41	A172009C_B	4	4	2	5	4	1	4	5	2	4	5	5	4	2	5	9	
42	A182009C_B	4	4	2	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	7	
43	A192009C_B	3	3	3	4	4	2	3	4	4	2	3	3	3	3	3	4	
44	A202009C_B	4	5	1	4	5	1	4	5	1	5	4	4	5	1	5	9	
45	MEDIA2009C_A/C_B	3,85	3,85	2,15	4,30	4,25	1,95	3,80	4,40	1,85	4,05	3,90	3,80	4,10	1,95	4,10	7,20	
46	HODIA2009C_A/C_B	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	1,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	8,00	
47	EDIANA2009C_A/C	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	7,50	
48	DV2009C_A/C_B	0,59	0,67	0,88	0,66	0,64	1,05	0,70	0,50	0,88	0,89	0,64	0,70	0,72	0,69	0,97	2,09	

**9.3.2. Tabla de resultados año 2010**

Año 2010 grupos experimentales tablas de resultados de los cuestionarios																	
1	Alumno/Cod	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	DT
2	A12010E_A	4	4	1	5	4	1	5	5	2	4	5	4	4	2	4	
3	A22010E_A	5	5	1	4	4	1	4	5	2	4	5	4	4	1	5	
4	A32010E_A	5	5	1	4	4	2	5	4	1	5	5	4	4	2	4	
5	A42010E_A	4	5	1	4	5	2	5	5	2	4	5	5	5	1	5	
6	A52010E_A	3	4	2	4	4	2	4	3	2	4	4	4	4	2	4	
7	A62010E_A	4	4	1	4	4	1	5	5	1	5	4	4	4	2	5	
8	A72010E_A	5	5	2	5	5	1	5	4	1	5	5	5	5	1	5	
9	A82010E_A	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	
10	A92010E_A	4	4	1	4	4	2	4	4	2	4	4	4	5	2	4	
11	A102010E_A	4	4	2	4	4	2	5	5	2	4	4	5	4	2	4	
12	A112010E_A	5	5	1	4	4	2	5	5	1	4	5	5	5	1	5	
13	A122010E_A	5	5	1	5	5	1	5	5	1	4	5	5	5	1	5	
14	A132010E_A	5	5	1	5	5	1	4	5	1	4	5	5	5	1	5	
15	A142010E_A	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	
16	A152010E_A	4	3	2	4	4	2	4	4	2	4	4	4	5	2	4	
17	A162010E_B	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	
18	A172010E_B	4	4	2	5	5	2	4	5	2	4	5	4	4	2	4	
19	A182010E_B	5	5	1	4	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	
20	A192010E_B	5	5	2	5	4	2	4	5	2	4	4	4	5	1	5	
21	A202010E_B	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	
22	A212010E_B	5	5	1	5	5	1	4	5	1	5	5	4	5	1	5	
23	A222010E_B	5	5	2	4	4	2	4	4	2	4	5	5	4	2	4	
24	A232010E_B	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	4	4	5	1	5	
25	A242010E_B	4	4	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	
26	A252010E_B	4	4	2	5	5	2	5	4	2	4	5	5	5	2	5	
27	A262010E_B	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	2	4	
28	MEDIA2010E_A/E_B	4,54	4,58	1,35	4,54	4,54	1,46	4,62	4,65	1,46	4,42	4,69	4,54	4,65	1,42	4,65	
29	MODA2010E_A/E_B	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	
30	EDIANA2010E_A/E	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	
31	DV2010E_A/E_B	0,58	0,58	0,49	0,51	0,51	0,51	0,50	0,56	0,51	0,50	0,47	0,51	0,49	0,50	0,49	

Año 2010 grupos de control tablas de resultados de los cuestionarios



La utilización de estímulos para mejorar el rendimiento del proceso enseñanza-aprendizaje en la danza

32	Alumno/Cod	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	DTA
33	A12010C_A	4	4	2	4	5	1	4	4	2	4	4	4	4	2	4	
34	A22010C_A	1	1	5	3	3	2	3	3	2	3	1	1	1	5	3	
35	A32010C_A	4	4	3	4	4	3	4	4	2	4	4	3	2	4	5	
36	A42010C_A	4	4	3	4	4	2	4	4	2	4	4	5	4	2	4	
37	A52010C_A	4	4	1	5	5	1	4	5	2	4	5	4	5	1	5	
38	A62010C_A	3	2	3	4	4	3	4	4	4	2	3	3	3	3	3	
39	A72010C_A	4	4	1	4	4	2	5	5	1	5	4	4	5	1	5	
40	A82010C_A	5	5	1	4	5	1	4	5	1	5	4	4	5	1	5	
41	A92010C_A	5	4	2	5	5	1	5	5	1	5	4	4	5	1	5	
42	A102010C_A	4	4	2	4	5	1	4	4	1	5	4	4	5	1	5	
43	A112010C_A	5	5	2	5	5	1	4	4	2	4	4	5	5	1	5	
44	A122010C_B	3	3	2	4	4	1	5	4	2	4	4	4	4	2	4	
45	A132010C_B	4	3	2	4	4	2	5	4	2	4	4	4	4	2	4	
46	A142010C_B	4	4	2	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	
47	A152010C_B	3	3	2	4	4	2	4	4	2	4	4	3	4	2	4	
48	A162010C_B	4	4	3	4	4	2	3	3	2	4	3	3	4	2	4	
49	A172010C_B	3	3	4	4	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
50	A182010C_B	4	4	2	5	4	1	3	4	2	4	4	4	4	2	5	
51	A192010C_B	3	3	3	4	3	3	4	4	2	3	4	3	3	3	3	
52	A202010C_B	5	4	1	5	5	1	4	5	1	5	4	4	4	1	5	
53	A212010C_B	4	4	3	4	4	2	4	4	2	4	4	3	4	2	4	
54	A222010C_B	4	4	2	4	5	1	5	5	1	5	4	4	5	1	5	
55	A232010C_B	3	3	3	3	3	2	4	4	2	3	3	3	3	3	4	
56	A242010C_B	4	4	3	4	4	4	4	4	3	2	3	3	4	3	3	
57	A252010C_B	3	3	2	4	4	2	4	4	2	4	3	4	4	2	4	
58	MEDIA2010C_A/C_B	3,76	3,60	2,36	4,12	4,16	1,80	4,00	4,12	1,88	3,92	3,68	3,56	3,92	2,08	4,20	
59	MODA2010C_A/C_B	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	
60	EDANA2010C_A/C_B	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	
61	DV2010C_A/C_B	0,88	0,87	0,95	0,53	0,69	0,82	0,65	0,60	0,67	0,86	0,75	0,82	1,00	1,04	0,76	
62																	

**9.3.3. Tablas de resultados año 2011**

**Año 2011 grupos experimentales tablas de resultados de los cuestionarios**

1	Alumno/Cod	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	ITA COREDG. NAV.
2	A12011E_A	5	5	1	5	5	1	4	5	1	5	5	5	5	1	5	10
3	A22011E_A	5	5	2	4	4	2	5	4	2	4	5	5	5	1	5	9
4	A32011E_A	4	4	1	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	8
5	A42011E_A	5	5	1	5	5	2	4	5	1	5	4	4	5	1	5	10
6	A52011E_A	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	2	4	8
7	A62011E_A	4	4	1	4	5	2	5	4	2	4	5	5	5	1	4	8
8	A72011E_A	4	4	1	5	5	1	5	5	1	5	4	5	5	1	5	9
9	A82011E_A	5	5	2	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	7
10	A92011E_A	4	4	1	5	4	2	5	4	1	4	5	5	4	2	4	8
11	A102011E_A	4	5	1	4	5	1	5	5	1	5	5	4	5	1	5	9
12	A112011E_A	5	4	1	4	4	2	5	4	2	4	4	5	4	2	5	7
13	A122011E_A	4	3	2	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	2	4	7
14	A132011E_A	5	5	1	4	4	5	1	5	5	2	4	5	5	1	5	10
15	A142011E_A	5	5	1	5	5	2	4	5	1	5	5	4	5	1	5	10
16	A152011E_A	5	5	1	5	5	1	5	5	2	4	5	5	5	1	5	9
17	A162011E_A	5	5	1	4	4	2	4	5	1	5	4	4	4	2	4	8
18	A172011E_B	4	4	2	5	4	1	4	4	1	5	4	4	4	2	5	8
19	A182011E_B	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	9
20	A192011E_B	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	10
21	A202011E_B	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	10
22	A212011E_B	5	5	1	5	5	1	5	4	2	4	5	5	5	1	5	9
23	A222011E_B	4	4	2	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	8
24	A232011E_B	4	4	1	4	4	2	5	4	2	4	4	4	4	2	4	7
25	A242011E_B	5	5	1	5	5	1	5	5	2	4	5	5	5	1	5	9
26	A252011E_B	5	5	1	5	5	1	4	5	1	5	5	5	5	1	5	10
27	A262011E_B	4	4	2	5	5	1	4	5	1	5	5	4	5	1	5	8
28	A272011E_B	5	5	1	5	5	2	4	4	1	5	5	4	5	1	4	8
29	A282011E_B	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	10
30	A292011E_B	4	4	2	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	7
31	A302011E_B	4	4	2	4	4	2	3	4	2	4	4	4	4	2	4	6
32	A312011E_B	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	9
33	MEDIA2011E_AVE_E	4,58	4,55	1,29	4,55	4,58	1,52	4,35	4,52	1,48	4,48	4,58	4,39	4,61	1,39	4,61	8,55
34	MODA2011E_AVE_E	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	2,00	5,00	5,00	1,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	8,00
35	EDIANA2011E_AVE_E	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	2,00	5,00	5,00	1,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	9,00
36	DV2011E_AVE_B	0,50	0,57	0,46	0,51	0,50	0,51	0,75	0,51	0,51	0,51	0,50	0,72	0,50	0,50	0,50	1,15

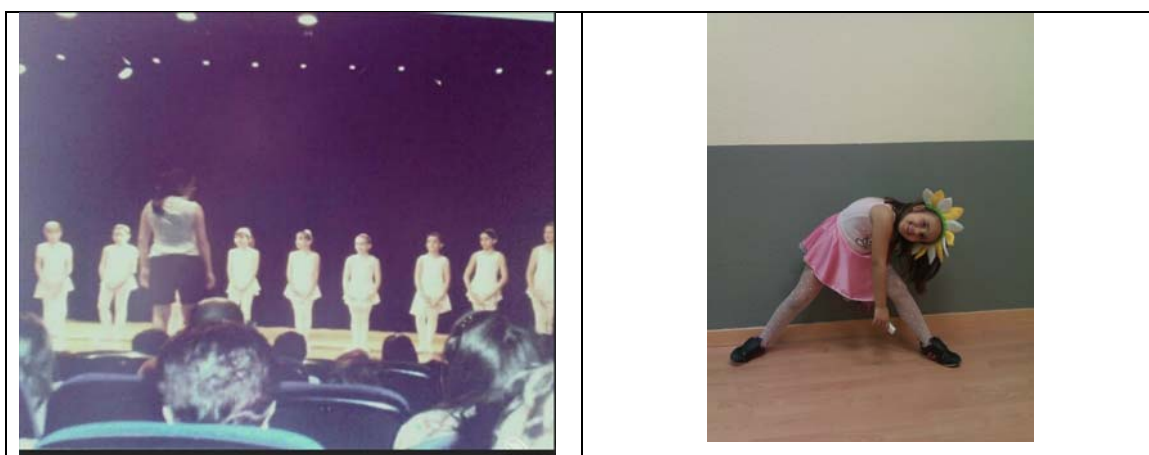
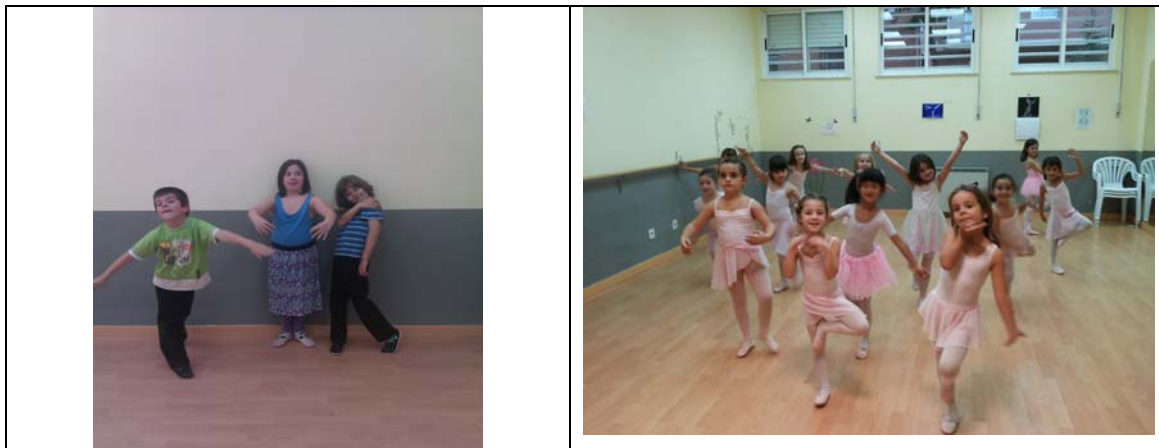
La utilización de estímulos para mejorar el rendimiento del proceso enseñanza-aprendizaje en la danza

37	AlumnoCod	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	ITA COREOG. NAV.
38	A12011C_A	3	3	2	4	4	3	4	4	2	4	3	3	3	3	3	4
39	A22011C_A	4	4	2	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	7
40	A32011C_A	5	4	1	5	5	1	4	5	1	5	5	4	5	1	5	10
41	A42011C_A	4	4	2	5	5	1	4	4	2	4	4	4	4	2	4	8
42	A52011C_A	3	3	2	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	6
43	A62011C_A	4	3	3	4	4	2	3	4	2	4	3	3	4	2	4	7
44	A72011C_A	4	4	2	4	4	2	4	4	2	3	4	4	4	2	4	7
45	A82011C_A	4	4	2	5	5	1	5	4	1	5	4	4	4	1	5	9
46	A92011C_A	5	4	2	5	5	1	4	5	2	4	4	4	5	1	5	9
47	A102011C_A	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	2	4	8
48	A112011C_A	3	2	3	4	3	3	4	4	2	3	4	3	3	3	3	4
49	A122011C_B	4	4	2	4	5	2	4	4	2	4	4	4	4	2	4	9
50	A132011C_B	4	4	2	5	5	1	4	5	2	4	5	4	5	1	5	10
51	A142011C_B	3	3	3	4	4	2	3	4	2	3	3	3	4	2	4	6
52	A152011C_B	4	4	3	3	4	2	4	4	2	3	3	4	4	2	4	7
53	A162011C_B	4	3	4	3	4	3	3	4	2	3	4	3	4	3	3	5
54	A172011C_B	3	3	3	4	3	2	3	4	2	4	3	3	3	3	3	5
55	A182011C_B	4	4	2	4	4	1	4	4	2	4	4	4	4	2	4	8
56	A192011C_B	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	2	4	8
57	A202011C_B	5	5	4	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	10
58	A212011E_B	3	4	3	4	4	2	3	3	2	4	3	3	4	2	4	7
59	A222011E_B	3	4	2	4	4	2	4	4	2	4	3	4	4	2	4	7
60	A232011E_B	2	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4
61	A242011E_B	5	5	2	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	2	4	7
62	A252011E_B	2	3	3	2	3	3	3	4	4	2	3	3	3	4	2	3
63	A262011E_B	5	5	1	5	5	1	4	5	2	4	5	5	5	1	5	10
64	A272011E_B	4	3	3	4	4	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	5
65	A282011E_B	4	4	2	4	4	1	5	4	2	4	4	5	4	2	4	7
66	A292011E_B	5	5	1	5	5	1	4	5	1	5	5	5	5	1	5	10
67	A302011E_B	4	3	2	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	4	6
68																	
69	MEDIA2011C_AIC_F	3,83	3,70	2,33	4,13	4,17	1,83	3,77	4,13	1,97	3,83	3,83	3,73	4,00	2,03	3,97	7,10
70	MEDIA2011C_AIC_F	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	7,00
71	MEDIA2011C_AIC	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	7,00
72	DV2011C_AIC_B	0,83	0,79	0,76	0,68	0,65	0,70	0,63	0,51	0,56	0,70	0,70	0,69	0,64	0,76	0,76	2,02
73																	



**9.4. Anexo nº 4: Imágenes del trabajo de Iniciación a la Danza en clase y en el Teatro.**





## **9.5. Anexo nº 5: Curriculum Vitae de la profesora encargada de impartir las clases de Danza en la Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes**

### **CURRICULUM VITAE**



### **DATOS PERSONALES**

- **Nombre:** María Esther Pérez Peláez
- **Fecha de nacimiento:** 13-02-76
- **Domicilio:** C/ Juan Ruiz Peña 18. 37007 Salamanca.
- **E-mail:** [me.perezz@gmail.com](mailto:me.perezz@gmail.com)

### **EXPERIENCIA PROFESIONAL**

- **2008-2015 Encargada de la elaboración del proyecto pedagógico para la implantación de la danza dentro de la *Escuela Municipal de Música y Danza de Santa Marta de Tormes. Profesora de Danza de la Escuela.***
- **2010-2014 Coordinadora Académica y Profesora del MBA en *Empresas e Instituciones Culturales de la Universidad de Salamanca. Profesora de las asignaturas Productos culturales en las Artes Escénicas y Danza, productos culturales y perfiles profesionales. Tutora de prácticas de los alumnos del Máster y miembro de Tribunal en las defensas de los Proyectos de Fin de Máster.***

- **Desde 2012 Colaboradora en el Instituto Superior de Industrias Culturales y Creativas ([www.insicc.com](http://www.insicc.com))**
  
- **2011 Colaboración en el proyecto *Conexiones Improbables* con la Fundación Germán Sanchez Ruipérez**
  
- **2003-2006, Profesora titular de Danza, Colegio St. Michael School, Madrid, impartiendo docencia a niños/as de 3 a 9 años.**
  
- **2000-2003 Asesora del Departamento de Pedagogía del Instituto Superior de Danza Alicia Alonso en colaboración con la UNESCO.**
  
- **2000-03 Intérprete en la Compañía Larumbe Danza realizando coreografías de Karmen Larumbe, Juan de Torres, Daniela Merlo y Teresa Nieto, realizando espectáculos representados en diversos teatros de la red Nacional de Teatros de España, y en festivales como el Festival de Teatro y Danza de Gijón , la Gala Internacional de la Danza de Madrid o Salamanca 2002 .**
  
- **2001 Interprete en la ópera *Rigoletto* realizada para el Verdi Festival en el Teatro Regio di Parma, Italia.**
  
- **2000 Intérprete en el espectáculo musical *Magics 2000*, España**
  
- **1999 Intérprete en el espectáculo *Leyendas Mágicas* coreografiado por Juan Rua, España.**
  
- **1998 Trabajo en prácticas en el Conservatorio Nacional de Región de Burdeos, (Francia) impartiendo clases de danza clásica a alumnos de nivel inicial e intermedio.**
  
- **1998 Trabajo en prácticas en la Ópera de Burdeos.**



- **1997** Colaboradora en el **proyecto “Danza en la Escuela”** realizado con el colegio Rambaud (Burdeos, Francia).
- **1994** Intérprete en el **Ballet del Atlántico** realizando obras de nueva creación y de repertorio como *Cascanueces* o *Don Quijote*

### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

- **Inscripción de proyecto de Tesis Doctoral (2015).**
- **Master Oficial en Artes Escénicas, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (2007).**
- **Grado Superior en Danza, opción Pedagogía, Instituto Superior de Danza Alicia Alonso, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (2006)**
- **Licenciatura en Pedagogía. 50 créditos aprobados del primer ciclo en la UNED AÑO 2006**
- **Diploma del Estado Francés de Profesora de Danza otorgado por el Ministerio de Cultura de Francia.(1999)**
- **-En 1996 Beca de estudios de danza clásica y coreografía en el Atelier Chorégraphique de Bordeaux.**
- **1994-95 Instituto Superior de Arte del TEATRO COLÓN de Buenos Aires.**
- **1986-93 Centro Polivalente de Arte de Mar del Plata.**

- **1984-86** *Escuela Municipal de Danzas de Mar del Plata.*

### **CURSOS.**

**2014- Curso online de E-Commerce impartido por Google y EOI.**

**-2008** *Curso de Danza del FACYL impartido por Alpo Aaltokoski.*

**-2000** *Simposium Hispano Luso “Titulaciones Superiores de Danza y Actividades Afines” organizado por la **Universidad de Extremadura.***

**-2000** *Seminario sobre la distribución de la danza en España organizado por la universidad Complutense y la S.G.A.E.*

**-1999** *Curso “Danza y Escena. Tradicional y Contemporánea” organizado por la Junta de Castilla y León.*

**-1998-99** *Formación Polivalente en el **LONDON STUDIO CENTRE** (Londres).*

**-1998** *Curso ofrecido por la profesora de Conservatorio de Colonia Cristina Hammel.*

**-1996** *Encuentro de La Baule (Francia) con Noëlla Pontois y Françoise Adret entre otros profesores de prestigio internacional.*

**-1995** *Curso de Tango, baile y cultura. Teatro Auditorium de Mar del Plata*

**-1992-93** Cursos de verano del Teatro Colón.

**-1992** Curso impartido por la profesora del Centro de Rosella Higtower, Patricia Carey.

**-1991** Curso de paso a dos impartido por el primer bailarín del Teatro Colón Raúl Candal.

**-1991** Curso realizado con el profesor de la Julliard School (EEUU), Héctor Zaraspe.

### **PREMIOS Y BECAS.**

**-1986** Primer Premio del Concurso “El Arte y Yo” (Organizado por la Municipalidad de Mar del Plata), con una beca de estudios de un año, Mar del Plata, Argentina.

**-1996-98** Beca de estudios de Danza Clásica y Coreografía impartida por la Directora del Atelier Choreographique de Bordeaux, Francia.

**-2001** Nominada a los premios Max de las Artes Escénicas como Mejor Intérprete Femenina de Danza.

**-2001-02** Beca de un año en la Asociación de profesionales de la Danza de Madrid, España.

## **IDIOMAS**

- *Francés nivel alto hablado y escrito*
- *Inglés nivel intermedio*
- *Italiano nivel elemental*

## 9.6. Ejemplos de encuestas de evaluación

### 9.6.1. Año 2009

**ENCUESTA GRUPOS EXPERIMENTAL 2009**

**Parte I.**

1. Número identificador de alumno/a: 1 - ALEJANDRA B.  
A1/2009/EA OK

**Parte II, Evolución del alumno/a:**

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P12. Se muestra más participativo en clase	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P. 15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>

ENCUESTA GRUPOS EXPERIMENTAL 2009

Parte I.

1. Número identificador de alumno/a: 9 MAURO R.G  
A9/2009/EA OK

Parte II, Evolución del alumno/a:

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P12. Se muestra más participativo en clase	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P. 15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>

ENCUESTA GRUPOS CONTROL 2009

Parte I.

1. Número identificador de alumno/a: H. MARINA G.N.  
AY/2009/C.A. ✓

Parte II, Evolución del alumno/a:

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P12. Se muestra más participativo en clase	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P. 15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>

9

ENCUESTA GRUPOS CONTROL 2009

Parte I.

1. Número identificador de alumno/a: 14 LYDIA M.L

Parte II, Evolución del alumno/a:

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	(X)	( )
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	(X)	( )
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	( )	( )	(X)	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	(X)	( )
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	(X)	( )
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	(X)	( )	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	(X)	( )	( )
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	(X)	( )
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	(X)	( )	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música	( )	( )	( )	( )	(X)
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet	( )	( )	( )	(X)	( )
P12. Se muestra más participativo en clase	( )	( )	( )	(X)	( )
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	(X)	( )
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	( )	(X)	( )	( )	( )
P. 15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	(X)	( )



9.6.2. Año 2010

**ENCUESTA GRUPOS EXPERIMENTAL 2010**

**Parte I.**

1. Número identificador de alumno/a: 6 GABRIELA G A

**Parte II, Evolución del alumno/a:**

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	(X)	( )
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	(X)	( )
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	(X)	( )	( )	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	(X)	( )
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	(X)	( )
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	(X)	( )	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	( )	( )	(X)
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	( )	(X)
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	(X)	( )	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música.	( )	( )	( )	( )	(X)
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase.	( )	( )	( )	(X)	( )
P12. Se muestra más participativo en clase.	( )	( )	( )	(X)	( )
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	(X)	( )
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	( )	(X)	( )	( )	( )
P15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	( )	(X)

PROBLEMAS PARA ATENDER LAS CONSIGNAS, PERO CUANDO SE LO SIGUE SE CONCENTRA Y REALIZA BIEN LOS EJERCICIOS

**ENCUESTA GRUPOS EXPERIMENTAL 2010**

**Parte I.**

1. Número identificador de alumno/a: F. PAULA G C

**Parte II, Evolución del alumno/a:**

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	( )	(X)
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	( )	(X)
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	( )	(X)	( )	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	( )	(X)
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	( )	(X)
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	(X)	( )	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	( )	( )	(X)
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	(X)	( )
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	(X)	( )	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música.	( )	( )	( )	( )	(X)
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase.	( )	( )	( )	( )	(X)
P12. Se muestra más participativo en clase.	( )	( )	( )	( )	(X)
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	( )	(X)
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	(X)	( )	( )	( )	( )
P15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	( )	(X)

10

ENCUESTA GRUPOS CONTROL 2010

Parte I.

1. Número identificador de alumno/a: 4. MARA G.G.

Parte II, Evolución del alumno/a:

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P12. Se muestra más participativo en clase	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )
P. 15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )

ENCUESTA GRUPOS CONTROL 2010

Parte I.

1. Número identificador de alumno/a <sup>5 5</sup> ~~7~~ LEIRE G. M.

Parte II, Evolución del alumno/a:

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P12. Se muestra más participativo en clase	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P. 15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>

**9.6.3. Año 2011**

**ENCUESTA GRUPOS EXPERIMENTALES 2011**

**Parte I.**

1. Número identificador de alumno/a: 1 JULIETA A. L

**Parte II, Evolución del alumno/a:**

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes **afirmaciones** (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P12. El alumno/a se muestra más participativo/a en clase	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P. 15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>

10

ENCUESTA GRUPOS EXPERIMENTALES 2011

Parte I.

1. Número identificador de alumno/a: 6. CLAUDIA G.

Parte II, Evolución del alumno/a:

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes **afirmaciones** (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P12. El alumno/a se muestra más participativo/a en clase	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P. 15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )

**ENCUESTA GRUPOS DE CONTROL 2011**

**Parte I.**

1. Número identificador de alumno/a: 13- NoA R G

**Parte II, Evolución del alumno/a:**

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes **afirmaciones** (marque con una **X**):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P12. El alumno/a se muestra más participativo/a en clase	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )	( )
P. 15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>

**ENCUESTA GRUPOS DE CONTROL 2011**

**Parte I.**

1. Número identificador de alumno/a: Al. CRISTINA G.G

**Parte II, Evolución del alumno/a:**

2. Exprese el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes **afirmaciones** (marque con una X):

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
P1. El alumno/a ha mejorado su concentración en clase.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P2. El alumno/a ha mejorado su atención en clase.	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )
P3. El alumno/a no ha mejorado su motivación.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P4. El alumno/a ha mejorado su concepción espacial	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )
P5. El alumno/a ha mejorado su técnica en general	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P6. El alumno/a no logra memorizar correctamente una secuencia corta de movimientos	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )
P7. El alumno/a se muestra más expresivo y comunicativo	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )
P8. El alumno/a domina mejor su cuerpo en los movimientos globales y segmentados	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P9. El alumno no es capaz de seguir diferentes ritmos musicales.	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )	( )
P10. El alumno/a es capaz de coordinar los movimientos con la música	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )
P11. El alumno/a tiene una actitud más positiva con respecto a la clase de ballet	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P12. El alumno/a se muestra más participativo/a en clase	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )
P13. El proceso de aprendizaje del alumno ha evolucionado positivamente a lo largo del periodo de estudio.	( )	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )
P14. El alumno/a no ha logrado los objetivos propuestos por el profesor/a durante el periodo de estudio.	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )
P. 15. El alumno/a ha logrado aprender correctamente la coreografía para la Gala de Navidad	( )	( )	<input checked="" type="checkbox"/>	( )	( )

*- Problemas de separación con su marcha que se han ido superando al final del 1º trimestre*

Los 150 cuestionarios de evaluación se encuentran disponibles para su consulta por el tribunal de evaluación de Tesis, o los investigadores que lo soliciten, previa petición.