



TESIS DOCTORAL

***EFECTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION
ORIENTADO AL INCREMENTO DE LA MOTIVACIÓN EN
LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LA ESCUELA***

PABLO MOLERO NAVAJAS

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

DIRECTORES DE LA TESIS:

DRA. DIANA AMADO ALONSO

DR. PEDRO ANTONIO SANCHEZ MIGUEL

Año 2015



Facultad de Ciencias del Deporte, Cáceres.
Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.

PEDRO ANTONIO SANCHEZ MIGUEL, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor Contratado Doctor en el Área de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Extremadura y,

DIANA AMADO ALONSO, Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesora en el Área de Educación Física y Deportiva de la Universidad Católica de Murcia.

CERTIFICAN:

Que la memoria presentada por **D. Pablo Molero Navajas**, con el título **“EFECTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ORIENTADO AL INCREMENTO DE LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LA ESCUELA”**, ha sido realizada bajo nuestra supervisión durante los años 2013-2016, considerando que reúne las condiciones científicas necesarias para ser defendida y juzgada por el tribunal correspondiente, a fin de poder optar al grado de Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Extremadura.

En Cáceres, a 30 de Septiembre de 2015

Fdo. Diana Amado Alonso

Fdo. Pedro Antonio Sánchez Miguel

A mis amores, por la paciencia de hilarlo conmigo, cuando anochece.

A mi madre, por no olvidar quien soy.

A mi padre, por contarme quién soy.

A mi hermana, por volar donde iremos a encontrarnos.

Y a mis madejas, mis marañas.

A todos los nudos de la alfombra.

“C’est un profondi jadis, jadis jamais assez” (Paul Valery)

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido escrita en un periodo difícil de mi vida. Admito que el dolor centrifugaba todo lo demás, ha ofrecido un implacable motivo de recogimiento y un debatir en partir o quedar en la tarea. Gracias a todos mis seres queridos por apoyarme, por no dejar en ningún momento de apoyarme y animarme, tolerando incluso mis desapariciones. Desearía que recibieran esto como un homenaje a su paciencia. Esta reflexión resume una gran parte del trabajo de investigación que se ha llevado a cabo en México, Madrid y Cáceres en los últimos tres años apoyado en un río de experiencias anteriores; es obligado dar las gracias por tanto, a cuantos permitieron mi devenir hacia aquí: a Lucina y todo el equipo ConArte por la ocasión que me concedieron.

A mis amores, imprescindible Montaña, que siempre está, estará y me honra con su infatigable cariño, amistad e inteligencia; Ana, la inteligencia y elegancia; Alida hermosa, corazón entre los corazones, luchadora y ejemplo a seguir. A todos mis compañeros de camino y en particular a mi queridísima Diana, por conversar conmigo de lo que sea, por convencerme de que estoy fresco pese a sentirme al límite, y por la confianza que sigue depositando en mi, siempre preparada para ser barro entre mis manos y hacer juntos sueños. A Peter, sonrisa permanente, por su impagable solidaridad en todos los aspectos... inteligente, investigador, fiel al camino. A todos los artistas y amigos de los que pude aprender todo lo poco que sé sobre la danza, poesía y motor de vida. A los conspiradores del Aula de Danza, BeaM, BeaC, Isa, Eli, Elena, Lara, Rubén, Chete, Murillo, Juanlu, Adri,... a cada uno de ellos por lo que aprendo y compartí en el día a día.

Gracias a todos las personas que han aceptado de contribuir en este escrito, a cuantos han aceptado conversar antes, durante y después de su elaboración; a todos los maestros de Aprender con Danza y en especial a Alida, por escuchar, compartir mis ensoñaciones y estar siempre en mi corazón. Gracias a mis maestros más exigentes, a los alumnos que han estado regalándome, durante veinte años, el tesoro inestimable de su curiosidad, de su duda. Un emocionado gracias a Blanco, Miguel, Oscar y a otros silenciosos inquilinos de mi alma, por apoyarme y ser mis confidentes. Y en especial, a mi Marisa, que voló hace poco y recuerdo todos los días. A mi padre, por todo y a mi madre, por su sonrisa preciosísima de niña chica. Si esto está hecho de la parte de vida que cada uno le arrebató a los estragos del tiempo, la mayor parte de ello pertenece, antes que a nadie, a todas las personas que acabo de nombrar. Lo poco que queda dice mucho de mí: una madeja que se va desliando poco a poco.

“Tout cela qui prend forme et solidité, est sorti, ville et jardins, de ma tasse de thé.”
(Marcel Proust)

“Lá dentro diventano motivo dominante la danzae il silenzio, perché ogni movimento umano è risucchiato tiumulto della decorazione.”
(Walter Benjamin)

“God does not play dice with the universe”
(Albert Einstein)

“Lo no dicho es esencial a la narración. Cuando mayor es lo no dicho, mas definido debe estar lo esencial. Lo inesperado vale para respirar, crea un lugar para la reflexión y define la tensión de la narración”
(María Muñoz, Pep Ramis)

“¿Es pensable que las ideas actualmente supeditadas a una expresión sensible puedan existir en otro estado durable, inteligible?”
(William Forsythe)

“ Quietamente sentado, sin hacer nada, / llega la primavera y crece sola la hierba. ”
(Zenrin Kushu)

“ En los extravíos / nos esperan hallazgos, / porque es preciso perderse / para volver a encontrarse ”
(Eduardo Galeano)

“Apúrate despacio, / sin prisa y sin pausa, / y cuando llegues a la cumbre / de la montaña, sigue subiendo”
(Proverbio Zen Anónimo)

“Larga noche; / el sonido del agua / dice lo que pienso”
(Poema popular japonés. El camino del zen, de Alan W. Watts)

“¿Qué día es? Preguntó. “Es hoy”, dije. “Mi día favorito”, respondió.
(Mi mamá)

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	23
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	23
1.2. IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN	32
1.3. ENFOQUE DE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	33
1.3.1. CONCEPTUALIZACIÓN	33
1.3.2. MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN	42
1.3.3. APLICACIONES EN LA DANZA EDUCATIVA	51
1.4. LA FUNCIÓN DE LOS CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA	62
1.4.1. JUSTIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS	62
1.4.2. EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS EN LA PRAXIS DEL ALUMNADO DURANTE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LA ESCUELA	97
1.5. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	115
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	119
2.1. PARTICIPANTES	119
2.2. INSTRUMENTOS	119
2.3. PROCEDIMIENTO	122
2.3.1. PROCEDIMIENTO DE FIABILIDAD	127
2.4. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	128
2.4.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN Y DE LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA APRENDER CON DANZA	128
2.4.2. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FORMATIVO	160
2.4.3. SUPERVISIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	166

CAPÍTULO 3: RESULTADOS	169
3.1. ANÁLISIS DE LOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	169
3.2. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS GRUPOS ANTES DE RECIBIR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	170
3.3. COMPARACIÓN DE LOS GRUPOS BASADOS EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL	172
3.4. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO	174
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES	179
4.1. DISCUSIÓN	179
4.1.1. EFECTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	179
4.1.2. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO	184
4.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	187
4.3. CONCLUSIONES	191
CAPÍTULO 5: REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	195
CAPITULO 6. ANEXOS	229

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Contenidos del programa de entrenamiento con profesores.</i>	123
<i>Tabla 2. Organización del programa.</i>	124
<i>Tabla 3. Matrícula prevista de alumnos Aprender con Danza ciclo escolar 2013-14.</i>	129
<i>Tabla 4. Mapa curricular del sistema educativo mexicano.</i>	130
<i>Tabla 5. Estadísticos descriptivos y análisis de fiabilidad de las variables estudiadas.</i>	169
<i>Tabla 6. ANCOVA de los resultados medidos en el programa de intervención (post-test) para el grupo experimental y grupo control.</i>	173
<i>Tabla 7. Diferencias de género en el análisis de varianza de medidas repetidas y estadísticos descriptivos para variables dependientes.</i>	175

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Adaptación del modelo continuo de la motivación (Deci y Ryan, 2000).</i>	40
<i>Figura 2. Modelo Jerárquico de Motivación. Adaptado de Vallerand (1997).</i>	43
<i>Figura 3. Corrientes de la Expresión Corporal (Motos, 1987).</i>	79
<i>Figura 4. Progresión del programa en la cobertura de escuelas 2006-13.</i>	130

INTRODUCCIÓN

La Tesis Doctoral que se expone a continuación lleva por título *“Efecto de un programa de intervención orientado al incremento de la motivación en la enseñanza de la danza en la escuela”*. Este trabajo de investigación pretende aportar conocimiento a la comunidad científica y a todos aquellos profesionales interesados, sobre el análisis de las estrategias de motivación del alumnado durante la enseñanza del contenido de danza en la escuela, tratando de comprobar la incidencia de la técnica de enseñanza utilizada por el profesor y del género.

Por tanto, el objetivo de la presente tesis doctoral es identificar un método de enseñanza de la danza que permita incrementar la motivación autodeterminada y las emociones positivas del alumnado, para facilitar el trabajo de los profesores de educación física con respecto a este contenido.

El objetivo de la investigación que se presenta es conocer el efecto que produce sobre la motivación de los alumnos, un programa de intervención aplicado durante la enseñanza de la danza en la escuela, que incorpora el empleo de destrezas docentes orientadas al apoyo de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones sociales). Asimismo, se desea conocer las relaciones entre estos procesos motivacionales y el fomento de los comportamientos prosociales en el alumnado.

Para ello, se utilizó una muestra de 921 alumnos, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años, pertenecientes a diferentes escuelas de la Ciudad de México, y en torno a 24 profesores pertenecientes al programa “Aprender con Danza”, que desarrolla ConArte (Consortio Internacional Arte y Escuela) desde 2006. Se realizó un diseño cuasi-experimental con grupos naturales de estudiantes en sus respectivos colegios, los cuales se dividieron en grupos-control y grupos-experimentales. Se impartieron 12 sesiones de enseñanza de la danza con cada grupo, desarrollando en los grupos experimentales un programa de formación previo con los profesores para que adquirieran las destrezas docentes objeto de estudio. La toma de datos consistió en una medida inicial y en una medida final en todos los grupos, para observar si en los grupos experimentales se consiguió incrementar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el nivel de autodeterminación, la diversión, el esfuerzo y los comportamientos prosociales en el alumnado, con respecto a los grupos control.

El diseño empleado fue cuasi-experimental, se realizó un programa de intervención de 12 sesiones de enseñanza de la danza en diversos centros escolares. La metodología utilizada combina el análisis cuantitativo, administrando diferentes cuestionarios para medir los procesos motivacionales y sus posibles consecuentes a nivel psicológico con un pre-test y un post-test, para conocer los testimonios del profesorado acerca de su dificultades a la hora de poner en practica las sesiones y las estrategias de motivación. En torno a este objetivo general, surgen una serie de objetivos específicos, enumerados a continuación:

- Comprobar la eficacia del programa de intervención sobre los procesos motivacionales del alumnado, tales como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación.
- Examinar la eficacia del programa de intervención sobre consecuencias comportamentales, cognitivas y afectivas como la diversión, el esfuerzo y la intención de persistencia en la práctica de la danza.
- Conocer la interacción que se produce entre los procesos motivacionales (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación) y el fomento de los comportamientos prosociales en los alumnos.
- Analizar si existen diferencias entre las variables objeto de estudio en función del género, edad y aspectos socia-culturales.

En cuanto a los contenidos que forman la presente Tesis Doctoral, el trabajo se ha dividido en ocho capítulos dispuestos de la siguiente manera:

A través del Capítulo 1, se expone el marco teórico en diferentes apartados como es la contextualización del objeto de estudio, la importancia del análisis de la motivación, el enfoque de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000), en concreto, indicaremos los contenidos fundamentales de esta teoría, además de las principales investigaciones que tienen relación con la presente investigación. También se incluye un apartado donde exponemos la función de los contenidos en la enseñanza de la danza a partir de la justificación de la selección de los mismos, su tratamiento en la praxis de la enseñanza de la danza en la escuela y por último se presentan los objetivos generales de la investigación, punto de partida para la realización de esta investigación.

El Capítulo 2, muestra el diseño metodológico del estudio, detallando en distintos apartados las tipologías de la muestra, el procedimiento empleado para la recogida de los datos, los diferentes instrumentos de evaluación que han sido utilizados, las características del programa de intervención en la enseñanza de la danza en la escuela y el procedimiento empleado en la investigación.

A continuación se encuentra el Capítulo 3, donde se presentan los resultados tras el análisis de los datos y tiene por objetivo comprobar los efectos provocados por un programa de formación con profesores de danza sobre estrategias de apoyo a la autonomía, competencia y relaciones sociales.

En el Capítulo 4, se realiza una discusión general de los resultados encontrados, analizando la evolución desarrollada en el diseño de la investigación y se explican las principales limitaciones encontradas al llevar a cabo el estudio, así como las perspectivas que han surgido durante la realización del mismo. Por último, en este apartado se realiza la exposición de las principales conclusiones extraídas de la investigación.

Para finalizar, la lectura de este documento se encuentra el Capítulo 5, en el que se recogen las referencias bibliográficas empleadas durante el desarrollo de este trabajo de investigación, y posteriormente, en el Capítulo 6 se presentan los anexos, exponiendo los cuestionarios utilizados para conseguir los objetivos propuestos.

1

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La danza en el contexto escolar exige una construcción ordenada de la disciplina desde un punto de vista científico. La investigación pretende establecer una base conceptual sólida, sobre la que articular las prácticas metodológicas y la didáctica desde una referencia de la cultura del movimiento, hasta las prácticas y actividades expresivas a todos los niveles.

¿Podemos enseñar la danza en los centros educativos desde el arte en relación a las manifestaciones expresivas del movimiento? ¿Qué entendemos por danza en el contexto educativo? ¿Cómo podemos realizar este tipo de intervenciones didácticas? ¿Cuál es el límite y el punto de unión entre la danza y el docente? ¿Cómo definir esta relación en el mundo de la educación? En un principio el por qué concierne a la preocupación del alumno y el cómo a la del profesor, pero al llevar a la práctica estas iniciativas surge inmediatamente la pregunta del alumno “cómo lo hago” y la respuesta del profesor estará en función de “saber por qué lo ha hecho”.

Estas dudas se pueden resolver cuando se suscita la capacidad de expresión creativa del alumno a través de la expresión creativa del docente. En diversas ocasiones nos planteamos el dilema ¿se debe hacer una didáctica expresiva con la danza o una didáctica expresiva para la danza? ¿Es legítima la utilización de estos contenidos para alcanzar objetivos de distintas materias del currículo? Y si las metas son transversales ¿sirven para el desarrollo sociocultural de una comunidad? ¿Cuál es la definición de la danza en ese contexto?

Dar una definición global de danza con rigor es una tarea difícil. La danza es un fenómeno humano y universal y un elemento activo de la cultura que se manifiesta a través de diversos lenguajes que permiten comunicar, transformar ideas, opiniones y compartir emociones. Constituye un componente de indiscutible valor de los sistemas educativos de un país en desarrollo y nos da la medida del progreso de una sociedad.

Definir la danza ha sido y es, una tarea compleja, dada la variedad de aproximaciones conceptuales e interrelaciones, que sobre este término se establecen desde diferentes campos: antropológico (Leese y Packer, 1991), psicológico (Sousa, 1980), pedagógico (Robinson, 1992), expresivo (Willem, 1985), estético (Salazar, 1996), sociológico (Saraiva, 2003), biomecánico (Bougart, 1964), artístico (Québec Ministerio, 1981), musical (Murray, 1974), etc., por mencionar algunas áreas de conocimiento.

La danza es una actividad humana; universal, porque 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 humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos, siendo condicionada por una estructura rítmica; polimórfica, porque se presenta de múltiples formas, pudiendo ser clasificadas en: arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; polivalente, porque tiene diferentes dimensiones: artística, educativa, de ocio y terapéutica; 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.

La danza como expresión y comunicación no verbal, forma parte de un proceso social en el que diversos elementos, comportamientos y formas de comunicación, interaccionan en un contexto social determinado (Fuentes, 2006). La didáctica con el arte se ha de basar en actividades comportamentales y artísticas, cuya finalidad sea aprender a expresarse, mejorar la comunicación, superar inhibiciones y angustias. Desarrollar la creatividad expresiva en lo imprevisto y la incertidumbre a través de una metodología centrada en el mestizaje.

La epistemología de la educación en el arte hace suyos los intereses prácticos de otras disciplinas, pero invoca para sí intereses liberadores, siendo no sólo un procedimiento de alfabetización artística sino un medio de acción social colectiva que camina hacia la justicia y la igualdad. Centrarse sólo a nivel educativo en la necesidad de una formación para el arte como creación profesional que permita a los jóvenes conocer y comprender mejor el ámbito artístico, supondría defender una perspectiva desde el punto de vista del profesional y artista, que busca crear público para que consuma el producto que elabora.

El término dimensión de la danza hace referencia a las grandes esferas de intervención y autores como Batalha (1983) y Xarez (1992) definen cuatro esferas de intervención como posibles áreas de trabajo en las siguientes dimensiones: Ocio, Artística, Terapéutica y Educativa. La dimensión educativa se centra en la consecución de diversos objetivos educativos dentro del ámbito escolar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (contenidos transversales: valores y normas) relacionadas con la danza, serán apropiados para todos los niveles de la enseñanza, siempre y cuando cumplan ciertas funciones que permitan el desarrollo integral del niño (García Ruso, 1997):

- La función de conocimiento, tanto de sí mismo, como del entorno circundante.
- La función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud.
- La función lúdico-recreativa.
- La función afectiva, comunicativa y de relación.
- La función estética y expresiva.
- La función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
- La función cultural.

La complejidad e incertidumbre en la praxis del ámbito educativo, permite diferenciar muy bien entre el arte como espacio de creación artística, realizado por artistas y, las prácticas en educación desarrolladas por el docente como espacio de descubrimiento y desarrollo personal-social y herramienta al servicio de un contenido de enseñanza. El debate entre docentes sobre el empleo del arte en la educación viene expresado por la contraposición conceptual del proceso versus producto y, la de persona versus método. Considerando el momento actual en que se está imponiendo el paradigma holístico, en educación ambas dimensiones son necesarias, y cuando se trabaja una se trabaja la otra, ya que son dos caras de la misma moneda. La formación requiere tanto del desarrollo de la expresión-comunicación (arte para hacer) como de la alfabetización artística, cultural y en el lenguaje expresivo (arte para ver) (Motos y Navarro, 1999). Ante todo las actividades expresivo-artísticas requieren de un docente creativo que emplee todas las formas de expresión para sensibilizar al alumno en el complejo manejo de la información y de la experiencia (Allen, 1981).

El planteamiento expuesto de mezcla y mestizaje, tal y como se ha presentado, propugna la unión armoniosa entre arte y educación para conseguir el mejor docente, y nos remite a las siguientes cuestiones: ¿No se favorecería la capacidad expresiva y creativa del alumno a partir de la capacidad expresiva y creativa del profesor? ¿Se pueden desarrollar estas destrezas durante la formación del docente? No debemos olvidar los objetivos educativos que plantean diversos autores (Fuentes, 2006; Hasselbach, 1979; Laban, 1978; Osona, 1984):

- Investigar las posibilidades motrices en relación a los factores del movimiento en la danza
- Diferenciar los diferentes usos de la danza como representación a través del movimiento.
- Experimentar la creatividad y sus posibilidades.
- Contextualizar la historia a través de los elementos sociales y culturales que componen la danza.

Tal como citó Laban (1978) precursor de la danza actual en el contexto educativo ,“uno de los objetivos de la danza en la educación es ayudar al ser humano a que, a través de ella, descubra una relación corporal con la totalidad de su existencia” (p. 111) y dió importancia al proceso sobre la ejecución final de una coreografía. Así podemos afirmar que la danza origina múltiples beneficios (Mainwaring y Krasnow; 2010; Merom et al., 2013) y tal como señalan Padilla y Coterón (2013) la danza contribuye a elevar los niveles de actividad física de los adolescentes (O’Neill, Pate, y Beets, 2012; O’Neill, Pate, y Hooker, 2011; O’Neill, Pate, y Liese, 2011) prueban que incrementan la condición física y el funcionamiento cardiovascular (Oliveira, Simoes, Moreira, Lima, Almeida y Ribeiro, 2010).

En este sentido, numerosos estudios han demostrado que un estilo de vida, que incluya actividad física continuada, está asociado con beneficios para la salud, incluyendo aquí la reducción del riesgo de enfermedad cardíaca coronaria, diabetes tipo 2, obesidad, cáncer, artritis, disfunción sexual, depresión, ansiedad, trastornos del estado de ánimo y deterioro cognitivo (Pate, O’Neill, y Lobelo, 2008; Penedo y Dahn, 2005).

Es interesante resaltar la toma de conciencia del propio cuerpo que la danza promueve a través de la escucha activa, favoreciendo la aparición de vivencias y pulsiones interiores (Adler, 2002), pudiendo ser empleada desde la terapia, como un poderoso instrumento (Berrol, Ooi, y Katz, 1997) puesto que aumentan las sustancias químicas que ayudan a combatir los efectos de la depresión (Jeong, Hong, Lee, Park, Kim, y Suh, 2005) con resultados tan beneficiosos que hasta la prestigiosa Asociación Americana de Neurología prescribe estas actividades para evitar las enfermedades neurodegenerativas (Doody et al., 2001). En este sentido, la escuela actualmente, con sus planteamientos holísticos, se convierte en el vehículo ideal para educar en esta línea de actuación (Armada, González, y Montávez (2013).

Durante mis veinte años de docencia en la Universidad de Extremadura como profesor de Didáctica de la Expresión Corporal y Danza he puesto mi interés en conocer y crear modelos de enseñanza en estas materias aplicadas al contexto educativo, teniendo como objetivos favorecer el desarrollo y mejora de las capacidades físicas y psicológicas de la persona (Cuéllar, 1996) a través del movimiento corporal sistematizado y buscar la formación de hábitos, actitudes y valores que permitan a una persona estar sana e integrada con el medio en el que se desenvuelve (Sánchez, 2008).

La intención de esta investigación es estudiar los constructos psicológicos que subyacen a la enseñanza de la danza, y que como señalan diferentes autores, no son tenidos en consideración por los docentes (Taylor y Taylor, 2008, p. 12). Es por ello que la motivación, entendida como la capacidad que tiene el individuo para persistir ante el aburrimiento, la fatiga, el dolor y el deseo de hacer otras cosas, constituye el único factor relacionado con el rendimiento que puede ser controlado por él mismo (Taylor y Taylor, 2008) y es un constructo relevante para comprender gran número de conductas que aparecen en el ámbito de la danza, pues interrelaciona variables sociales, ambientales e individuales determinando la elección, la intensidad, el rendimiento e incluso la persistencia en la actividad (Amado et al., 2012).

El principal objetivo en los entornos sociales de logro, como la escuela, es mostrar “competencia” (entendida como la habilidad del sujeto), favorecer “autonomía” y desarrollar “relaciones sociales” (Nicholls, 1984, 1989). Para ello, es importante señalar la relación que existe entre los diferentes tipos de motivación y los tipos de consecuencia que resultan (Vallerand, 2007). Los ámbitos de la danza y la educación comparten características similares, un interés común en cómo motivar a los otros y cómo ser más efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kamarova, 2010).

Una vez definida la intención de la investigación, en diciembre de 2012 se realizaron los primeros contactos con el programa “Aprender con Danza”, desarrollado por “ConArte”, denominación del “Consortio Internacional Arte y Escuela” desde 2006, que atiende a más de tres mil alumnos en Escuelas Públicas de Ciudad de México. El hecho de su integración en el currículo escolar y el número de agentes implicados (alumnos, maestros, escuelas, etc.) le confiere gran relevancia, puesto que es uno de los pocos programas con estas características, de Educación por el Arte, que existen en el mundo.

“ConArte” es una iniciativa civil, impulsada por maestros, comunicadores, artistas, promotores culturales y empresarios, que trabajan a través del Arte y aúnan el esfuerzo de distintas iniciativas públicas y privadas. Tiene un carácter internacional y busca contribuir a la transformación de la educación a través de nuevas capacidades y dispositivos de aprendizaje. Aunque reconoce que todos los niños tienen habilidades artísticas, el objetivo de ConArte, no es formar artistas, sino apoyar el desarrollo de las diferentes formas de inteligencia que los alumnos necesitan para enfrentarse a un mundo exigente, teniendo por tanto, una fuerte implicación social.

En el antiguo Salón México está “La Nana, Fabrica de Creación e Innovación” sede de ConArte para la formación de formadores y espacio de experimentación metodológica para el ámbito comunitario. Desarrollan, fruto de una necesidad social, múltiples programas: “Urbedanza” (versión de danza adecuada a los contextos urbanos comunitarios), “Escenificarte” (con objetivos de resiliencia a través de situaciones de teatro), “¡Ah que la Canción! Música mexicana en la escuela” (con más 11.084 grupos corales en 32 estados mexicanos), “RedesArte Cultura por la Paz” (en los municipios más conflictivos y violentos, Ciudad Juárez, Nogales, Tapachula y San Luis de Potosí), “HubConArte Mx” (programa para emprendedores culturales), “Raíz Fusión” (música contemporánea con origen en lo tradicional), “Artes Visuales y Desarrollo Comunitario” (arte y creatividad en la vida cotidiana con talleres de vídeo y fotografía expuestos en Galerías Transmemoria), “Mediateca” (con un cineclub y material especializado de danza en La Nana), “PIVE-Programa Interdisciplinar para la No Violencia en la escuela”, “Núcleos juveniles de música”, “Ensamble Nacional”, etc.; pero el programa pionero de ConArte fue “Aprender con Danza” en 2006 como ya se ha citado.

Este programa tiene como principio metodológico el aprendizaje de un alfabeto corporal a través de la danza, la música y la expresión corporal. Este alfabeto se desarrolla gradualmente y se verá expresado, en una obra coreográfica presentada en un teatro durante el Encuentro Inter Escolar, que reúne a todos los centros y grupos al final del proceso. También es importante señalar que busca la conexión permanente con la escuela, en una retroalimentación constante con los maestros generalistas, para atender las necesidades de los alumnos de manera personalizada y así, contribuir a los objetivos de la escuela en la formación integral de la persona. Para ello, el programa desarrolla las siguientes estrategias:

- La adquisición de destrezas para “aprender a aprender”, a partir de la interacción entre compañeros, la cooperación, el trabajo en equipo y el desarrollo de la iniciativa.
- La vinculación de la educación y la cultura, a través de la música y la danza, fortaleciendo la identidad cultural y su capacidad de relación intercultural con otras culturas.
- El desarrollo de la disciplina consciente, la capacidad de atención, la participación y la capacidad de llevar a cabo propuestas, aplicables a otros campos de la vida.
- La mejora del ambiente escolar al relacionarse a través del Arte. En ese sentido, el programa apoya las iniciativas de la escuela en donde la clase de danza pueda contribuir de manera constructiva.
- La generación de nuevas relaciones en el interior de las aulas para contrarrestar la violencia en la escuela.
- El fomento de una Escuela Segura y comportamientos prosociales, es decir, positivos hacia el otro, a través de autocontrol, autoestima y deseos de superación.
- La lucha contra el sedentarismo y la movilización de la energía de los alumnos hacia canales eficaces, lúdicos y formativos.

En la misma línea, cabe señalar que en 2009 se realizó un estudio llevado a cabo por la Consultoría Estratégica de Educación en México sobre una población de 151 alumnos de edades comprendidas entre los 6 y 13 años. Una Evaluación Estadística que tenía como objetivo corroborar los logros obtenidos por el programa Aprender con Danza.

Se aplicó una batería de pruebas, para la medición de habilidades motrices (postura, lateralidad y equilibrio) y de percepción (memoria kinestésica, memoria auditiva y habilidad espacial) y otras, relacionadas con distintos tipos de inteligencia como la prueba DFH (Dibujo de la Figura Humana), la prueba Bender (Gestáltico visomotor), la prueba AF5 (Auto-concepto Forma 5), la prueba de Raven (Test de matrices progresivas) y la Escala de Wechsler (WISC IV) llegando a las conclusiones, de que con la base de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1994), donde las emociones funcionan de modo cognitivo y el individuo tiene que crear herramientas para leer las formas simbólicas, y por lo tanto, la habilidad artística se enfoca principalmente como una actividad mental. Los resultados subrayan las consecuencias instrumentales del arte en la consecución de objetivos cognitivos y en el terreno de la danza. Muestran específicamente cómo, el desarrollo emotivo-afectivo es paralelo al intelectual, y permite entender el quehacer artístico como un espacio de privilegio en las aulas.

La incorporación del Programa Aprender con Danza a la escuela se favoreció por el marco legal educativo actual, el Plan de Estudios de la Educación Básica de 2011, que plasma diferentes materias y contenidos de este área en los distintos grados educativos. Así encontramos en Preescolar la asignatura de “Expresión y apreciación artística”, en Primaria, “Educación Artística” y “Música y Expresión Corporal” y en Secundaria, las de “Artes I, II y III, Música, Danza, Teatro o Artes Visuales”.

Señalar que en estos momentos, el programa está inmerso en un proceso de revisión y sistematización metodológica. Esto favoreció la propuesta de colaboración y posibilitará futuras acciones formativas, así como la intervención que se plasmó en la realización de la investigación planteada. El objetivo es conocer la repercusión que produce un programa de intervención durante la enseñanza de la danza en la escuela sobre el incremento de la motivación. Incorpora el empleo de destrezas docentes orientadas al apoyo de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones sociales) para establecer la relación entre estas variables y el fomento de los comportamientos prosociales.

De esta manera, a pesar de todas las competencias que se pueden desarrollar a través de la danza, así como los numerosos beneficios y funciones positivas que tiene, tradicionalmente, este contenido ha permanecido en un segundo plano dentro de la escuela. Si bien en algunas asignaturas se dan actividades de carácter rítmico, pero en general su aplicación es incorrecta o incluso inexistente (Mc Carthy, 1996).

La problemática tiene su origen tanto en cómo lo toma el alumno como en la formación del profesor (Fraile y Vizcarra, 2009). Esto significa que el profesor no quiere enfrentarse a una actitud negativa del alumno y a su vez muestra una gran inseguridad en el tipo de metodología a emplear (Pate y O'Neill, 2009; Sebire, McNeill, Pool, Haase, Powell, & Jago, 2013). Esto produce propuestas desacertadas que llevan a la desmotivación del alumnado (Lim y Wang, 2009).

Otra de las razones es la consideración de que este tipo de actividades tiene un carácter femenino (Cuéllar y Rodríguez, 2009; Grieser et al., 2006; O'Neill et al., 2011), y por tanto se convierte en una materia de segundo orden, relegada a las actividades complementarias (O'Neill et al., 2011; Vicente, Ureña, Gómez, y Carrillo, 2010). En este sentido la creación de estereotipos sociales juega un papel importante en la elección de la actividad física a elegir en la escuela. Es por ello que los chicos buscan reafirmar su identidad masculina involucrándose en actividades de contacto (Gard y Meyenn, 2000). Mientras las chicas deben reafirmar una sexualidad emergente, en función de lo que se espera de ellas socialmente, cuando realizan actividad física (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché, y Clément-Guillot, 2013; Chalabaev, Sarrazin, Trouilloud, y Jussim, 2009).

La importancia de generar hábitos saludables en torno a la continuidad de la actividad física es la gran preocupación de las autoridades sanitarias ante el aumento del sedentarismo y la obesidad en la población escolar. (Tremblay, LeBlanc, Kho, Saunders, Larouche, Colley, 2011). La adolescencia es el período sensible para conseguir que los jóvenes fijen estos hábitos saludables. Existe un creciente interés de los profesionales implicados en el ámbito de la psicología educativa por el estudio de la motivación del alumnado (Gillet, Vallerand, y Lafrenière, 2012; Jang, Reeve, y Deci, 2010) y de esta manera se observa un incremento en la percepción de utilidad de este tipo de materias y contenidos (Guay et al., 2010; McPherson y O'Neill, 2010).

En concreto, por las que están ligadas a las actividades rítmico-expresivas como es el caso de la danza (Sousa y Caramaschi, 2011; Torrents, Mateu, Planas, y Dinusôva, 2011). Sin olvidar los efectos positivos desde el punto de vista emocional que se observan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de ésta (Gao, Hannan, Xiang, Stodden, y Valdez, 2013). Esto favorece la adhesión a hábitos permanentes de actividad física a posteriori.

1.2. IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN

Como ya se indicaba en el punto anterior, la etapa de la adolescencia es un período clave para que los jóvenes se consoliden como practicantes habituales de actividad motriz o que, por el contrario, la abandonen por completo como así lo confirman diferentes estudios del campo de la Actividad Física (Caspersen, Pereira, y Curran, 2000; Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007; Telama y Yang, 2000; Van Mechelen, Twisk, Post, Snel, y Kemper, 2000). En ellos nos apoyamos para entender que existe una transferencia directa a la enseñanza de la danza en la escuela como actividad motriz de alta cualificación.

Al respecto, las clases de actividad física pueden ser un medio ideal para fomentar el compromiso deportivo del adolescente (Ryan y Deci, 2007). Plantear la danza en las mismas parece una opción viable y ajustada, ya que para algunos jóvenes es el único lugar donde practican actividad motriz (Gallahue y Donnelly, 2003; Graham, Holt/Hale, y Parker, 2004).

Sin embargo, a muchos alumnos no les gusta la actividad física, por ello lo fundamental es conseguir que los alumnos estén motivados (Ferriz, Sicilia, y Sáenz-Álvarez, 2013; Lonsdale et al. 2013; Lyu y Gill, 2011). Lograr que el alumno disfrute con la actividad física es el primer paso para la creación de hábitos saludables en la población escolar, con el ánimo de que perduren a lo largo de toda la vida (Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008).

En este sentido, la motivación es una variable importante para ser considerada en el ámbito de la actividad física (Lonsdale, Sabiston, Taylor, y Ntoumanis, 2011), para poder entender los procesos cognitivos, afectivos y comportamentales que subyacen al compromiso y adherencia a la práctica de actividad motriz (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, y Tsorbatzoudis, 2010; Hagger y Chatzisarantis, 2012).

Siguiendo esta línea, dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje, la motivación que dirige el aprendizaje y el comportamiento, se estudia a partir de los factores personales y del entorno que lo rodean (Chen, 2001). De modo que los alumnos tienden a comprometerse con lo que aprenden en función de sus objetivos específicos y de si perciben la experiencia como positiva (Walhead y Ntoumanis, 2004).

Así, la motivación que ha sido asociada con el compromiso en el ámbito de la educación física es la motivación intrínseca (Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha, y Sum, 2009), concepto que deriva de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Este tipo de motivación se asocia con los comportamientos impulsados por el placer y la satisfacción derivados del propio proceso de participar en una determinada actividad. A su vez desembocan en consecuencias positivas como el bienestar psicológico, el interés, el disfrute, la diversión y la intención de persistencia (Ryan y Deci, 2000).

1.3. ENFOQUE DE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

1.3.1. Conceptualización

Las variables sociales, ambientales e individuales intervienen de manera relevante en la motivación, constructo importante para comprender los comportamientos en el ámbito de la enseñanza de la Danza y la Expresión Corporal. A partir de esta interacción, en psicología han surgido diferentes definiciones a lo largo del tiempo y varios modelos teóricos que tratan de explicar la motivación y la conducta en la performance. La motivación que dirige el aprendizaje y el comportamiento se estudia a partir de factores personales y del entorno que lo rodean (Chen, 2001). De modo que los alumnos tienden a comprometerse con lo que aprenden en función de sus objetivos específicos y de si perciben la experiencia como positiva (Walhead y Ntoumanis, 2004).

Este concepto deriva de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), macro teoría de la motivación que se encuadra dentro del paradigma social. Tiene como objetivo explicar la motivación y el comportamiento humano basándose en las diferencias individuales en torno a las orientaciones motivacionales, a las influencias contextuales sobre motivación y a las percepciones interpersonales (Hagger y Chatzisarantis, 2008).

Esta teoría analiza el grado en que las conductas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (Deci y Ryan, 1985).

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), se define como una meta-teoría orgánico dialéctica. Asume que las personas son organismos activos con tendencias innatas para el crecimiento y desarrollo psicológico, y que se esfuerzan en dominar los desafíos e integrar coherentemente sus experiencias (Deci y Ryan, 2000). Las personas interaccionan con el ambiente porque "están motivadas para relacionarse con otros individuos dentro de un ambiente social (relaciones sociales), funcionan efectivamente en ese ambiente (competencia), o perciben un sentimiento de iniciativa personal mientras realizan algo (autonomía)" (Deci y Ryan, 1995; Vallerand, 2001).

Estas tendencias naturales no operan de forma automática, sino que requieren de ciertos elementos del entorno social para interactuar de forma efectiva. Es decir, el contexto social puede también apoyar o frustrar las tendencias naturales hacia una participación activa y hacia el desarrollo psicológico. Busca explicar el comportamiento humano a través de los motivos que nos conducen a participar en una determinada actividad. Está basada en las diferencias de las orientaciones motivacionales, las influencias contextuales en la motivación y las percepciones interpersonales, analizando el grado en que las conductas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria y autónoma (Ryan y Niemiec, 2009).

Esta teoría es una de las principales teorías de la motivación y ha recibido mucha atención en la literatura existente sobre el comportamiento durante el ejercicio (Ryan y Deci, 2008). Según lo mencionado anteriormente, se trata de una meta-teoría, que se ha desarrollado tradicionalmente en base a cuatro mini-teorías pero en los últimos tiempos ha evolucionado a una reducción de tres sub-teorías (Hagger y Chatzisarantis, 2008) que, en conjunto, facilitan la explicación y comprensión de la misma. A continuación procedemos a explicar detalladamente cada una de estas mini-teorías para ofrecer una visión más amplia de los mecanismos que subyacen a la motivación y el comportamiento humano:

a) Sub-teoría de la Evaluación Cognitiva: Esta teoría estudia los efectos de los acontecimientos externos sobre la motivación intrínseca. Expone que las tres necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relaciones sociales influyen en el carácter intrínseco de la motivación. Siendo mayor ésta cuanto más elevada sea la satisfacción con la consecución de estas necesidades dentro del contexto en el que se encuentre una persona (danza, educación, trabajo, etc.).

De este modo, el contexto social que rodea al individuo va a influir de manera fundamental en la percepción de satisfacción de estas necesidades (Deci y Ryan, 2002). En esta línea, Ryan y Deci (2000) establecieron que los aspectos contextuales, como la forma de dar el feedback, el tipo de tareas que se realizaban o la relación del entrenador o profesor con los miembros del grupo, van a afectar de manera muy significativa en la competencia percibida por el sujeto y ésta a su vez a la motivación intrínseca. Pero este sentimiento de competencia no es suficiente sino que debe ir acompañado del sentimiento de autonomía (Deci y Ryan, 1995), conocido por las teorías atribucionales como “Locus de causalidad interno”.

En este sentido, el profesor de danza debe favorecer la autonomía de sus alumnos a través de la libertad en la toma de decisiones y la posibilidad de elección, lo que se verá reflejado en una motivación más intrínseca (Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008). Si por el contrario, éste utiliza recompensas externas, amenazas, presiones, falsas expectativas y objetivos desajustados al contexto en el cual se desarrolla el proceso de aprendizaje, disminuirá la sensación de autonomía favoreciendo con ello la aparición de una motivación más extrínseca y menos autodeterminada (Bogoien y Halvari, 2005; Hollembeak y Amorose, 2005; Wilson y Rodgers, 2004). Finalmente, no debemos olvidar la necesidad de relaciones sociales, pues como han demostrado diferentes autores (Reinboth y Duda, 2006; Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004; Standage, Duda y Pensgaard, 2005), un entorno en el que se favorezcan las relaciones entre las personas va a potenciar la motivación intrínseca.

b) Sub-teoría de la Integración del Organismo: Deci y Ryan (1985, 2000) establecen que la motivación es un continuo con diferentes niveles de autodeterminación, que abarcan desde la conducta más autodeterminada hasta la conducta no autodeterminada. De modo que el recorrido de una a otra, comprende tres tipos diferentes de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. La motivación intrínseca representa el grado más alto de autodeterminación y se refiere al hecho de realizar una actividad para sí mismo, por el placer y satisfacción derivados de la participación (Ryan y Deci, 2000). Es una propensión natural del organismo que lo impulsa y lo dirige, donde las recompensas son inherentes a la propia actividad (Kamarova, 2010). Por tanto, las acciones motivadas intrínsecamente son activadas por las satisfacciones psicológicas (necesidades no biológicas), específicamente por la efectividad o capacidad (Ryan y Deci, 2007).

Algunos autores como Baldwin y Cadwell (2003) y Ryan y Deci (2000, 2003) plantean que la motivación es un constructo único, y que a pesar de que pueden ser diferentes los motivos que impliquen la motivación intrínseca, no existe diferencia en cuanto a los niveles de autodeterminación que establece este modelo. Sin embargo, otros autores han identificado tres componentes de este constructo motivacional: motivación por estimularse y practicar, motivación por conocer y aprender y motivación por mejorar y perfeccionar (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tudson, Brière y Blais, 1995; Vallerand y Rousseau, 2001; Vallerand, 2007).

En este caso, se va a analizar la motivación intrínseca como único constructo, tal y como ha hecho en los últimos años la comunidad científica. Consideramos que los diferentes motivos intrínsecos no varían los niveles de autodeterminación y constituyen así un único constructo, la motivación intrínseca. Varias investigaciones han puesto de manifiesto los efectos positivos de la motivación intrínseca en el contexto deportivo. Así, se ha demostrado que este tipo de motivación va asociada a emociones positivas (Pelletier y cols., 1995; Reinboth y Duda, 2006), tensiones y presiones mínimas (Vallerand, 2001), mayor rendimiento, persistencia y creatividad (Vallerand, 2007), mayor satisfacción (Ryan y Deci, 2000) y mayor autoestima (Deci y Ryan, 1995).

La motivación extrínseca se refiere a las situaciones en las cuales el individuo se compromete en una actividad por las consecuencias más que por la actividad en sí misma. La persona realiza la actividad como un medio para conseguir una recompensa externa, de modo que si estas recompensas disminuyeran, disminuiría también la motivación por dicha actividad (Biddle, Chatzisarantis y Hagger, 2001). Dentro de este tipo de motivación existe un acuerdo común en la literatura a la hora de delimitar las diferentes dimensiones que la componen y están divididas en función de los procesos reguladores que las promueven. Así, de mayor a menor autodeterminación, encontramos regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa. Pero para entender estos conceptos es necesario definir previamente el concepto de internalización (Chirkov, Kim, Ryan y Kaplan, 2003; Deci y Ryan, 2000, 2002).

La internalización es un proceso por el cual las personas aceptan valores y procesos reguladores que son establecidos por el orden social. Sin embargo no son atractivos de manera intrínseca pero sí se convierten en motivos importantes para desarrollar una actividad.

Es decir, tal y como expresa García Calvo (2006), según este concepto no siempre se comienza a realizar una actividad porque a una persona le resulte intrínsecamente atractivo, sino que puede comenzar por otro tipo de motivos externos. A partir de ahí, se desarrollará un proceso mediante el cual esos motivos extrínsecos van adquiriendo un tipo de regulación intrínseca y el locus de causalidad se va haciendo más interno (Chirkov y cols., 2003). Todo ello da lugar a la aparición de los distintos tipos de regulación de la motivación extrínseca, explicadas a continuación.

El primer tipo es la regulación integrada. Este tipo de regulación se corresponde con la realización de una actividad porque hace referencia a un estilo propio de vida, siendo coherentes con este estilo (Deci y Ryan, 2002). Obedece a un locus de causalidad interno pero sigue siendo una forma de motivación extrínseca porque el sujeto no realiza la actividad por el placer que ésta conlleva sino porque encuentra coherencia con otros aspectos de sí mismo, de su conciencia. Un ejemplo de este tipo de regulación es practicar danza por considerarla como integrante de un estilo de vida activo y saludable.

Considerando las características de este tipo de regulación, diversos autores (Baldwin y Cadwell, 2003; Pelletier y Kabush, 2005; Vallerand y Rousseau, 2001) señalan que los niños y adolescentes no pueden sentirse identificados con este tipo de motivación, puesto que no poseen un grado de madurez suficiente para sentir motivos de práctica como los anteriormente descritos. Por ello, teniendo en cuenta las características de nuestra muestra, decidimos no incluir este tipo de regulación dentro de la motivación extrínseca.

El segundo tipo es la regulación identificada. Este tipo de regulación aparece cuando un sujeto valora de manera positiva y beneficiosa una actividad. Se produce así una identificación con la misma y entendiendo el comportamiento por la apreciación, por parte del sujeto, de los beneficios que la actividad puede conllevar en su desarrollo personal (Ryan y Deci, 2000). En este caso el locus de causalidad es algo interno porque los motivos de práctica siguen siendo ajenos a la propia actividad (Ntoumanis, 2002; Wang y Biddle, 2001). Un ejemplo de este tipo de regulación es practicar danza por motivos de salud, para ponerse en forma, etc.

Siguiendo en el continuo de la motivación, aparece la regulación introyectada, asociada a sujetos que practican una actividad para evitar el sentimiento de culpabilidad y ansiedad (Ryan y Deci, 2000).

El individuo siente que “tiene” o que “debe”, pero en ningún caso que “quiere” practicar cierta actividad (Ntoumanis, 2005). La regulación es externa y el locus de causalidad es algo externo. Un ejemplo de este tipo de regulación es practicar danza para no sentirse culpable o para obtener la admiración de otras personas.

El último tipo es la regulación externa, que corresponde al nivel menos autodeterminado y se refiere a la realización de una actividad poco interesante para el sujeto, con el objetivo de conseguir una recompensa o evitar un castigo (Ryan y Deci, 2000). No existe interiorización, puesto que el sujeto obedece a incentivos externos (locus de causalidad externo). Un ejemplo de este tipo de regulación sería practicar danza a cambio de dinero, fama, etc.

Finalmente, la desmotivación se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar una actividad, y por lo tanto, los comportamientos no han sido motivados ni intrínsecamente ni extrínsecamente. Como consecuencia de esto, la actividad será desorganizada e irá acompañada de sentimientos de incompetencia, frustración, miedo o carencia de control (Ryan y Deci, 2000).

En esta línea, la Teoría de la Autodeterminación plantea la existencia de un continuo de motivación, con diferentes niveles de autodeterminación que abarcan desde la conducta más autodeterminada hasta la conducta no autodeterminada, de modo que el recorrido de una a otra comprende tres tipos diferentes de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (ver Figura 1).

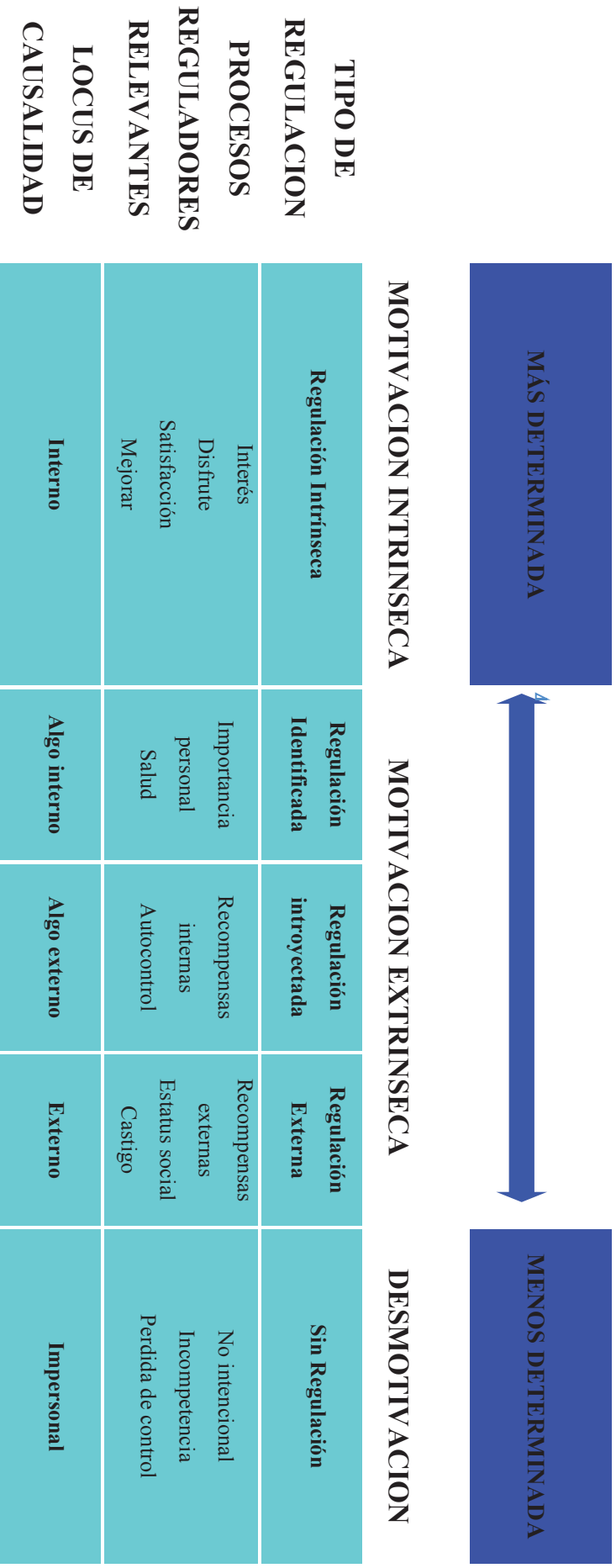


Figura 1. Adaptación del modelo continuo de la motivación (Deci y Ryan, 2000)

El mayor grado de autodeterminación lo provoca la motivación intrínseca lo que conlleva y supone que el sujeto toma la iniciativa para llevar a cabo tareas por el placer y satisfacción que le producen (Bryan y Solmon, 2007; Ryan y Deci, 2000). El resultado proviene de la tarea en sí misma, se convierte en un impulso natural del sujeto (Kamarova, 2010) y la sensación de llevar a cabo, con eficacia, las acciones necesarias por una recompensa de carácter psicológico (Ryan y Deci, 2007) al aumentar su nivel habilidad, por ejemplo, en los participantes de las clases de danza.

Si como algunos autores, consideramos la motivación como un constructo psicológico que reúne los distintos incentivos de la voluntad del sujeto (Baldwin y Caldwell, 2003; Ryan y Deci, 2000; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010). Aunque estudios recientes han encontrado elementos claramente diferenciados en la motivación intrínseca al realizar una tarea, como son: la motivación por mejorar y perfeccionar, por estimularse y practicar, y por conocer y aprender (Pelletier et al., 1995; Vallerand y Rousseau, 2001; Vallerand, 2007) no parece que influyan sobre el grado de autodeterminación, y por tanto, siguiendo las más recientes investigaciones, nos posicionamos con aquellos que la toman como un solo constructo. Las evidencias científicas nos muestran que este tipo de motivación tiene un efecto positivo sobre las emociones (Pelletier et al., 1995; Reinboth y Duda, 2006), aumenta la creatividad y el rendimiento (Vallerand, 2007), incrementa del entusiasmo y la confianza (Ryan y Deci, 2000), aparece una mayor autoestima (Ryan y Deci, 1995) y disminuye la tensión frente al estrés (Vallerand, 2001) lo que favorece la sensación de bienestar interno.

c) Sub-teoría de las necesidades psicológicas básicas: Según esta teoría el nivel de autodeterminación de una persona es fruto de la satisfacción con el cumplimiento de las tres necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relaciones sociales (Deci y Ryan, 2000), que se consideran innatas, universales y esenciales para la salud, bienestar y desarrollo psicológico. La competencia se refiere a la necesidad de controlar los resultados y de ser eficaz en un ambiente, la autonomía refleja tentativas individuales de regular las propias actitudes y comportamientos y la necesidad de relaciones sociales expresa el impulso de relacionarse con los demás estableciendo una conexión, implica cuidar a los demás y, a su vez, ser cuidado por ellos (Kamarova, 2010).

El funcionamiento óptimo y el comportamiento verdaderamente integrado pueden resultar si se satisfacen estas tres necesidades psicológicas (Hagger y Chatzisarantis, 2008). Por tanto, cada una de ellas resulta esencial para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000). De manera que ninguna de ellas puede verse frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades sin excepción (Hellín, 2007).

Las consecuencias positivas o negativas sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas relacionadas con los distintos tipos de motivación, vienen determinadas por componentes sociales, y facilitan la aparición del Modelo Jerárquico de la Motivación (Vallerand y Rousseau, 2001; Vallerand, 1997, 2001, 2007) para explicar las relaciones causa-efecto entre variables.

1.3.2. Modelo Jerárquico de la Motivación

Las tres teorías expuestas anteriormente han favorecido el entendimiento de la motivación pero ninguna de ellas ha desarrollado un modelo formal integrado de las relaciones entre los niveles de motivación investigados hasta ahora. Sin embargo, Vallerand (1997) ofreció un modelo teórico que propone tal integración, denominado Modelo jerárquico de la motivación que subraya los procesos motivacionales intrínsecos y extrínsecos encontrados en el deporte y en el ejercicio.

El Modelo Jerárquico de la Motivación fue diseñado para aclarar y mejorar la TAD, tratando de explicar los antecedentes y consecuentes de la motivación en tres niveles de generalidad, en los cuales se pueden desarrollar los diversos tipos de motivación (Vallerand y Rousseau, 2001; Vallerand, 1997, 2001, 2007).

En este modelo se explican los factores determinantes de la motivación y las consecuencias en los tres niveles de generalidad, así como las interacciones entre los diferentes tipos de motivación en los tres niveles, siempre teniendo en cuenta la complejidad que tiene el análisis de la motivación humana (Vallerand, 2007). La siguiente figura muestra el modelo:

FACTORES SOCIALES	MEDIADORES	TIPO DE MOTIVACIÓN		CONSECUENCIAS
FACTORES GLOBALES	AUTONOMÍA	MOTIVACIÓN GLOBAL		COMPORTAMENTALES
	COMPETENCIA			COGNITIVAS
	RELACIONES SOCIALES			AFECTIVAS
FACTORES CONTEXTUALES	AUTONOMÍA	MOTIVACIÓN CONTEXTUAL		COMPORTAMENTALES
	COMPETENCIA			COGNITIVAS
	RELACIONES SOCIALES			AFECTIVAS
FACTORES SITUACIONALES	AUTONOMÍA	MOTIVACIÓN SITUACIONAL		COMPORTAMENTALES
	COMPETENCIA			COGNITIVAS
	RELACIONES SOCIALES			AFECTIVAS

Figura 2. Modelo Jerárquico de Motivación. Adaptado de Vallerand (1997)

Así, este modelo debe ser analizado en base a cuatro puntos importantes:

I- El triple constructo de la motivación

Abarca la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación, conceptos ya explicados detalladamente en el apartado de la sub-teoría de la integración del organismo.

II. Los niveles de generalidad

Son los niveles en los cuales se van a desarrollar los tres tipos de motivación anteriormente comentados. Estos niveles son: el Nivel Situacional (o estado de la persona), el Nivel Contextual (o entorno de la vida de la persona) y el Nivel Global (o personalidad). Desarrollando los niveles de menor a mayor especificidad, en primer lugar nos encontramos el Nivel Global, que se refiere a la tendencia general de una persona a estar motivada intrínsecamente, extrínsecamente o no estar motivado. Según Hellín (2007), es orientación motivacional general para interactuar con el medio de forma intrínseca, extrínseca o “no motivada”. Carratalá (2004) lo identifica como la representación de la personalidad en el estudio de la motivación intrínseca y extrínseca.

Por lo tanto, como afirmó García Calvo (2006), este nivel guarda relación con los aspectos familiares y culturales desarrollados en las primeras etapas de socialización. Así, una persona que practica danza por razones intrínsecas, puede ser considerado como un individuo con una orientación global de la motivación intrínseca. Sin embargo, si realiza una actividad solamente por el hecho de optar a recompensas externas (económicas o sociales), será una persona con una orientación global de la motivación extrínseca.

En segundo lugar, aparece el Nivel Contextual, que hace referencia a la motivación en un contexto determinado, como puede ser la danza, el trabajo, la educación, etc. (Carratalá, 2004). La importancia de establecer este nivel radica en que una misma persona puede mostrar diferentes orientaciones motivacionales en función del contexto en el que se encuentre. Así, una persona puede estar intrínsecamente motivada hacia la danza, pero extrínsecamente motivada en otro contexto como puede ser la educación o el trabajo.

Por último, el Nivel Situacional se refiere a la motivación que el individuo experimenta en un momento concreto pero no permanentemente, en este estudio serían las diferentes situaciones que un alumno experimenta en una clase de danza en educación física. Un ejemplo de este nivel puede ser el alumno que siente una satisfacción especial cuando es capaz de conseguir una tarea que normalmente no era capaz de realizarla.

Es necesario destacar que los diferentes tipos de motivación pueden coexistir dentro del sujeto en los tres niveles de generalidad y, del mismo modo, pueden coexistir los diferentes tipos de motivación en los distintos tipos de generalidad. Además, se ha demostrado que la motivación puede producir un efecto “arriba-abajo” sobre la motivación en el siguiente nivel inferior de la jerarquía o bien un efecto “abajo-arriba” en la motivación en el siguiente nivel superior de la jerarquía (Vallerand, 2007).

De esta manera se podría esperar que, repetidas experiencias de motivación intrínseca en el nivel situacional durante las clases de danza en educación física puedan llevar, con el tiempo, a desarrollar una motivación contextual intrínseca hacia este contenido. También repetidas experiencias de motivación autodeterminada en varios contextos de la vida deberían tener efectos positivos sobre la motivación global.

III. Los factores determinantes de la motivación

En este apartado, hablaremos de la influencia que tienen los determinantes o antecedentes sobre los niveles de motivación en el contexto de la danza. Vallerand (1997), establece que el término factor social se utiliza para referirse a los factores humanos y no humanos encontrados en el ambiente social. Estos pueden ser distinguidos también según su nivel de generalidad entre factores situacionales, contextuales y globales.

Los Factores Situacionales son aquellos que están presentes en un tiempo determinado pero no permanente, puesto que aparecen en un momento concreto, siendo variables que determinan la motivación del individuo en esa situación concreta. Un ejemplo sería cuando el profesor de danza da las gracias en público a uno de sus alumnos tras una acción realizada correctamente.

Los Factores Globales suponen un impacto que se expande a varios contextos de la vida y afectarán a la motivación global del individuo. Un ejemplo de influencia de los factores globales ocurre cuando un joven adolescente tiene que cambiarse de colegio por motivos laborales de sus padres. Este hecho repercutirá en la motivación global del alumno, al igual que cuando los practicantes de danza se trasladan a otra ciudad para bailar en una compañía y adquirir ese nuevo modo de vida.

A continuación, pasamos a explicar en profundidad los factores contextuales, pues son los más relevantes atendiendo a nuestro objeto de estudio. Estos factores hacen referencia a las variables que se encuentran sistemáticamente en un contexto específico de la vida, como puede ser el deporte, la educación, el trabajo, el grupo de amigos, etc.

En este sentido, el presente trabajo se centra en el contexto educativo, donde diferentes autores han destacado la figura del docente como elemento clave para incidir en el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas de los alumnos y, a su vez, en el tipo de motivación mostrado durante las clases de danza (Cheon, Reeve, y Moon; 2012; Hastie, Rudisill, y Wadsworth, 2013; Su y Reeve, 2011; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2010). Entre estos factores adquiere gran relevancia el clima motivacional creado por el profesor, por ejemplo, si anima con frecuencia a los alumnos a mejorar, al margen de su nivel de habilidad, aumentará la motivación de éstos hacia la danza.

IV. Consecuencias producidas por la motivación

Existen tres tipos de consecuencias para cada nivel de generalidad, que han sido clasificadas como Cognitivas, Afectivas y de Conducta. Vallerand (1997) estableció algunos ejemplos de estos tres tipos de consecuencias. Así, la persistencia en una actividad, la intensidad, la complejidad de los ejercicios y el rendimiento, pueden ser algunos de los ejemplos de consecuencias de conducta. Asimismo, estableció la concentración, la atención y la memoria como ejemplos de consecuencias cognitivas.

Por último, entre los ejemplos de consecuencias afectivas destacan la diversión, la satisfacción y el aburrimiento. Por su parte, Simons, Dewitte y Lens (2003) estudiaron la relación entre el tipo de motivación y el tipo de consecuencia asociada y, comprobaron que la motivación intrínseca provoca consecuencias más positivas, seguidas de la regulación integrada, la identificada y la introyectada. Por el contrario, la regulación externa está asociada a consecuencias negativas y la desmotivación provoca las consecuencias más negativas (Vallerand, 2007).

Las investigaciones que se han desarrollado en torno a esta teoría, asumen que, aunque la motivación es una variable a nivel individual, se puede ver afectada por factores sociales, como puede ser el estilo de enseñanza del profesor. Esta puede incidir sobre la motivación y el compromiso de los alumnos a través de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Estas son, la necesidad de autonomía, cuando el alumno se siente el origen de sus acciones, la necesidad de competencia, cuando el alumno se siente efectivo en todas las interacciones que se produzcan, y la necesidad de relaciones sociales, cuando se siente seguro y conectado con los demás.

Así, estudios recientes sugieren la utilización de un estilo de enseñanza que incluya el apoyo del profesor a la autonomía, la competencia y las relaciones sociales como factor social que se puede manipular en el entorno satisfaciendo así estas tres necesidades de los alumnos (Cheon, Reeve y Moon, 2012; Taylor y Ntoumanis, 2007; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2010).

De esta forma, estos autores sugieren la utilización de un estilo de enseñanza multidimensional, que parte del modelo creado por Skinner y Belmont (1993). Este modelo se basa en incluir en el estilo de enseñanza del profesor una serie de estrategias o destrezas docentes, para apoyar las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales de los alumnos.

En esta línea, el apoyo a la autonomía implica que la persona en posición de autoridad, que en este caso sería el profesor, permita a los alumnos tomar decisiones y guiarse por sus preferencias (Deci y Ryan, 1987). Se basa en la adopción de perspectivas, intereses y preferencias de los estudiantes, alimentando los recursos internos motivacionales y utilizando un estilo de enseñanza no controlador (Reeve, 2006).

Así, un contexto de aprendizaje en el que se fomenta la satisfacción de autonomía se caracteriza por atender a los intereses y preferencias de los alumnos, animándolos a que tengan el control de sus comportamientos. Por ello, algunas de las estrategias más empleadas serían: emplear un estilo de liderazgo democrático para fomentar la participación activa del alumno, haciendo que se sienta importante dentro del grupo, evitar controlar o presionar demasiado a los discentes para disminuir la competitividad, posibilitar la elección de algunas actividades delimitando las normas, explicar el objetivo de cada actividad para que exista mayor implicación, utilizar recompensas relacionadas con la propia práctica e incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos dotándolos de formas eficientes de comunicación y asertividad entre ellos.

El apoyo a la competencia se refiere al grado en que un contexto social es estructurado, predictivo y consistente (Skinner y Edge, 2002), tratando de optimizar el sentido de control del alumno, desarrollando su percepción de habilidad y ofreciendo una información clara, comprensible, explícita y detallada (Skinner y Belmont, 1993). En este caso, las clases de educación física constituyen este contexto social donde se pueden emplear una serie de técnicas para incrementar la percepción de competencia.

Algunas de estas estrategias son: adaptar los ejercicios al nivel de los alumnos para que todos puedan alcanzar la victoria, diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales, para así fomentar el esfuerzo y la superación propia, proporcionar un feedback positivo para que el alumno se sienta más seguro y sea consciente de los triunfos que obtiene, facilitar objetivos y feedback relativos al proceso y no al resultado, de esta manera aumentar la habilidad percibida por parte del alumno y, plantear diferentes objetivos a corto, medio y largo plazo, que sean asequibles y estén adaptados a las necesidades de los alumnos.

Finalmente, el apoyo a las relaciones sociales persigue que una persona se sienta perteneciente y bien relacionado dentro del entorno social que le rodea, porque así recibe afecto, cuidado y satisfacción (Skinner y Edge, 2002).

En el ámbito de la educación física se pueden trabajar una serie de estrategias para favorecer la necesidad de relaciones sociales, tales como: orientar algún momento de la sesión para que los alumnos puedan entablar relaciones personales y tratar temas ajenos a la propia sesión, realizar los agrupamientos de forma heterogénea para impulsar la integración de todos los alumnos, formar en habilidades sociales para que aprendan a mostrar empatía hacia todos sus compañeros y hacia el profesor y, programar ejercicios cooperativos con el fin de favorecer la toma de decisiones común y dinámicas de grupo para provocar el intercambio de opiniones, forjando relaciones fuertes y duraderas.

Cabe destacar, que en el caso concreto de esta investigación, se utilizó la adaptación de estas estrategias a la enseñanza de la danza (Amado, 2013), proponiendo ejemplos prácticos de cada una de las actividades que se pueden incluir en una clase de danza. Se trabajaron con los profesores para que incorporaran estas destrezas a su estilo de enseñanza a la hora de abordar este contenido en las clases de danza de la escuela.

En cuanto, a las investigaciones relacionadas con los “Comportamientos Prosociales” decimos que se encuadran dentro del área de estudio de los valores morales que desarrollan alguna de las potencialidades más significativas en los adolescentes. Estas potencialidades no hacen exclusivamente referencia a los conocidos ámbitos cognitivo, motor y expresivo, sino que también realzan la relevancia del aspecto social de la actividad física y el deporte (Lee, Whitehead y Balchin, 2000; Lee, Whitehead, Ntoumanis y Hatzigerorgiadis, 2008). Es más, si a la importancia del tema le añadimos las circunstancias particulares de un contexto socioeducativo en el cual se destacan actitudes agresivas, violentas, xenófobas y competitivas, se hace imprescindible una intervención pedagógica oportuna, que permita desarrollar integralmente a los adolescentes (Cervelló, 2003).

Así, muchos de los investigadores de aspectos relacionados con la moralidad en la actividad física, incluyen los aspectos motivacionales como consideraciones de gran importancia en la realización de comportamientos antisociales y prosociales (Guivernau y Duda, 2002; Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Weiss y Smith, 2002; Kavussanu (2006), basándose en Eisenberg y Fabes (1998).

Agrupan estos conceptos en dos términos que engloban los comportamientos adecuados e inadecuados, denominando “comportamiento prosocial” a aquellas acciones que conllevan consecuencias positivas y que tienen como objetivo ayudar, animar o beneficiar a otras personas. Mientras que denominan “comportamiento antisocial” a las acciones asociadas a consecuencias negativas, cuyo objetivo es dañar, perjudicar o desprestigiar a otras personas.

De hecho, han sido diversas las investigaciones que han tratado de explicar las cuestiones morales en la actividad física y el deporte. En nuestro caso, muchos autores han desarrollado sus trabajos a partir de la Teoría de las Metas de Logro (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Guivernau y Duda, 2002; Kavussanu, 2006; Kavussanu y Ntoumanis, 2003) o la Teoría de la Autodeterminación (Chantal, Robin, Vernat y Bernache-Assollant, 2005; Chantal y Vallerand, 2000; Gagné, 2003; García, Jiménez, Santos-Rosa, Torregrosa y Cervelló, 2009).

Si hacemos referencia a las investigaciones que han utilizado esta última, se ha comprobado que a mayores niveles de autodeterminación, más comportamientos prosociales aparecen (Chantal y Bernache-Assollant, 2003; Chantal et al., 2005; Gagné, 2003; Vallerand y Losier, 1994). Podemos destacar el estudio de Vallerand y Losier (1994) donde concluyeron que los niveles más altos de autodeterminación se correspondían con la aparición de conductas prosociales y la ausencia de conductas antisociales. Así como el estudio de Chantal y Bernache-Assollant (2003) concluyó que los niveles más altos de autodeterminación estaban relacionados con la aparición de conductas relacionadas con la actividad motriz.

Gagné (2003) encontró cómo los mediadores de autonomía y relaciones sociales se relacionaban de manera positiva y significativa con la aparición de conductas prosociales. En cuanto a la competencia, consideraban que había una relación negativa con la aparición de conductas prosociales. Chantal, Robin, Vernat y Bernache-Assollant (2005), llevaron a cabo un estudio para predecir y valorar aspectos prosociales y antisociales en el deporte y, comprobaron que los mayores índices de autodeterminación se asociaban positivamente con comportamientos prosociales y negativamente con comportamientos antisociales.

Entre las investigaciones realizadas en nuestro país, podemos destacar un estudio realizado por García, Sánchez, Leo, Sánchez y Gómez (2008), donde encontraron una relación positiva y significativa entre la intención y realización de comportamientos antisociales y la desmotivación, la motivación externa y la motivación extrínseca introyectada. Sin embargo no encontraron relaciones significativas con los factores de mayores niveles de autodeterminación. Al analizar los comportamientos prosociales en el nivel de iniciación deportiva, la principal conclusión es la necesidad de orientar a los jóvenes hacia niveles altos de autodeterminación a través de la motivación.

Con ello se desarrolla una mayor probabilidad en la aparición de comportamientos prosociales, así como la importancia del trabajo con padres y entrenadores siguiendo diferentes estrategias. Como por ejemplo las creadas por García et al. (2008), para disminuir comportamientos antisociales y crear hábitos prosociales en el ámbito escolar. En este contexto, reiteramos que el área de estudio de los valores morales es un elemento fundamental para desarrollar las potencialidades más significativas de los adolescentes y la relevancia del aspecto social de la actividad física (Lee, Whitehead y Balchin, 2000; Lee, Whitehead, Ntoumanis y Hatzigerogiadis, 2008).

1.3.3. Aplicaciones en la danza educativa

La motivación que un alumno puede tener para aprender a bailar se ajusta a varias posibilidades: la satisfacción que produce la actividad, el aumento de la habilidad para dominar una técnica de danza, la realización satisfactoria de una tarea, la búsqueda de excitación emocional, el deseo de consecución, el hecho de pertenecer a un grupo de danza, la necesidad de expresar ciertas emociones, la oportunidad de representar para otros, el aumento de la competencia motriz para ser el mejor de un grupo, etc. Estos centros de interés favorecen la persistencia en la práctica y deben ser empleados por el docente que enseña la danza en la escuela.

Nos sentimos motivados a aprender y superar las dificultades, cuando la tarea nos interesa y aporta a nuestra personalidad, un valor actitudinal (Thomas, 1993). En la danza existe una motivación por el logro que se convierte en un motor de acción y el locus causal (McClelland, 1989). Así, los individuos dirigidos por el logro del éxito seleccionan tareas de desafío.

Esto produce una mejora en la ejecución pero al mismo tiempo se crean expectativas como conducta de logro, una orientación al éxito, que puede producir efectos negativos en la persistencia de la práctica de la danza a largo plazo (Roberts, 1995). De esta manera se origina una actitud al practicar más enfocada a tratar de evitar el fracaso, más que al hecho de disfrutar de la tarea. Por ejemplo, en practicantes de danza se origina este tipo de situaciones cuando un alumno deja de intentar una acción técnica porque no le sale (una doble giro-pirouette) y no busca soluciones técnicas para llegar a conseguirla.

En este sentido, los individuos orientados al logro atribuirán los fallos a causas externas a ellos: a la mala suerte, a la falta de esfuerzo o a una estrategia inadecuada, más que al hecho de que no sirvan para bailar, que tengan limitaciones de tipo físico o que intelectualmente, no comprendan la tarea. Es por ello, que resulta tan importante ajustar las metas al nivel del alumno, porque en caso contrario a pesar de la persistencia, se puede generar una incapacidad en el aprendizaje con la consecuente percepción negativa sobre sus propias capacidades. El alumno es incapaz de controlar sus errores y resultados negativos, lo cual favorece la aparición de la desmotivación y el abandono.

La labor del docente es importante para hacer cambiar esa percepción de falta de aptitud del alumno por otra, en la cual el error forme parte sustancial del proceso de aprendizaje y suponga una nueva percepción de la situación, positiva y necesaria para conseguir la meta deseada.

Es decir, para entender la motivación y las conductas de ejecución como un todo procedimental, y tenerlo en cuenta cuando se diseñan las metas de acción (Dweck y Leggett, 1988; Nichols, 1984).

Un practicante de danza con facilidad para saltar mucho, puede trabajar la mejora de esa habilidad con la motivación de conseguir una mejora en el status del grupo, como individuo que más salta, pero generando una competencia con respecto al otro. Lo que defienden estos autores (Nicholls, 1984) es que existen diferencias individuales en la tendencia de la orientación motivacional con una clara comparación social y por tanto, un clima de motivación hacia el ego; o bien hacia la tarea, cuando se busca competir para conseguir un aumento en la maestría.

Señalar que los padres y profesores con sus expectativas explícitas sobre el logro de algunas metas que esperan que cumpla el sujeto a través de señales y recompensas determinan enormemente la tendencia del alumno. Es el profesor quien puede crear un clima motivacional orientado hacia la tarea, a la maestría.

La diferencia estaría entre ofrecer a los estudiantes modelos como otros compañeros para que intenten saltar o girar, etc., como ellos (orientación ego), o proponer reforzar una mejora paulatina de cada alumno a nivel de salto o giro (orientación tarea). Ese conocimiento de ofrecer la mejor orientación a cada alumno, dada su tendencia y personalidad, es fundamental desde el punto de vista motivacional.

Es importante entender, que en el caso de la danza vocacional (formación de bailarines profesionales) la realidad en las aulas suele combinar ambos climas, ganando quizás la competición (orientación ego) sobre todo teniendo en cuenta el futuro laboral del alumno en compañías profesionales de danza. En este sentido, lo importante es que haya consistencia entre el clima motivacional creado por los profesores y la perspectiva de meta de ejecución que mantiene el individuo (Roberts, 1995). Este postulado nos conduce a tratar el tema de la autoeficacia y la competencia percibida o percepción de habilidad.

El termino autoeficacia fue definido por Bandura (1977) para describir la convicción que una persona necesita para realizar con éxito la conducta necesaria que lleva a conseguir un determinado resultado.

Se refiere a los juicios de valor sobre lo que uno puede hacer con sus propias habilidades. Para este autor la expectativa de maestría influye en la ejecución. Un bailarín puede valorar que tiene la capacidad para ejecutar tal acción técnica, sin fallos, en un escenario. Esa valoración le dará una mayor probabilidad de éxito debido a que un aumento del esfuerzo por conseguirlo, unido a la seguridad en el desempeño, dan como resultado que se cumpla la expectativa del bailarín.

Y esos juicios de valor, de autoconfianza, dependerán de las atribuciones que el sujeto haga de los resultados que obtiene y del autoconcepto que el sujeto tiene de sí mismo, junto a la percepción de habilidad para la llevar a cabo conductas de ejecución adaptativas o desadaptativas. Las adaptativas son aquellas que fomentan la probabilidad de ejecución y están caracterizadas por la búsqueda de desafíos y por la persistencia efectiva frente al fracaso. En ellas el individuo emplea el esfuerzo, valora la tarea, disfruta esforzándose y exhibe una gran persistencia. En contraposición, los patrones desadaptativos producen evitación del desafío, el no desempeñar esfuerzo ni persistir ante la dificultad, e incluso el abandono.

Por ello es muy importante en la enseñanza de la danza en la escuela, fomentar actividades y métodos que consigan de los sujetos autoeficacia, es decir, que se perciban competentes. De ello dependerá el éxito educativo posterior.

Y esto es así porque los estudios muestran que una mayor autoconfianza aumenta entre otras cosas el rendimiento, al igual que el exceso de confianza puede ser también un factor problemático para el rendimiento (Balaguer, 1994), ya que el sujeto cree que su nivel de habilidad es mayor del que en realidad tiene, evita ponerse en situaciones de autoevaluación, tiene dificultad para admitir sus errores y no muestra interés por mejorar.

El problema no son los errores sino la manera de enfrentarse a ellos. Y este sentido se pueden hacer las siguientes recomendaciones (Balaguer, 1994):

- Incidir en los logros durante el proceso en vez de en el resultado final.
- Favorecer la disciplina personal tanto física como psicológica.
- Incrementar la actitud positiva en la propia autoevaluación del sujeto.
- Emplear estrategias para aumentar la confianza en uno mismo.
- Organizar un plan de trabajo personalizado.
- Persistir en el esfuerzo hasta completar el proceso propuesto independientemente de la percepción que se tenga de la dificultad de la tarea.
- Utilizar visualizaciones y prácticas de entrenamiento mental.

El profesor puede utilizar los parámetros de la situación óptima para intentar generalizar ese grado de confianza a situaciones que produzcan un grado elevado de ansiedad al alumno (Balaguer, 1994). Un ejemplo es la reproducción mental de los pasos a seguir en la reproducción de una acción técnica (una pirouette) o una combinación de danza (denominada “variación” en terminología dancística). Las expectativas de eficacia del ejecutante (deportista o bailarín) no son variables de rasgo, ni concepciones globales sobre su funcionamiento general, sino cogniciones actuales, cambiantes y específicas que se van formando a partir de la propia experiencia (Balaguer, 1994). En este sentido, como profesores, saber si existe un aumento de las expectativas de eficacia, y por tanto se puede intervenir, a partir de las fuentes de información siguientes (Bandura, 1977):

- Los logros de ejecución: es la fuente más influyente, ya que se basa en las propias experiencias de realización personal que se procesan cognitivamente. Si en repetidas ocasiones una experiencia se percibe como éxito entonces aumentan las expectativas de autoeficacia y viceversa. En esa percepción de éxito o fracaso influye la percepción subjetiva de la dificultad de la tarea, el esfuerzo realizado y la cantidad de consejos técnicos facilitados por el profesor.

El fracaso debilita la percepción de la eficiencia de uno mismo, si se experimenta en etapas tempranas durante el proceso de desarrollo de la habilidad. Sin embargo, una vez conseguido un alto nivel de eficacia, el fracaso ocasional ejerce una influencia menor en la percepción de eficacia, e incluso la consolida porque permite comprobar que pueden superarse esos fracasos con una persistencia en la práctica.

- La experiencia vicaria: Se caracteriza por como un comportamiento externo y sus efectos, produce consecuencias en la percepción sobre nuestra propia capacidad. En las prácticas de danza donde existe un modelo motriz de referencia, cuando se observa al otro, el alumno se crea una idea en relación a la manera de ejecutar ese modelo y sirve de guía para llevar a cabo las acciones y el comportamiento idóneo para el éxito y que aumenta la percepción de eficacia. La experiencia vicaria es fundamental en las etapas de iniciación y por tanto, se hace necesario el entrenamiento de la observación en el análisis de las conductas de éxito eficientes.

- La retroalimentación verbal: permite modificar las expectativas de eficacia personal de los alumnos, aunque la duración es breve y escaso su efecto en los cambios comportamentales porque no se apoya en la experiencia personal y se puede producir fácilmente una distorsión de la información que ofrece el profesor. Es por ello, que la influencia de esta retroalimentación depende directamente de las creencias del sujeto sobre quien la emite, en relación a parámetros como el prestigio, el nivel de conocimientos, el grado de experiencia y las expectativas realistas de logro por parte del sujeto.

- Estados fisiológicos: El control en el nivel de la activación fisiológica es una fuente de percepción de la propia eficacia de cara a la ejecución. Por ejemplo, un exceso de activación, con sus rasgos de ansiedad inherente, produce el efecto negativo sobre la performance motriz, al igual que ocurre con la fatiga y el dolor que se asocia a la ineficacia física. En cualquier caso, un individuo que detecte un nivel de activación óptimo aumentará su nivel de autoeficacia y el que detecte activación excesiva o insuficiente experimentará una disminución de su eficacia. Una vez establecida la categorización de los individuos en función de su motivación se puede tratar de influir en los factores que determinan el estado motivacional del alumno de danza.

De lo expuesto hasta el momento, se puede deducir que el grado de motivación y por tanto, la disposición para aprender puede verse afectada por circunstancias propias del alumno, por influencias del profesor o por la propia naturaleza de la tarea.

Respecto al alumno son determinantes: las diferencias en desarrollo motor, estado madurativo y experiencias previas (Ruiz, 1994). No todos los alumnos sienten la misma necesidad de conseguir un aumento en la maestría, éxito en el desarrollo de la habilidad o entusiasmo por alcanzar las metas que entusiasman al propio profesor. Todos estos factores son los que se deben tener presente para no exigir al alumno, más de lo que éste aspira, y es por tanto, necesaria una adaptación motivacional y una especial atención a la empatía en la relación profesor-alumno a través del dialogo bidireccional. La creación de un clima de respeto, diálogo y manifestación de retroalimentaciones positivas, es fundamental para potenciar la disposición hacia la danza, y en este sentido, contrasta con la imagen autoritaria y tradicional del profesor de danza, exigente, poco comprensible ante los errores y que favorece un clima de escasa confianza con el alumno, sobre todo en las etapas de iniciación (como puede ser nuestra labor en la enseñanza de la danza en la escuela).

Así, se hace imprescindible fomentar la motivación intrínseca y potenciar el disfrute en la realización de la tarea, controlando la exigencia a través de procesos cognitivos que la racionalicen y comprenda el alumno. El profesor debe exponer claramente los puntos interesantes de la actividad para favorecer un clima positivo hacia la tarea (Thomas, 1993) como son las razones por las que el alumno está practicando: qué beneficios les aporta, qué valor tiene para ellos, para qué les puede servir en un futuro, etc. Es importante de forma periódica recordar estas razones al alumno, ya que ayuda a que ellos definan sus propios motivos para la persistencia en la práctica, sus expectativas de logro y la definición de sus propias recompensas en la consecución de las metas.

En las primeras etapas del aprendizaje de la danza en la escuela se han de tener en cuenta aún con más cuidado, variables como la complejidad, variedad, novedad y la significación de la tarea para el sujeto. A medida que se produce el desarrollo del adolescente, se debe consolidar la motivación para así plantear retos con actividades más complejas, favorecer la adaptación y que el alumno se encamine al descubrimiento de su propio estilo personal al bailar. La persistencia se relaciona directamente con el hallazgo de metas a corto y medio plazo (por ejemplo, la posibilidad de actuar), la superación de retos (enfrentarse a pruebas de nivel) y la consecución de logros (valorando lo realizado durante el proceso).

Según Amado et al. (2012), en un estudio que llevo a cabo, sobre los procesos motivacionales, el flow disposicional, la ansiedad y su incidencia sobre la intención de persistencia en centros de formación vocacional, Conservatorios Profesionales de Danza, destaca la importancia de promover la percepción de un clima que implique a la tarea, a la competencia motriz y a la motivación intrínseca. Estas variables psicológicas se relacionan con efectos positivos en el flow disposicional y en una alta intención de persistencia en la práctica de la danza. En consecuencia propone que los profesionales implicados en la enseñanza de la danza no deben centrarse únicamente en mejorar los aspectos técnicos sino también en incorporar en su metodología diferentes estrategias para favorecer un clima de esfuerzo y superación personal, y para incrementar la percepción de competencia y la motivación intrínseca, valoren más el proceso que el resultado obtenido por los estudiantes, adaptando los objetivos y los ejercicios al nivel del alumnado y proporcionando siempre correcciones positivas para aumentar su confianza.

Por estos motivos, en un futuro sería muy interesante que los conservatorios de danza, en base a estos hallazgos, implanten en los Conservatorios Profesionales programas de intervención para favorecer estas variables psicológicas.

Dotar al profesorado de estrategias de motivación y métodos para su evaluación, de forma que puedan conocer el alcance de los cambios motivacionales producidos, puede conducir hacia una mejora de la predisposición para seguir practicando danza.

Otro estudio llevado a cabo por García-Dantas, Caracuel-Tubío y Peñaloza-Gómez (2012) en el Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla (España) muestra la efectividad de un programa de intervención formativa en alumnos y profesorado, sobre el incremento de la motivación, medida en términos de mejora de las puntuaciones de los alumnos, tras analizar los cuestionarios de motivación iniciales y finales, así como los cambios obtenidos en los resultados de la evaluación de la conducta docente del protocolo CBAS, Coaching Behaviour Assessment System, (Smith, Smoll y Hunt, 1977) adaptado a danza. Por tanto, es importante detectar el grado de motivación a partir de la observación del alumno en algunos aspectos en su comportamiento como son:

- Detección de un alto nivel de activación.
- Aumento general de la concentración en la actividad.
- Persistencia en la consecución de una mejoría en la tarea.
- Incremento en la disponibilidad cognitiva y motriz.
- Facilidad para interpretar los objetivos de aprendizaje.
- Captación y asimilación de las correcciones del profesor.

Disfrutar de la danza es una clara expresión de motivación intrínseca. En los estudios de referencia sobre actividad física más actuales, se confirma que el estilo interpersonal empleado por el docente juega un papel fundamental en la promoción de la motivación autodeterminada de los discentes a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Huéscar y Moreno-Murcia, 2012; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007; Zhang, Solmon, Kosma, Carson, y Gu, 2011).

No obstante, aunque los postulados expuestos en el apartado anterior de la Teoría de la Autodeterminación indican que los ambientes de aprendizaje, en los que se fomente un apoyo a la autonomía, competencia y relaciones sociales, pueden representar las condiciones óptimas para satisfacer estas necesidades (Deci et al., 2001; Deci, Ryan, y Williams, 1996).

La gran mayoría de estudios se han centrado en valorar exclusivamente los efectos del apoyo a la autonomía (Chatzisarantis y Hagger, 2009; Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2008; Shen, McCaughy, Martin, y Falhman, 2009; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008).

Con este enfoque unidimensional, se obvia la valoración de los ambientes de aprendizaje que podrían promover la satisfacción de las necesidades de competencia y relaciones sociales. Además, se ha demostrado en estudios dentro del área de la educación física, que los alumnos que se perciben más autónomos, competentes y afiliados con su entorno social, presentan motivos de práctica más autodeterminados (Moreno, González-Cutre, y Ruiz Pérez, 2009; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, y García-Calvo, 2012; Zhang et al., 2011).

La motivación autodeterminada se ha relacionado en este ámbito con el esfuerzo (Cox, Duncheon, y García-Calvo, 2012; Zhang et al., 2011), y con la diversión, utilidad y adherencia hacia la práctica de actividad física (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador, 2012; Yli-piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, y Nurmi, 2009).

Sin embargo, varios estudios han mostrado que la frustración de las necesidades psicológicas básicas está asociada con consecuencias negativas sobre la salud y el bienestar (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008; Hodge, Lonsdale, y Ng, 2008; Jang, Reeve, Ryan, y Kim, 2009), al igual que ocurre con la motivación no autodeterminada, que aparece relacionada con el aburrimiento, la infelicidad o el afecto negativo (Lim y Wang, 2009; Taylor et al., 2010).

En cuanto a la práctica de la danza educativa, a pesar de que esta materia está presente en diferentes países bajo distintas configuraciones en función de los sistemas educativos vigentes, no se han registrado muchas investigaciones significativas. Encontramos estudios sobre las interacciones entre el estilo docente de un grupo de profesorado y las sensaciones de los estudiantes de danza, respecto a ese mismo profesorado, en cuanto a motivación para asistir a sus clases.

García-Dantas y Caracuel (2011b) realizaron un estudio en el entorno académico de centros profesionales reglados de danza (Conservatorios), y determinaron que los docentes que promueven mayor motivación en el alumnado son docentes que muestran muchas conductas de apoyo, favoreciendo el refuerzo de la práctica, las sensaciones positivas sobre el logro y el feedback positivo general. Además imparten más instrucciones sobre la ejecución, ofrecen múltiples correcciones de los errores y utilizan poco aspectos relacionados con el castigo. Lo normal en la enseñanza tradicional de la danza, con una vocación de carácter profesional, es encontrar un alto nivel de exigencia y la aparición de conductas punitivas hacia el alumno, de esta manera se distorsiona el conocimiento sobre el individuo que recibe esta práctica.

La carencia de unos conocimientos de enseñanza psicológicamente adecuados hace que, en muchas ocasiones, los alumnos sufran en consecuencia: falta de motivación, altos niveles de ansiedad y en último término, algunos decidan abandonar las enseñanzas regladas. (García-Dantas y Caracuel, 2011).

En realidad existe un efecto interactivo en esta relación profesor-alumno que afecta directamente a la conducta motivacional del docente, afectado a su vez por la actitud del alumno en las clases, que desemboca frecuentemente en la desmotivación del docente, lo que produce un ciclo perverso de retroalimentación negativa. Para ayudar en este tipo de situaciones y romper las creencias arraigadas en este colectivo de profesores, que repiten comportamientos inadecuados en la enseñanza de la danza en la escuela, es importante conocer, cuáles son los estilos docentes que se consideran más positivos y beneficiosos.

La cuestión está en establecer en el aula claves comprensivas sobre el pensamiento del docente pero, lamentablemente, no encontramos estudios al respecto en el ámbito de la danza y tenemos que recurrir a algunas investigaciones del área de la actividad física, como la de González-Peiteado, López-Castedo y Pino-Juste (2013) que han analizado las propiedades psicométricas y validado una escala que permite evaluar de manera fiable los estilos de enseñanza (ESSE).

Rodríguez (2010), llevó a cabo un trabajo de profundización sobre los estudios relacionados con estilos de docencia y entrenamiento, basados en los principios del modelo mediacional y del sistema de observación conductual CBAS (Smith, Smoll y Hunt, 1977). Considerando así que los comportamientos de apoyo e instrucciones están estrechamente relacionados con un entrenamiento eficaz, al contrario de lo que ocurre con las conductas punitivas. Estos instrumentos para evaluar la conducta del entrenador tienen una fácil transferencia en nuestra área de estudio.

Por seguir con algunos ejemplos más, Black y Weiss (1992), citado en Lindberg, Hasselhorn y Lehmann (2013), revelaron que “las autopercepciones de los atletas y su motivación, se relacionan de forma directa con la cantidad y calidad de la retroalimentación recibida por parte del entrenador ante situaciones deportivas destacadas o rendimientos no deseados” (p. 199). En esta misma línea, Amorore y Horn (2000), citado en Smith, Fry, Ethington y Li (2005), determinaron que “aquellos entrenadores valorados positivamente por poseer altas frecuencias de retroalimentación positiva.

El ánimo e información y bajas frecuencias de conductas que ignoraban el rendimiento de los atletas, conseguían deportistas que lograban alcanzar niveles más altos de motivación intrínseca” (p. 171). Y este sentido, conclusiones similares fueron encontradas por Rhind y Jowett (2011), para los cuales un entrenamiento con un alto número de conductas de apoyo favorece un mayor grado de compromiso en los atletas.

De forma paralela, Adie y Jowett (2011) han estudiado la influencia de la percepción que tiene el deportista sobre la relación que mantiene con su entrenador. Según éstos, los atletas que ven a sus entrenadores como personas cooperativas, comprometidas y cercanas tienden, con una alta probabilidad, a plantear objetivos de perfeccionamiento y afrontamiento en lugar de adoptar un estilo de evitación. Además, han encontrado una relación positiva entre un estilo adecuado a la hora de planear metas con elevados niveles de motivación intrínseca.

Otro estudio ha demostrado que cuando se percibe el estilo de enseñanza de forma negativa, existe una alta probabilidad de que el jugador estará insatisfecho con el entrenador y, por consiguiente, con el deporte que practica. Esto refleja la utilidad práctica y teórica de estudiar las relaciones entrenadores-jugadores (Davis y Jowett, 2010).

Es tan importante el estudio de la relación entrenador-jugador como con los propios padres. Se ha encontrado cómo bajos niveles de autocompetencia mantienen una fuerte conexión con situaciones de conflicto entre atletas y entrenadores, siendo más relevante para autovalorarse positivamente, una relación satisfactoria con el entrenador que con los padres (Jowett y Cramer, 2010).

La gran mayoría de estudios revisados muestran la importancia de la figura del entrenador en el rendimiento y en motivación del deportista. Así pues, enfatizan la relevancia de un estilo de instrucción positivo basado en el apoyo, por encima del castigo, que promueva una relación satisfactoria entre el maestro y el aprendiz. Sin embargo, hasta donde se ha podido encontrar no existen investigaciones en danza que aporten datos en este sentido. Por ello que insistimos en la necesidad de estudiar sobre el estilo del profesor al dar las clases, porque influye directamente sobre el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumno y por tanto, de su nivel motivacional, a partir de la observación que éste hace de las conductas del profesor en la clase de danza.

De aquí la gran importancia en formar al profesor que imparte la enseñanza de la danza en la escuela sobre estilos de docencia para favorecer motivación del alumno. En efecto, se puede demostrar que la enseñanza basada en conductas de castigo y retroalimentación negativa, no sólo va en detrimento del aprendizaje, sino que también produce un efecto generalizado de desgana por continuar con la práctica de la danza (García-Dantas y Caracuel, 2011).

Este hecho está apoyado en estudios sobre cómo la formación del profesorado produce mejoras significativas en la conducta de los alumnos (Smith, Smoll y Curtis, 1979). Esto revela la importancia del profesor a la hora de establecer una relación positiva con el alumno con la consecuente mejora de la motivación, la cantidad de logros conseguidos (Hernández, 2002) y las actitudes de aprendizaje que presentan (Day, Elliot y Kington, 2005). Existen múltiples investigaciones en el área de la actividad física que resaltan la correlación positiva existente entre conductas de entrenamiento eficaces con el compromiso del atleta (Rhind y Jowett, 2011), el establecimiento eficiente de objetivos (Adie y Jowett, 2011), la motivación con el deporte que se practica (Davis y Jowett, 2010) y la autocompetencia ante la actividad (Jowett y Cramer, 2010).

En este sentido, otro estudio llevado a cabo con una muestra de alumnos de Grado Profesional de un Conservatorio de Danza, muestra cómo el apoyo percibido del profesorado se relaciona de forma significativa e inversamente proporcional con el abandono de la Danza (García- Dantas y Caracuel, 2011). El destacado papel que posee el profesorado confirma la investigación realizada por Guillén y Bara (2009), donde se refleja que un 14.3% de los deportistas abandonarían la actividad en el caso de que tuvieran problemas o incompatibilidad con el entrenador.

Por ello, si se crean relaciones positivas entre el profesorado y los alumnos a través de: un mayor apoyo del profesor, un aumento del refuerzo positivo, se favorece la comunicación, aumento de la comprensión en relación a la actitud del sujeto y existe una mayor cercanía del docente, es probable que aumente el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas del alumno y mejoren así los niveles de competencia percibida. A su vez existe una menor probabilidad de abandono de la práctica habitual de la danza, destacando sobre todo, que no depende tanto de los diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje, hecho que parecía ser clave en la desmotivación, sino de las relaciones de convergencia entre las maneras de enseñar de los docentes y los modos de aprender de los estudiantes que favorecen la motivación de los alumnos.

El análisis de estas relaciones permitiría ajustar los estilos de docencia y las relaciones con el alumno para potenciar la motivación. Es por tanto, importante aplicar los conocimientos pedagógicos y psicológicos eficaces en otros campos, como los expuestos del área de la actividad física. De esta manera abordar los problemas particulares que presentan la enseñanza de la danza en la escuela, y apoya la idea de proporcionar una adecuada formación del profesorado, que fortalezca la acción docente y favorezca la motivación (Day, Elliot y Kington, 2005; Louis, 1998).

1.4. LA FUNCIÓN DE LOS CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

1.4.1. Justificación de los contenidos

El Arte y la Pedagogía se apoyan en los mismos principios educativos. El respeto por las preguntas de los alumnos y la guía-ayuda encaminada a encontrar sus propias respuestas (Torrance, 1969). La asimilación de los hallazgos les permitirán aplicar esas herramientas a un amplio campo de conocimientos, en una o diferentes disciplinas, desde el rigor intelectual y artístico con la flexibilidad para experimentar y practicar. El trabajo en el aula se suele desarrollar en grupo donde existen múltiples interacciones sociales.

El docente maneja muchos parámetros para desarrollar su labor y debe ser conscientes de la composición del grupo, de la dosificación de los saberes, de la transmisión del placer por jugar y experimentar, de la compatibilización del trabajo flexible y el rigor, del apoyo en las convicciones personales y del saber integrar a las personas en diferentes situaciones y contextos.

La pedagogía que desarrolla las actividades de la dimensión expresivo-artística permite al docente sugerir ideas sin imponerlas, suscitar métodos activos de descubrimiento, servirse del efecto sorpresa en las situaciones de aprendizaje ante el error y la experiencia negativa, fomentar la discusión para la retroalimentación, mantener un estilo receptivo y tener la actitud de aprender al mismo tiempo que los alumnos a través de la confianza en los otros.

Cabe resaltar la importancia de la conciencia del trabajo individual y su transferencia al conjunto, la capacidad de concentrarse en la situación, el aumento de la atención discriminativa, la utilización de la memoria colectiva para progresar, el saber escuchar, el conocimiento de las técnicas para facilitar la cohesión de grupo, la observación en sus distintas modalidades, el potencial de utilización singular de la imaginación y el poder de generar sorpresas que provoquen la reacción pedagógica deseada.

Es necesaria la programación atenta en las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio de la praxis permite conocer cuál es la dosificación precisa para ser originales, cómo aproximarnos al objetivo, de una manera directa o indirecta, en función del tipo de resultado y qué resultados podemos prever en un proceso dependiendo de la elección de las propuestas didácticas según sean las situaciones de aprendizaje del mismo mixtas, comparadas y/o continuas.

Debemos establecer los paralelismos entre contextos para llegar a transferir las reglas que los organizan y la identificación de forma adecuada de los elementos esenciales que concretan las propuestas expresivo-artísticas como son las claves de la situación (por ejemplo, el tema, los personajes, el lugar, etc.), las claves de la acción (el espacio, el tiempo, la intensidad, etc.) y los componentes que facilitan la comprensión y realización de la acción en la situación creada (el sonido, la música, la iluminación, la escenografía, el vestuario, el maquillaje, etc.).

Pero ¿qué metodologías educativas se pueden aplicar para el diseño de las actividades? La investigación en este sentido indica que muy diversas y variadas. Por mencionar algunas señalaremos: la metodología basada en los centros de interés, la metodología asentada en los procesos de grupo, la metodología activa, la metodología participativa, la metodología tensional, la metodología descentralizada, la metodología establecida en lo indirecto, la metodología individualizada, la metodología del adiestramiento, la metodología personalizada y la metodología lúdica (Motos y Navarro, 1999).

El cambio a partir de la vivencia que puede experimentar el docente se refleja en un proceso de enseñanza-aprendizaje creativo que se caracteriza por su capacidad de ser motivador, muy productivo, práctico, útil, personal, que permite la realización personal, tiene un efecto anímico sobre el optimismo, permite construir cultura y transforma. El proceso esta guiado por una filosofía social y humanista (Prado, 1986).

Las actividades de la dimensión expresión-artística son un instrumento importante en el desarrollo personal y la singularidad motriz del individuo por su metodología de carácter global que permite romper el aislamiento tradicional entre asignaturas, por su índole sensorial que no limita el aprendizaje a una mera experiencia intelectual, por su empleo como herramienta en la enseñanza de los valores y habilidades sociales que implica la totalidad de los aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices del sujeto.

Así mismo cabe destacar su aspecto vivencial que incrementa la motivación al recurrir al instinto de juego de los individuos, por la oportunidad de traer el mundo exterior al aula, por la demanda de participación y colaboración que favorece la relación armónica, la comunicación clara y la integración entre los componentes del grupo, por su marco lúdico y creativo que permite establecer un tipo de relación, no habitual, de intercambio de sugerencias, de interacción personalizada entre alumno y profesor, y por su generalización teórica y aplicación en diferentes niveles educativos y objetivos muy distintos.

La creatividad, el juego y la simulación están inspirados en la habilidad propia de cada persona para representar y expresarse, a partir de la imaginación individual y la memoria del alumno para traer al presente experiencias pasadas. Las características de sus propuestas ofrecen situaciones con reglas simples y divertidas, actividades de sensibilización que permiten la experimentación y la vivencia; la inducción de imágenes a las que se les da forma mediante diferentes tipos de lenguaje como el oral, el corporal, el rítmico, el plástico, etc.; la creación de estructuras prácticas a elementos que en un principio no la contienen como son imágenes, gráficos, poemas, etc.; la adopción de roles a través de la imaginación y la interacción precisa de aspectos abstractos como el espacio, el tiempo, el grupo, los signos, los objetos, etc. (Motos, 1999).

Estas actividades favorecen el sentimiento de pertenecer a un grupo y desarrolla la potencialidad creadora del conjunto que es superior a la del sujeto que lo compone en muchas ocasiones, y así convence de que un proyecto de desarrollo personal no puede llevarse a cabo sin los otros. Esta relación en el movimiento expresivo-artístico facilita el desarrollo del Aprendizaje Vivencial.

Este modelo está basado en el hago y aprendo como consecuencia de la implicación de las personas en la actividad, en las que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de análisis y crítica del proceso, así como extraer algún insight (descubrimiento) útil en el comportamiento cotidiano (Gramigna, 1997).

En el Aprendizaje Vivencial es importante identificar en el proceso de forma clara las siguientes fases:

- Fase de vivencia, que consiste en hacer, construir o experimentar algo donde introducimos las técnicas creativas (ex profeso o adaptadas) y corresponde a la puesta en marcha y expresión-comunicación de la actividad, asignatura o taller (Barret, 1981; Motos, 1999).

- Fase de verbalización, se corresponde con el momento de retroalimentación donde tras la vivencia se expresan los sentimientos y emociones.

- Fase del procesamiento de la vivencia, se analizan los aspectos de liderazgo, de transmisión de la información, de solución de conflictos, etc. donde se evalúa el proceso grupal.

- Fase de generalización, se trata de hacer la transferencia a la realidad personal y reflexionar sobre el tópico objeto de la sesión, una vez que se ha salido de la fantasía, a través de la exposición por parte del profesor para generar un debate libre.

- Fase de aplicación donde el objetivo del profesor es preparar actividades que den posibilidad a la aplicación de lo que fue vivenciado y discutido, identificar fallos y hallazgos, buscar el compromiso con los cambios y resultados deseables, ya que poco adelantaremos si no se toma conciencia de qué es lo que se precisa cambiar.

En definitiva, todo este proceso busca simplemente, armonizar los objetivos educativos y la satisfacción personal (Gimeno, 1988). Es un proceso donde la experiencia singular siempre debe ser compartida y cuyo significado se establece de manera tácita y progresiva durante su desarrollo. Resalta la interacción social de la actividad y la necesidad implícita de cooperar, de compartir ideas y de tomar decisiones. La capacidad de expresar los puntos de vista personales es importante, así como la capacidad de escuchar a los otros, la capacidad de concentrarse y dirigir toda tu atención a lo que haces.

Añadir que aunque empleemos todas las formas de expresión, la oral, la corporal, la musical, la plástica, etc.; éstas sólo constituyen “el contenido explícito del arte” en la educación (Allen, 1981) y en este sentido, se puede orientar su inserción en el currículo como una asignatura o un taller extraescolar, pero su “contenido implícito” está constituido por las relaciones e interacciones personales que giran alrededor de problemas, asuntos y temas que permiten comprender el significado de las conductas y los distintos tipos de relaciones existentes.

Hay que evitar los tópicos en la elección de estos contenidos y tener en cuenta los intereses y anhelos individuales y/o grupales para conectar con los participantes en la actividad y así originar respuestas singulares ante la situación planteada.

Nos basamos en aspectos epistemológicos para justificar el empleo de recursos específicos de enseñanza creados ex profeso para el desarrollo personal y la utilización de técnicas artísticas aplicadas de forma directa o previa adaptación para favorecer las relaciones constructivas dentro de la educación mediante el desarrollo de las habilidades sociales.

La preocupación pedagógica y el interés teórico evidencian una desorientación teórico-práctica en torno a la comprensión y utilización de la relación conceptual de la Danza; muy especialmente, respecto del uso genérico de éstas y respecto de los sentidos técnicos que se les otorgan; y en relación a las ideologías y los conocimientos subyacentes que a lo largo del tiempo las han ido configurando.

En las reflexiones más recientes sobre esta relación se pone de manifiesto las dificultades teóricas para abordarla y las desorientaciones prácticas derivadas de tal estancamiento. En este sentido, se pretende abrir un camino de reflexión que aproxime el carácter heteróclito de la relación conceptual y sus distintas acepciones según el ámbito de aplicación.

Si se considera que es urgente la superación de dicho estado teórico, la construcción integradora de las relaciones presentes en la danza es uno de los caminos a seguir. Existe, en este sentido, la conciencia más o menos crítica de un estado de desorden epistemológico que se traslada al ámbito pedagógico; la insuficiente formación teórica parece incidir en las deficiencias de aplicación profesional de los ámbitos experimentales de la danza, lo que no es sino un vértice de dicho desorden. Este hecho provoca una dispersión de los contenidos y para el desarrollo de esta investigación, se ha considerado necesario realizar un planteamiento pedagógico que detalle su filosofía de partida con su secuenciación correspondiente de contenidos. Es significativa la singularidad motriz que promueve las actividades con una dimensión artística-expresiva que facilitan el descubrimiento y promueven el proceso creativo que ayuda al individuo al desarrollo de sus capacidades perceptivas y reflexivas.

La danza es el lenguaje del gesto. Cada gesto crea una continuidad de movimiento tal que prepara al gesto siguiente; pero es una preparación que bien puede dejar entrever qué ocurrirá seguidamente, por ejemplo tras un salto, una amortiguación del peso del cuerpo; o bien generar incógnita y sorpresa, por ejemplo tras un salto, una caída intencionada de todo el cuerpo al suelo.

A su vez, los gestos que encontramos en la danza pueden “ser bailados” en un extenso abanico de posibilidades que van desde el gesto figurativo, más parecido a las formas reales de las cosas, personas y objetos, al gesto abstracto que genera múltiples ideas de forma significativa y distinta a cada espectador.

Así pues, se puede comprender cómo cada tipo de danza, según su estilo se acoge en mayor o en menor medida a gestos de tipo abstracto o de tipo figurativo. Con todo ello abrimos la posibilidad de crear no sólo un mensaje estético sino un mensaje cargado de símbolos e ideas. De hecho, aspectos como la actitud corporal, la mirada, el espacio en que se baila - de la misma manera que las palabras, los sonidos y las letras - pueden ser considerados como mensajes cargados de ideas y de motivación para nosotros.

Sobre esta concepción, podríamos llegar a considerar que cualquier tipo de danza es un lenguaje corporal significativo, no sólo por ser una forma de percibir el mundo sino de evolucionar en él; pero no hay que olvidar que junto a esa codificación en términos de signos o símbolos posturales y gestuales, la danza es en su esencia pura acción motriz. Es por ello que se utiliza la danza como medio de construcción de la imagen corporal de forma conjunta al esquema corporal, el cual nos proporciona la técnica y la ejercitación de los movimientos. Para un espectador o espectadora de la danza no iniciado en este arte, puede ser apabullante el bombardeo de estilos, técnicas y manifestaciones actuales de la danza, una diversidad de ideas que no suelen tener una lectura verbal paralela, sino que busca hacer sentir, vibrar, emocionar... de una manera no consensuada sino personalizada.

Con todas las argumentaciones anteriores se busca abrir una vía de sensibilización y de predisposición propiamente humana para comprender el fenómeno de la danza de una forma conceptual abierta, sin tener que acudir sólo a clasificaciones de tipo de danzas, nombres, personajes, etc., aspectos que también se pueden tratar. Con el fin de exponer esta idea inicial, y para entender su naturaleza sensitiva, lo ideal sería ver fragmentos danzados en videos que de un modo u otro erizan la piel, pero el formato de la investigación sobre papel evidentemente no lo puede sustentar, por lo que me resulta igualmente tentador presentar fragmentos de escritos, que a mi modo de ver, han sabido traducir la sensación corporal al papel.

Es interesante el texto de Waldeen von Falkenstein (1913-1993), maestra de danza estadounidense de gran influencia, que contribuyó a crear la primera gran escuela de danza mexicana contemporánea en la década de los cuarenta, citado por Reynoso (2012) en su tesis doctoral: *Choreographing Politics, Dancing Modernity: Ballet and Modern Dance in the Construction of Modern México (1919-1940)*, en el que se hace una pregunta elemental: “¿Qué es pues la danza?” y en su respuesta expone: “La danza es una apariencia: o si ustedes lo prefieren, una aparición. Surge de lo que hacen los bailarines, pero es, sin embargo, muchas otras cosas. Al contemplar una danza, no se ve lo que está físicamente ante uno, esto es, las personas que corretean o contorsionan sus cuerpos.

Lo que se ve es un despliegue de fuerzas en interacción, en virtud de las cuales la danza parece ser elevada, impulsada, atraída, cerrada o atenuada, ya sea uno solo o una coral, girando como el final de una danza ‘derviche’ o bien, lenta, centrada y única en su movimiento. Un solo cuerpo humano puede presentar a nuestros ojos toda la acción de poderes misteriosos... Pero estos poderes, estas fuerzas que parecen actuar en la danza, no son las fuerzas físicas de los músculos del bailarín, las cuales en realidad son causa de los movimientos que tienen lugar. Las fuerzas que nos parece percibir más directamente y en forma más convincente son creadas por y para nuestra percepción; y sólo para ella existen, Una danza es una aparición de poderes activos, una imagen dinámica.”

Una danza, como cualquier otra obra de arte, es una forma perceptible que expresa la naturaleza del sentimiento humano, es decir los ritmos y conexiones, las crisis y rupturas, la complejidad y la riqueza de lo que a veces es llamado ‘vida interior’ del ser humano, la corriente de experiencia directa, la vida como la sienten los que la viven. Una obra de arte es una composición de tensiones y resoluciones, de equilibrio y desequilibrio, de coherencia rítmica, una unidad precaria pero continua.

La vida es un proceso natural de tales tensiones, equilibrio y ritmos; todo esto es lo que en reposo o bajo la emoción sentimos como el pulso de nuestra propia vida. Y en la obra de arte todo esto está expresado, mostrado simbólicamente, desarrollando cada aspecto del sentimiento como se desarrolla una idea, ensamblado para presentarlo con más claridad. Una danza no es síntoma del sentimiento del bailarín sino expresión del conocimiento de muchos sentimientos por parte de su compositor.

Y surge la siguiente pregunta: ¿Qué expresan las ideas que uno tiene de un proceso interior o ‘subjetivo’? Significa hacer una imagen externa de este proceso interno, para verla uno y que la vean los demás; es decir, darles a los acontecimientos subjetivos un símbolo objetivo.

Pero esta imagen, por más que constituye una aparición creada en pura apariencia, es objetiva; parece estar cargada de sentimiento porque su forma expresa la naturaleza misma del sentimiento.

Por consiguiente, constituye una objetivación de la vida subjetiva, y otro tanto es válido en cuento a todas las demás obras de arte. Lo que vemos cuando contemplamos una danza es un despliegue de fuerzas en interacción; no una fuerza física como el peso que hace al inclinarse una balanza o el empujón que hace caer una pila de libros, sino pura y exclusivamente fuerzas aparentes que parecen mover la danza misma.

Como expone Dryden (2004) también la filósofa y pensadora del arte en la educación, Susan K. Langer realiza algunas reflexiones interesantes: “La danza crea un mundo de poderes que hace visible el íntegro lienzo del gesto. Esto es lo que hace que la danza sea un arte diferente de todos los otros. El impulso de creación artística, que parece ser profundamente primitivo en todos los seres humanos, engendra sus formas primero en la imagen de esos poderes circundantes. En un mundo percibido como reino de poderes místicos, la primera imagen creada es la imagen dinámica; la primera objetivación de la naturaleza humana, el primer arte verdadero, es la danza”

Otro aspecto es el nivel de posibilidades que ofrece la dimensión expresivo-artística. De la manera en que vivimos actualmente, parece que bailar, danzar, es una pérdida de tiempo y de energía, que implica cansancio y que no te lleva a ninguna parte; pues se está en un gran error. En mis clases de la facultad, el primer día, se propone realizar una prueba al grupo de alumnos. Deben elegir una música que les guste entre varias opciones y se tienen que dejar llevar por su ritmo y comenzar a moverse, a bailar. Y después se le plantea una serie de cuestiones: ¿Ha sido una pérdida de tiempo?, ¿Has perdido energía?, ¿Te ha llevado a alguna parte el baile?. En función de las respuestas, se puede mostrar de una manera sencilla que se tiene, en general, una evidente precaria educación motriz expresivo-artística. La danza no es sólo un producto creativo en forma de una coreografía o de un espectáculo, también es un proceso expresivo, creativo y artístico que utiliza como material el lenguaje gestual del cuerpo, la expresión corporal. Ello le confiere la posibilidad de poder reiniciar el proceso desde el primer paso o acción gestual.

En los procesos creativos, los distintos lenguajes expresivos emplean, y a su vez generan, un sistema de signos peculiares, unos símbolos propios y específicos que le dan la esencia de su producción.

En este sentido, es una actividad similar a la de un poeta como creador de metáforas, con las que representa los gestos de las cosas y propicia que ciertos textos nos susciten gestos propios de experiencias previamente vividas. Así, la dificultad de descifrar la danza se halla en su condición de abstracción plasmado en su lenguaje, difícil de interpretar a diferencia de cómo lo es nuestra escritura gráfica. De aquí, la expresión que utilizó Castañer (1997): “*Considero que el actor-actriz es la prosa de la vida; el bailarín-bailarina es la poesía*”.

De nosotros depende el mayor o menor acercamiento a este tipo de educación, con el arte y a los lenguajes que en ellos se emplean. En torno a la estructura del discurso, hay que definir dos ideas matrices: por una parte, la pertinencia genérica y contemporánea de la relación conceptual entre la danza y la expresión corporal, entendida como el resultado de un proceso de construcción multidisciplinar y, por otra, los problemas conceptuales derivados del uso en los distintos ámbitos de aplicación y muy especialmente en el contexto educativo.

Esta claro que una orientación profesional enmarcada en la pedagogía, favorece la reflexión conceptual y posterior materialización didáctica. Ya desde los inicios de mis estudios como alumno de danza, y de manera simultánea, de educación física y posteriormente de arte dramático, y si se tiene en cuenta mi contexto laboral artístico como bailarín y coreógrafo profesional; es normal que se piense que todas estas influencias se han plasmado en mi actividad docente, desarrollada en la Universidad de Extremadura desde hace dos década, como profesor de Didáctica de la Expresión Corporal especializado en Danza Educativa.

El contexto de nuestra investigación se nutre fundamentalmente a nivel pedagógico de la teoría europea, por razones de ubicación geográfica e intercambio cultural permanente que permiten establecer un nivel mínimo de homogeneidad, aunque somos conscientes de que existen otras didácticas muy valiosas, es por ello, que las referencias a teorías o prácticas, por ejemplo estadounidenses, o de otros entornos, se utilizan cuando han determinado por su influencia, asimilación o integración la configuración del contexto anteriormente delimitado, caso que como se comprueba, ocurre en el campo de la danza educativa y sobre todo, en la pedagogía contemporánea.

Es interesante observar las interacciones y mutuas aportaciones de los campos artístico y académico, a la definición conceptual de la danza educativa y cabe destacar el acercamiento teórico-práctico de ellos, de manera habitual separados y mutuamente desconocidos.

El análisis de la terminología de la danza en estas áreas, arroja conceptos como: comunicación no verbal, movimiento, abstracción, gestualidad, simbolización, etc.

En lo que respecta a la profundización en el seno de la teoría y práctica, se perfila la perspectiva de aplicación de la enseñanza de la danza en la escuela, en muchas ocasiones relacionado con las clases de Educación Física y actividades de Educación Artística con contenidos de Música, por ejemplo. Uno de los principales intereses, en el que ya se han orientado las últimas investigaciones pedagógicas sobre danza, expresividad y motricidad, se sitúa en una línea de estudio sobre la representación y valoración corporal, en cada una de las tendencias y de las aportaciones escénicas artísticas.

Junto a este planteamiento, un ámbito de especial atención es el educativo, desde el que se puede abordar, entre otros aspectos, el estudio de los procedimientos didácticos en los aprendizajes corporales de la expresión, comunicación y creación. Este análisis deberá por tanto partir de la perspectiva de las aplicaciones educativas, de la revisión de textos pedagógicos, del análisis histórico de la evolución en el sistema educativo de los contenidos en arte, de los fundamentos conceptuales configurados en el seno creativo aplicables en una teoría pedagógica, y del análisis de la permanencia de términos y conceptos artísticos en los discursos educativos en nuestro área de estudio.

Y en este sentido, se hace patente la desorientación e indefinición que se asocia en primer lugar, a la pervivencia simultánea de diferentes visiones entorno a la danza, que ocasiona contradicciones teóricas. Dicha multiplicidad conceptual deriva probablemente de la condición interdisciplinar de los ámbitos de conocimiento como materia de estudio y del valor práctico -comercial, de moda, de vigencia educativa, etc.- que el término ha ido adquiriendo y que permite grandes expectativas.

Coexisten en la actualidad diferentes acepciones y en el sentido más etimológico se define como la manifestación en el propio cuerpo y a través de lo que el hombre o la persona es. Otras adscritas a terrenos profesionales y científicos, conciben la danza como una actividad preparatoria, base tanto de actividades artísticas como de aprendizajes escolares o de técnicas terapéuticas; se entiende, además, como técnica específica y autónoma y, así mismo, la danza se define como actividad artística genérica, arte del movimiento, o concreta, ballet, danza contemporánea, es decir, de tipos de danza.

Se define también como conjunto de técnicas terapéuticas o de bienestar psicosomático; y por último, el que más nos interesa, como componente curricular, en tanto que medio didáctico interdisciplinar o bien como materia o contenido propio de la educación general, de la educación artística o de la educación física.

Motos (1983), entiende el cuerpo como un medio de comunicación que no exige, ni técnica, ni vocabulario, ni un aprendizaje específico. Reivindica un lenguaje universal del cuerpo que no será patrimonio de una elite profesional. Ofrece una triple definición que comprende simultáneamente la danza dentro de la expresión corporal como técnica específica, como proceso de aprendizajes y como arte. Todo movimiento contiene una carga expresiva.

Ossona (1984) indica que los seres humanos nos manifestamos por el movimiento, así como por la suspensión momentánea de aquel en una postura pasajera. Muchos autores coinciden en que las herramientas de estas actividades son el cuerpo, las imágenes y los sonidos (e incluso la palabra) indicando que el lenguaje del cuerpo y su estudio científico se denomina Kinesia.

Fast (1971) señala que el lenguaje corporal aporta mucha información de lo que está ocurriendo a una persona e incluso a veces puede llegar a contradecir las comunicaciones verbales. El proceso educativo debe abarcar desde una visión global del individuo, donde tienen cabida los procedimientos basados en la reproducción mimética de estereotipos y modelos, así como las metodologías que estimulen el descubrimiento de las posibilidades motrices del individuo. Lo importante es que faciliten la autonomía, reflexión y singularidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Técnica básica en el contexto educativo de la danza dentro de la expresión corporal concebida como actividad preparatoria para manifestaciones motrices expresivas y creativas, se puede encontrar de distintas maneras. Argueil (1990) se refiere a los años sesenta como momento de la emergencia de una expresión corporal que incluía la danza como forma imprescindible y que debía servir para preparar todo tipo de actividad física posterior desde una perspectiva fundamentalmente artística.

Plantea Santiago (1985) que la danza y la expresión corporal constituye el sustento de toda didáctica teatral y de la danza. Calecki y Thevenet (1983) coinciden en que danza no sólo sirve para preparar disciplinas artísticas sino un gran número de técnicas motrices de diversa índole como la psicomotricidad, la expresión corporal infantil y el juego dramático.

Sin embargo, muchas otras definiciones describen la danza en el contexto educativo en relación a la expresión corporal como una actividad general situada al margen de todo proceso de institucionalización y que la entienden, además, como un conjunto amplio donde cabe todo tipo de técnicas.

En esta alineamiento Miranda (1990) indica que no existe un criterio claro para incluir o excluir tan dispares vertientes prácticas dentro de un mismo concepto de la danza como parte de la expresión corporal en la escuela que abarca una serie extremadamente amplia de técnicas, técnicas relacionadas con el ámbito psicosociológico, pero además con los ámbitos artístico, escolar y recreativo. Pastor (1994) diferencia entre procesos y recurso, y distingue la danza en la expresión corporal infantil, en tanto que arte corporal incipiente como relevante frente a su consideración como un tipo de actividad complementaria.

Se refiere Agudo (1990) a la danza en la expresión corporal como actividad universal descontextualizada, imprescindible para el desarrollo del ser humano desde una perspectiva comunicativa. Desde esta óptica, parece defenderse la existencia independiente y autónoma de la danza incluida en los contenidos de expresión corporal suficiente en sí misma pero que permite la utilización y aplicación parcial de la misma en otros ámbitos ajenos.

El enfoque educativo en la danza se convierte desde esta óptica en un medio, un contenido o un objetivo educativo o las tres cosas simultáneamente; pero incluso se llega a plantear como una forma diferente de entender la educación en general y/o de educación física en particular. Este carácter pedagógico deriva de las concepciones filosóficas que llega a convertirse en algunos casos en una forma distinta de entender el proceso educativo.

De nuevo, Santiago (1985) comprende la expresión corporal con un lugar en el sistema educativo, como un conjunto de medios y de contenidos no parcelables ni referidos a una materia en concreto, el cual busca propiciar las distintas formas de manifestación corporal personal de un individuo en desarrollo. Estos planteamientos pedagógicos enlazan con la creatividad.

Bossu (1986) trata de constituir una práctica específica al margen de cualquier otro ámbito o actividad, una práctica que finalmente se caracteriza por su utilidad y necesidad en el proceso educativo del hombre. Miranda (1990) defiende la confianza de las tendencias educativas expresivas en los valores del ser humano se refleja claramente en la renovación pedagógica que se ha desencadenado en torno a la creatividad.

Missoum (1979) sitúa como objetivos pedagógicos indicadores de una nueva forma de relación con el cuerpo a partir de la espontaneidad-creación. Incorpora al tratamiento pedagógico otro tipo de actividades físicas, las expresivas diferenciadas con los contenidos predominantes de la educación física tradicional. El alumno, a través de su cuerpo, tiene la posibilidad de manifestarse más libremente.

En el contexto deportivo, la danza se entiende como una alternativa antideportiva o anti-técnica en general. Pujade-Renaud (1974, 1975) se refiere a la danza como una forma de expresión corporal, una posibilidad para recuperar un cuerpo espontáneo, elemental, orgánico, erotizado, etc., donde no obstante, persiste la instrumentalización de un cuerpo al servicio del espíritu. Se percibe el miedo, el temor a la “deportivización” de este área, integrado en la dinámica productora del sistema capitalista con la pérdida de su carácter original liberador.

Otra posición determina la expresión corporal como procedimiento de articulación entre la educación física y la educación artística. Mateu (1989) a partir de Baffalio-Delacroix, convierte las actividades físicas de expresión en una opción de la educación física para introducir la producción artístico-pedagógica a partir de la expresión espontánea. Serre (1988) identifica el contenido artístico de la educación corporal que permite alcanzar la poética corporal a partir de un proceso sensorial y de interpretación perceptiva. Y aclara con qué tipo de danza identifica la expresión corporal, ya que, bajo su parecer, no todas las danzas podrían asumir tal denominación aunque la definición y la aplicación resultan ambiguas.

Es por ello, que Agudo (1990) constituye un método creativo de educación física determinante en la educación artística. Vázquez (1989) define la danza en el contexto de la expresión corporal como parte de una corriente de la educación física actual, denominándola “Corriente de intensas pluralidades y diversidades” que ofrece una visión educativa más global del cuerpo en la escuela. En el enfoque artístico de la danza en el contexto educativo se entiende, tanto como una actividad artística general, como habilidad específica. Agudo (1990) la define como actividad artística susceptible de ser abordada pedagógicamente en relación con la educación física en la escuela a partir de la sensibilidad, estética, creatividad y comunicación.

Cardona (2009) realiza la tesis, Patricia Stokoe: vida y obra, que resalta esta figura fundamental para entender el desarrollo de la danza y expresión corporal en el ámbito educativo.

Stokoe, nacida en 1919 y fallecida en 1996, fue bailarina y pedagoga argentina, hija de padre y madre ingleses, es la creadora del término, Expresión Corporal-Danza y de la Sensopercepción. En 1938 viaja a Inglaterra a estudiar danzas clásicas en la Royal Academy of Dance de Londres y danza moderna con Agnes De Mille, Catherine de Vos y Sigurd Leeder.

Durante la Segunda Guerra Mundial integra la compañía de ballet Anglo-Polish Company y dicta sus primeras clases en escuelas municipales de Londres, en el London Country Council y en Stevenage-Hartford. En la posguerra regresa a su país influenciada por los movimientos culturales vanguardistas en búsqueda de nuevas expresiones artísticas y por el concepto de danza libre iniciada por Isadora Duncan. Enriquecieron su formación en este sentido las técnicas pedagógicas de conciencia corporal y del movimiento de Moshé Feldenkrais, las investigaciones de Rudolf Von Laban sobre el movimiento en el tiempo y el espacio y la rítmica de Dalcroze.

Desarrolló métodos pedagógicos que facilitaron la búsqueda del movimiento y la expresión con significado personal. Su estilo didáctico orientado hacia la concientización del cuerpo, la exploración del movimiento, la expresión y la improvisación contrastaban con los modelos de danza tradicionales como las clásicas, modernas y folklóricas basados en esquemas preestablecidos. Su objetivo era generar en cada alumno la creación de su propia danza que le permitiese representarse a sí mismo y expresar a través del lenguaje corporal sus propias vivencias, ideas y emociones. *"La manera de danzar que lleva el sello de cada individuo. Comparándolo con la poesía de cada poeta. Por medio de este quehacer queremos ayudar a que el cuerpo piense, se emocione, y transforme esta actividad psíquica-afectiva en movimiento, gestos, ademanes y quietudes cargados de sentido propio."* (Stokoe, 1987).

En 1954 introduce su metodología en el Collegium Musicum de Buenos Aires y decide denominar su quehacer con el nombre de Expresión Corporal con la finalidad de acercar y democratizar la danza -la danza al alcance de todos y la danza de cada uno. Años más tarde adoptó el término Expresión Corporal-Danza para diferenciarlo de otras ramas de la EC que se fueron desarrollando.

En 1968 funda su propio estudio, el Estudio Patricia Stokoe, en ese período dicta clases con un equipo de trabajo formado por Perla Jaritonsky, Carlos Gianni y Eduardo Segal. En 1971 conoce a Gerda Alexander creadora de la Eutonía invitada a través de la SADEM (Asociación Argentina de Educación Musical).

Viaja a Ginebra en varias ocasiones a formarse en Eutonía con Gerda –en ese entonces estaba dirigido a fines terapéuticos. A partir de aquellos encuentros Patricia inicia una nueva revisión y transformación en su técnica de trabajo corporal y desarrolla la Sensopercepción orientada hacia la expresión artística y técnica básica de la Expresión Corporal-Danza.

En 1976 reúne un equipo multidisciplinar para el estudio e investigación de la EC, creando su propio centro de formación pedagógica, en el que reúne aportaciones significativas de profesionales de la pedagogía, psicología, neurofisiología, sociología, kinesiología, psicoanálisis, pediatría y medicina clínica. Formaron parte de su equipo personalidades como el Dr. Roberto Cacuri, Olga Nicosía, Dr. Francisco Berdichevsky, Aída Rotbart, Musia Auspitz, Ruth Harf, Alicia Sirkin, Dra. Hebe A. Zani, Ezequiel Ander-Egg.

A través de sus cursos, conferencias, artículos y libros la Expresión Corporal y su enfoque sistémico tuvo repercusión en ámbitos artísticos, terapéuticos y educativos en su país, en Latinoamérica y en España. Motos (1987) señala la idea de la expresión corporal-danza como la identificación con el Arte del movimiento en toda su amplitud. Indica cuatro aspectos significativos en relación a las deficiencias de utilización y aplicación del término: la indefinición conceptual, la dependencia de la misma en relación a profesionales de diferentes campos prácticos, el origen múltiple de los contenidos y, por último, como consecuencia de lo anterior, la relegación de la misma a mera actividad corporal, sin que haya un intento renovador claro que la constituya como disciplina autónoma.

La heterogeneidad de los discursos y de las prácticas que se refieren a la danza en el contexto escolar y que la utilizan, impiden alcanzar y consensuar un concepto claro. Otras posiciones identifican la danza con un arte concreto. Argueil (1992) indica una confusión de géneros y modalidades causa para introducirse en la institución educativa. Pastor (1994) dice que la danza en la psicomotricidad se centra en el carácter simbólico y cultural del lenguaje corporal y en la amplitud de los aprendizajes relacionables con dicho lenguaje. Calecki y Thevenet (1983) se suscriben en esta tendencia crítica y señalan la indefinición y el desconcierto del contenido “danza educativa”.

Hay que destacar la importancia de la experiencia escénica en el marco teórico. Según un criterio cronológico respecto a las aportaciones y experiencias prácticas el ámbito artístico escénico constituye una de las primeras y más claras referencias conceptuales, al menos en cuanto a la aparición del término expresión corporal se refiere; posteriormente la utilización del mismo parece extrapolarse hacia otros dos ámbitos de aplicación práctica, el educativo y el terapéutico, con el consiguiente desarrollo conceptual en la literatura sociopedagógica y psicomédica. Patricia Stokoe y Sirkin (1994) se refiere al ámbito artístico de la danza y expresión corporal como punto de partida de la creación en las tendencias educativa y terapéutica. No olvidemos que fue Stokoe quien acuñó el término Expresión Corporal-Danza aplicado en las escuelas.

Bernard y Dumont (1976) son a quienes se atribuyen la introducción de la danza como parte de la expresión corporal en la educación física, son conscientes del origen teatral del mismo acuñado por Jacques Copeau en 1923 (Dastré, M. H. ; Maistre S., 1993) y ellas lo introdujeron en los años 50-60 por el UFOLEA para incluir la creatividad en la danza dentro del ámbito educativo.

Argueil (1985) insiste en el proceso de la danza unida a la expresión corporal en el contexto escolar desde un nuevo acercamiento a las artes del movimiento. Isabel Agudo (1990) reconoce que un planteamiento educativo sobre la misma sólo se había considerado anteriormente en relación con el teatro y la danza en tanto que artes escénicas. Las prácticas artísticas sirven para justificar de forma más específica la danza y la expresión corporal en el seno de la educación física, ante los discursos psicológicos dentro de la institución escolar. Michel Bernard ya en 1977, habla de expresividad corporal en los discursos del teatro, el mimo y la danza.

Según Baffalio-Delacroix (1984) la expresión corporal junto a la danza apareció en determinadas investigaciones escénicas de este siglo y paralelamente en la técnicas psicosociológicas, y sólo a finales de los sesenta se introdujo en el ámbito de la educación física en relación con las investigaciones del G.R.E.C., grupo de profesores interesados en la búsqueda de una educación física alternativa, que reclama la capacidad expresiva del cuerpo como objetivo del quehacer educativo frente a una utilización subordinada de tal capacidad, más psicomotricista y justifica la identificación de las actividades de expresión en educación física con las artes del movimiento, termino que comienza a florar en la actualidad.

En este sentido, es interesante recordar sus palabras: *“En las prácticas corporales artísticas, que engloban todas las artes del movimiento, danza, mimo, danzas colectivas, algunas formas de teatro, etc., la expresividad del cuerpo deja de ser anexo de la acción o revelador de la personalidad, para convertirse en el objeto mismo de la actividad de la persona, sobre lo que se trabaja. El artista intenta dominar, desarrollar y enriquecer su poder expresivo lo que constituye el material de su actividad. Es en ese campo de las actividades corporales artísticas en el que fundamos nuestras prácticas”*.

Con Decroux (1975) se tiene la creencia de que empleo este termino sobre todo a partir de que publica, un manual en el cual, basándose en sus escritos atribuye la iniciativa teórica sobre la expresión corporal a Jean Doat y a Genevieve Mallarmé, figuras representativas de los campos del teatro y de la danza respectivamente:

“Los primeros escritos acerca de la danza y la expresión corporal fueron obra de un hombre de teatro, Jean Doat. Insistía sobre el conocimiento corporal, cultural y práctico del actor-bailarín de cara al espectáculo ya que el interprete estaba presente en escena a través de su cuerpo. Geneviève Mallarmé introdujo y aplicó esta terminología a una danza que tenía elementos del mismo teatro así como elementos de danza moderna”.

Motos (1987) define cuatro corrientes de la Expresión Corporal. La primera es la denominada Metafísica con influencias de la religión y lo espiritual como la meditación, el Tai-Chi, el yoga, etc. La segunda es la Terapéutica basada en técnicas que provienen de la Psicológica Analítica, la tercera es la de Actividades Escénicas orientada por el Arte, que incluye la danza, teatro, mimo, etc. La cuarta es la Educativa, basada en la Pedagogía de lo corporal (ver figura 3). Se pueden identificar estos ámbitos con los planteados por Blouin (1982) que apunta a la existencia de todo un proceso escénica pedagógico encaminado a posibilitar la comunicación corporal en el espectáculo de posible aplicación en la escuela.

Mateu (1992) distingue varias áreas de orientación de la expresión corporal con sus correspondientes definiciones –social, psicológica, artística, pedagógica y metafísica– ubica su propuesta educativa entre las áreas artística y pedagógica. Mons y Mons-Spinner (1993) señalan la existencia de distintos estilos de expresividad corporal teatral demostrando la riqueza y la validez del trabajo teatral de la creación artística para su aplicación en el tratamiento educativo del cuerpo en general a partir de distintas formas de entender la organicidad escénica.

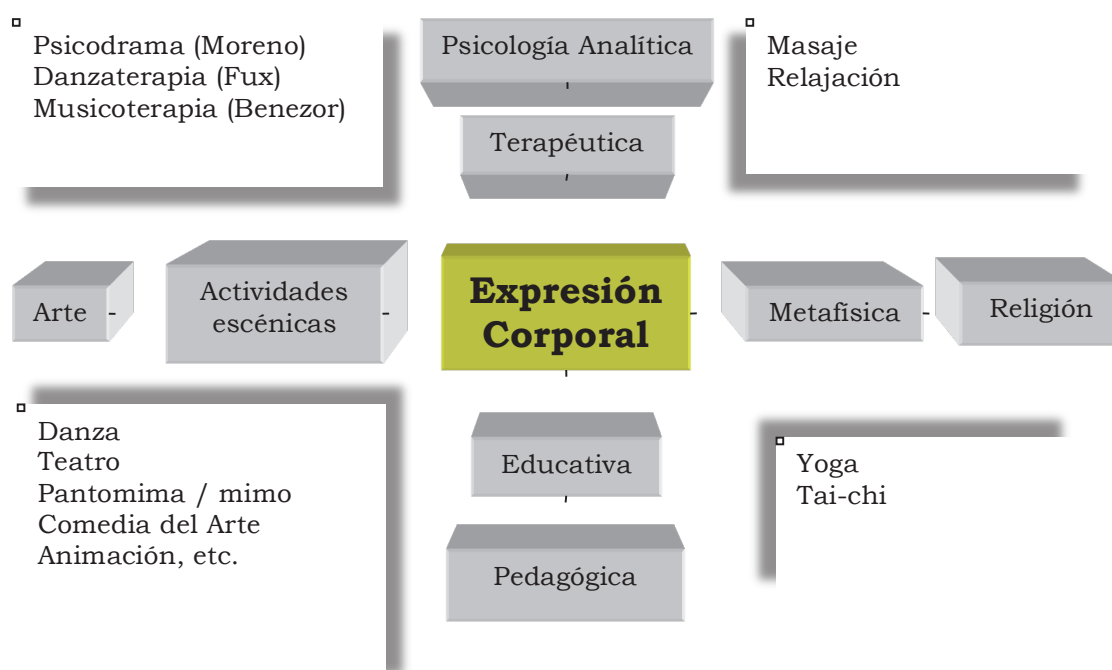


Figura 3. Corrientes de la Expresión Corporal (Motos, 1987)

Asimismo, se ha introducido la utilización de las prácticas teatrales como modelo pedagógico para un planteamiento educativo general de danza y expresión corporal; para algunos autores (1986) que se trate de una práctica educativa o de una actividad artística es cuestión solamente de niveles y, en este sentido, se han establecido las diferencias y similitudes entre expresión corporal educativa y expresión corporal de alto nivel; en ambos casos se detectan y señalan elementos definidores comunes como la voluntad de expresión, la búsqueda de comunicación y la utilización mediadora del cuerpo.

Históricamente en las directrices de los Programas Renovados de la Educación Secundaria Obligatoria en el M.E.C. ya desde 1985, se plantea en los contenidos de expresión corporal junto a la danza, termino afín educativo, como un conjunto de actividades en las que se utiliza el cuerpo como instrumento expresivo y comunicativo: “En este campo conviene deslindar claramente cuales son las atribuciones específicas. No es una actividad dirigida. No es un ballet clásico o moderno. No es pantomima. Tras estas negaciones sí afirmamos que tiene con las actividades citadas un punto común: ballet o danza, pantomima y expresión corporal se sirven de un mismo instrumento, el cuerpo”.

Las líneas de investigación de la danza educativa están unida en múltiples ocasiones al concepto de expresión corporal y las aportaciones de algunos trabajos recientes se podrían dividir en dos grandes grupos: la experimentación pedagógica y la interpretación teórica. En lo que respecta a la práctica pedagógica, destacan estudios con la perspectiva de la aplicación de la danza y la expresión corporal en el medio escolar, como los recopilados en la revista *La Recherche en Danse*, nº 4 en el artículo “*Bibliographie des theses et memoires en rapport avec la danse*”.

Otras por preocupaciones de tipo psicológico o pedagógico, entre las que destacan, a modo de ejemplo, las investigaciones de Linares (1990) sobre la influencia de la aplicación de un programa de expresión corporal-danza en el desarrollo psicomotor de niños de seis años de edad leído en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada.

Hay múltiples tesis en la actualidad pero destaco una investigación pionera en el campo educativo como fue la tesis doctoral de Paloma Santiago, “*Expresión Corporal y Comunicación en niños de seis años de edad*”, basada en la observación directa, leída en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. En el caso de esta obra, junto con el trabajo didáctico, se trata, además de uno de los acercamientos teóricos al contexto escolar más fundamentados aunque desde una perspectiva pedagógica muy concreta.

Uno de los documentos de referencia por su valor taxonómico es la tesis doctoral de Sierra (2000) “La Expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física” señala la importancia de la danza creativa en la escuela. En el marco teórico de esta investigación se procede a realizar una epistemología, genealogía e historia de la expresión corporal y danza como contenido de la educación física, tratando aspectos como su conceptualización, el cuerpo, el movimiento, la música y su evolución a través del tiempo. La parte experimental se centra en el desarrollo de una etnografía educativa con observación participante, realizada durante todo un curso académico con un grupo de alumnas y alumnos de la titulación de maestro-especialidad en educación física de la facultad de educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez y Coterón (2012) recogen en un reciente estudio, cual ha sido el desarrollo de la danza y expresión corporal en la enseñanza universitaria en España, indicando las diferentes líneas de investigación, pasando desde la formación de maestros, la aplicación en el área de la Educación Física, la evolución histórica de la investigación, las manifestaciones creativas y su relación con las emociones, así como una revisión de los principales grupos de investigación.

López (2001) con su tesis, “Desarrollo de la creatividad a través de la Expresión Corporal” aporta una investigación que condensa un amplio estudio que se ha desarrollado en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, con el objetivo fundamental de dilucidar la influencia que la Expresión Corporal puede tener en la búsqueda del desarrollo del pensamiento divergente, aplicado a la Educación Física. Se plantea si un programa reglado de Expresión Corporal (50 horas lectivas), favorece el desarrollo de la Creatividad Motriz, entendida como el sumatorio de fluidez motriz, flexibilidad motriz. Del mismo modo, se comprobó la influencia del programa en otras modalidades de creatividad: básicamente la verbal y la gráfica.

El estudio trata de comprobar así mismo, si existe transferencia entre la creatividad motriz y la creatividad aplicada a otros ámbitos de la personalidad del estudiante de 2º Curso de Magisterio, en su especialidad de Educación Física. Por último se estudia la diferencia en los niveles de creatividad motriz debidas al sexo de los sujetos investigados. Los resultados obtenidos revelan que el programa de Expresión Corporal aplicado no tenía influencia significativa en los niveles de creatividad alcanzados por los sujetos investigados, es decir, no se producían mejoras en los niveles de creatividad motriz, gráfica o verbal en los sujetos investigados tras la aplicación del programa. Tampoco se hallan diferencias debidas al sexo de los sujetos.

Márquez (2003) realiza una interesante investigación en su tesis doctoral, *Interacciones entre la expresión plástica y la expresión corporal: hacia una didáctica del cuerpo en movimiento*. El estudio de las relaciones que se establecen entre el lenguaje corporal y la expresión plástica, se enmarca en un amplio terreno que define las bases ontológicas del ser humano y su relación con el mundo. Comunicación e integración, serán objetivos que harán del cuerpo y lo corporal un medio tan necesario e interesante para lograr estas metas.

De este modo el presente trabajo de investigación acerca de las interacciones entre expresión plástica y expresión corporal, realizado con el objetivo de establecer las conexiones que amplíen y mejoren la expresión y la creatividad en ambos campos, ofrece un recorrido por distintas facetas, que van desde las aportaciones vertidas por los estudios referidos al cuerpo, el movimiento y la percepción, desde una perspectiva psicosocial y antropológica, hasta las producciones escénicas generadas por el pensamiento artístico de las Vanguardias surgidas a principios del siglo XX, para continuar con el arte corporal posmoderno (happening, performance, body art.), y terminar con la elaboración de un programa de didáctica del movimiento en el que el universo plástico y corporal confluyen e interaccionan, ampliando las posibilidades educativas y expresivas en ambos campos.

Ruano (2004) expone en su tesis, “Influencia de la Expresión Corporal sobre las emociones: un estudio experimental”, que numerosos autores desde la Expresión Corporal han puesto de manifiesto cómo esta disciplina puede contribuir al desarrollo de la dimensión emocional y social del individuo, en definitiva al desarrollo afectivo del alumno. El objetivo del estudio fue evaluar el impacto de la Expresión Corporal sobre la vivencia emocional en una muestra de alumnos universitarios.

Para ello se desarrolló, en primer lugar, un estudio cualitativo para seleccionar las emociones más frecuentemente vivenciadas por los alumnos que reciben esta formación, los contextos en los que estas emociones se vivencian y las etiquetas verbales que utilizan para la expresión de las mismas, con esta información se procedió a la elaboración del Cuestionario de Emociones en el Ámbito Educativo (CEAE) con el que se realizó el estudio para valorar las propiedades psicométricas del mismo.

Por último, se diseñó un estudio experimental para comprobar en que medida la Expresión Corporal podría contribuir a modificar la vivencia subjetiva emocional (evaluada a través del CEAE), las Habilidades Sociales (evaluadas con la Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora, el EMES-M de caballo, 1987) y el Bienestar Psicológico (evaluado a partir de la escala de Bienestar psicológico, EBP, de Sánchez-Cánovas, 1998).

Los resultados apuntan a que la frecuencia y la intensidad con la que las emociones se vivencian, no sufren en general modificaciones como resultado de la intervención de la Expresión Corporal, excepto la vergüenza en las situaciones que son similares a las trabajadas en la intervención (vergüenza en situaciones nuevas y vergüenza en situaciones donde se sienten ridículos).

El trabajar la Danza y la Expresión Corporal con objetivos educativos, donde no sólo se atiende al propio proceso del sujeto que "se expresa" sino que es importante el aprendizaje por parte del sujeto de numerosos contenidos, puede atenuar la incidencia de la Expresión Corporal sobre las emociones. Esto se debe a que no se realiza una intervención específica sobre las emociones, como se hace en terapia. Por último, también es posible que el instrumento utilizado para medir la vivencia emocional, no sea sensible a los cambios provocados como consecuencia de la intervención de la Expresión Corporal.

Learreta (2003) realiza un esfuerzo taxonómico en su tesis, Los contenidos de Expresión Corporal en el área de Educación Física en enseñanza primaria. El trabajo se centra en el estudio de los contenidos de Expresión Corporal en el contexto de Educación Física de Primaria. El paradigma de investigación que se ha asumido ha sido el cualitativo por considerar que es el que mejor se aproximaba a los objetivos propuestos. Se ha partido de la conceptualización, tanto de la Expresión Corporal como disciplina de conocimiento integrada en Educación Física así como del contenido como elemento curricular. A partir de estos planteamientos se ha llevado a cabo un análisis documental de tres fuentes diferentes: la bibliografía específica de Expresión Corporal, el currículo oficial de Educación Física de Primaria nacido de la LOGSE y los materiales curriculares elaborados por las editoriales, destinados al alumnado. El análisis de estos textos se ha desarrollado con el objeto de inferir contenidos de Expresión Corporal. La intención era construir una categorización capaz de aglutinarlos.

A posteriori se ha llevado a cabo el trabajo de campo basado en la realización de entrevistas a profesionales vinculados con la Expresión Corporal, seleccionados de forma intencional a partir de unos criterios previamente determinados. De las aportaciones de los informantes se han rescatado nuevamente los contenidos propuestos, como propios de Expresión Corporal en un contexto de Educación Física. Finalmente se extrajeron conclusiones y se ha llegado a aportar una propuesta personal de estructuración de contenidos para el área de Educación Física de Primaria.

Es importante para nuestro estudio señalar la tesis doctoral de Cachadiña (2004, 2009), *Expresión Corporal y Creatividad. Métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*. La investigación tiene como objetivo descubrir la presencia de la creatividad en cuatro trabajos realizados en el ámbito de la Expresión Corporal en Educación Física, en el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid.

Parte del análisis de la labor realizada por un grupo de trabajo conjunto con la profesora D. Ana Pelegrín Sandoval, su colaborador, D. Eduardo Castro Ulled y el Taller de movimiento creativo "Corps" entre los años 1996 y 2000. Para ello se construye un fundamento teórico en el que se trata la expresión corporal dentro del ámbito de estos estudios, para pasar a ver como trabaja la expresión corporal de esta profesora en esta Institución. Después trata la creatividad, estableciendo su marco conceptual, la evolución de sus estudios, su papel en la educación dentro del ámbito de la educación física, pasando finalmente a tratar los dos aspectos que nos servirán para analizar los datos de la investigación: los indicadores de la creatividad y el proceso creativo.

El método de investigación utilizado es cualitativo, y dentro de este el estudio de casos. Se describe el caso seleccionado para pasar a la exposición y clasificación de los datos de la Investigación. Para valorar la presencia de la creatividad y el proceso creativo. Ambas herramientas fueron convalidadas por expertos en el ámbito de la creatividad y la expresión corporal, en la Investigación se cumplen los criterios de credibilidad, fiabilidad, validez, triangulación, transferibilidad, dependencia y conformabilidad.

La investigación se temporaliza a lo largo de seis años, los que van de 1998 a 2004. En los resultados de la investigación, tras realizar un análisis de contenido de los datos, se comprueba por un lado, la presencia de los indicadores de la creatividad en dichos datos y por otro la ubicación de estos en el proceso creativo en el movimiento expresivo, permiten la construcción de dicho proceso en la totalidad de los datos de la investigación. Se verifican así las relaciones entre expresión corporal y creatividad, aportando esta investigación dos herramientas para valorar si en un trabajo en expresión corporal, en el movimiento expresivo, está presente la creatividad a través de la comprobación de la existencia en dicho trabajo de los indicadores de la creatividad y del proceso creativo.

La tesis doctoral de Canales (2006), *Consecuencia pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*, profundiza en el estudio de la comunicación no verbal suscitada en actividades del ámbito de la expresión corporal, centrandó su objeto de estudio en el análisis de las vivencias del alumnado procedentes de dichas actividades. El tipo de comunicación no verbal, de interés para el desarrollo de este estudio, es el que hace referencia a la interacción táctil y la interacción visual desencadenada en el desarrollo de las actividades expresivas.

Para llevar a cabo esta investigación se consideró oportuno aplicar una metodología fenomenológica, y más concretamente, se utilizaron como métodos el Diario de prácticas y el Análisis de contenido para realizar un Estudio de Casos. De esta manera, se ha podido registrar, clasificar y analizar las consecuencias de comportamiento que atañen los dos tipos de interacción registradas para este estudio.

Se constata cómo el individuo no permanece indiferente cuando experimenta alguno de estos dos tipos de interacción social, ya sea la acción de mirar o de tocar. Estas modificaciones de conducta poseen unas consecuencias pedagógicas que deben ser tenidas en cuenta, para así, incorporar recursos didácticos que mejoren la intervención educativa. En este sentido, y como uno de los resultados obtenidos de la aplicación de dichos métodos de investigación, este estudio propone un programa de intervención didáctica que organice las tareas de expresión corporal con el fin de mejorar la intervención docente, para así, favorecer la praxis del alumnado en las sesiones de expresión corporal.

En relación con la interpretación teórica y con los discursos ideológicos sustentadores de la expresividad corporal en general, la obra de Bernard (1976) constituye quizás la investigación más valiosa como antecedente en relación al objeto de estudio que se ha definido. En su tesis doctoral, *La expresividad del cuerpo. Investigación sobre los fundamentos de la teatralidad*, Bernard aborda el concepto de la expresividad corporal partiendo, en una primera parte, del análisis de los discursos sobre la expresividad en general, desde una triple perspectiva, filogenético, ontogenéticas y fenomenológica; en la segunda parte –expresividad corporal y lenguaje– replantea las aportaciones fenomenológicas respecto al signo lingüístico, la voz y la teatralidad, defendiendo la complejidad del lenguaje humano como síntoma y vertiente de su genuina condición de corporalidad.

En relación con el signo lingüístico, Bernard plantea tres tipos de discursos expresionistas: el discurso de inspiración fenomenológica, el discurso terapéutico de las prácticas y los discursos teatrales. Sobre estos últimos, sólo se detiene en las aportaciones de Etienne Decroux y de Jerzy Grotowski, lo que consideramos un acercamiento muy incipiente y limitado a la teoría teatral.

En lo que a tesis doctorales se refiere, la más aproximada, por su carácter de estudio conceptual, puede considerarse la de Santiago Coca leída en el año 1988 “Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto”. Coca describe al cuerpo humano como objeto material del estudio y a la interacción creativa en función del cuerpo en movimiento, como objeto formal. La tesis se estructura en cuatro partes: el cuerpo humano, el cuerpo humano en movimiento, la comunicación humana y la creatividad. Se trata de un planteamiento muy ambicioso, bajo nuestro punto de vista excesivamente amplio y genérico.

No obstante, a pesar de la escasa especificidad de la investigación, hay que destacar el valor descriptivo de las revisiones en torno fundamentalmente a la gestualidad en relación con aspectos como las clasificaciones del gesto y las teorías sobre comunicación no verbal. El valor y la dificultad de dicho trabajo estriba en la revisión bibliográfica y en el análisis de la documentación, más que en la propia interpretación y en las aportaciones originales del mismo. Dentro de sus propuestas para futuras investigaciones, en el marco de las relaciones entre el cuerpo y la creatividad, hay que destacar las referencias de Santiago Coca al teatro, ámbito que considera insuficientemente estudiado.

Brozas (2003) en su estudio de la construcción conceptual de la Expresión Corporal en el Teatro Europeo del siglo XX, los discursos en torno al cuerpo y su expresividad en el seno de esta teoría como uno de los principales espacios de gestación del concepto actual de expresión corporal, como parte de un proceso de construcción multidisciplinar que se ha producido a lo largo del siglo gracias a la proliferación de las ciencias humanas y al interés de las mismas en el cuerpo y en la expresión como objetos de estudio. Dicha teoría ofrece por una parte, un amplio panorama sobre los elementos mediadores de la comunicabilidad del actor y, específicamente sobre sus posibilidades corporales y por otra, una parcela de la realidad en la que se utiliza el vocablo expresión corporal y a partir del cual parece haberse extendido a otros ámbitos.

La teoría teatral constituye además un espacio abierto a las interacciones con otros campos de conocimiento, en el que se reproducen gran parte de las contradicciones y paradojas conceptuales generales y desde el que se ofrecen respuestas particulares de gran interés pedagógico. Hay múltiples investigaciones en este campo, aunque no sean tan específicas con la anterior.

Por último, un planteamiento mixto, en el que se trata de analizar los conceptos subyacentes en la expresión corporal escolar y específicamente la permanencia de los discursos expresionistas tal como fueron descritos por Bernard (1976), es el realizado por Mons (1992) "La expresión corporal, disciplina escolar paradójica". En este trabajo se pone de manifiesto la importancia de la experiencia dramática y teatral en la construcción conceptual y específicamente pedagógica de la expresión corporal. Así por ejemplo, se refiere a la obra del mimo francés Etienne Decroux como origen del vocablo expresión corporal, y a las paradojas que se suscitan en la utilización del mismo: por una parte se rechaza dicho vocablo y se buscan otros alternativos y más tarde los profesionales lo utilizan para definir los recursos de las cualidades de la interpretación en las producciones coreográficas. En general, consideramos acertado el análisis terminológico que se plantea así como el interés en solucionar los problemas conceptuales para poder avanzar en los planteamientos pedagógicos.

De algún modo, en el contexto español se repiten –con cierto retraso y clara influencia- los problemas y las soluciones que señala Gil Mons. En relación con las directrices pedagógicas oficiales describe el espectro y la tendencia terminológica de las últimas décadas, es destacable que la “expresión corporal” tenga denominaciones distintas. Unas limitan la “expresión” a una práctica específica: danza, mimo. Otras se atreven a crear una categoría unificadora: Expresión Corporal (1964, 1972), Actividades físicas de Expresión (1981), Actividades físicas artísticas y de creación (1982), las Actividades corporales de expresión artística (1988).

Todos esos vocablos se han retomado y utilizado en las consideraciones didácticas actuales (1990) a pesar de la inestabilidad semántica y tipológica de sus sentidos. A las imprecisiones semánticas se añaden las fluctuaciones referenciales de la noción de “expresión corporal”. En 1965 designaba a las prácticas diversas emparentadas con la psicomotricidad o con el “mimo corporal”. En 1982 se convirtió en una capacidad específica de las Actividades Físicas de Expresión que se referían a las distintas formas de danza, la expresión corporal y el mimo. En 1985 la noción de “Expresión” se promovió al rango de gran categoría de prácticas ya que los textos oficiales que definen la disciplina de “educación física y deportiva” indican precisamente que el acceso a las prácticas físicas, deportivas y de expresión, que permite al alumno expresarse”.

También es interesante la evolución que plantea sus estudios en relación a la danza contemporánea y la técnica de danza-contac aplicadas al contexto educativo (Brozas, 2014; Brozas, San Emeterio, 2014; Brozas, 2013).

Las inquietudes en relacionar deporte y la dimensión artística aproximando a concepciones de la Expresión Corporal como aportación a otras áreas de la actividad física, se contemplan en la reflexión de Martínez (2004) “La dimensión artística de la gimnasia rítmica”, que ha modo de ejemplo presentamos. La motivación del estudio surge ante la reflexión sobre los valores artísticos de la Gimnasia rítmica Deportiva y ante la necesidad de buscar recursos e instrumentos que contribuyan a su práctica bajo cánones artísticos. Básicamente se ha utilizado el análisis como método de investigación. Análisis que se ha complementado con el estudio de situaciones practicas por medio de la encuesta y la observación sistemática.

A partir de reflexiones sobre el concepto de arte y de los principios artísticos así como la relación de arte y deporte, se estudia la GRD, desde una doble perspectiva: como proceso artístico, tratando de fundamentar la presencia de principios artísticos de creatividad, expresión y estética en la actividad deportiva; como producto artístico, tratan de fundamentar la presencia de formas artísticas que responden a criterios de unidad, personalidad y armonía en el ejercicio de conjunto. Las conclusiones permiten fundamentar la GRD como deporte artístico, ampliando, de este modo, los horizontes en el ámbito de la Bella Artes, pueden ser de interés en la formación de entrenadores, jueces y gimnastas.

En España, las investigaciones teóricas sobre la construcción del concepto de expresión corporal son aún más escasas. Sí se han hecho, con un interés creciente, diversas elaboraciones en torno a la definición del término que ya quedaron planteadas en epígrafes anteriores, suscitadas en la mayoría de los casos por preocupaciones de tipo didáctico –provocadas en parte por la incertidumbre de la imposición curricular de un contenido denominado expresión corporal que incluye a la danza-.

Son interesantes los estudios que relacionan la danza dentro del currículo educativo en el bloque de contenidos de Expresión Corporal. Cuellar (1999) en su tesis doctoral “Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico”. Encuadra su investigación en el marco de la Danza Flamenca como actividad física practicada en el ámbito escolar, tomando como referencia los Diseños Curriculares de Educación Física en Educación Primaria de Andalucía.

Su objetivo principal ha sido averiguar cómo enseñar mejor una coreografía de danza flamenca mediante la aplicación de dos metodologías de trabajo: una innovadora que resulta de la adaptación y conjugación de varios Estilos de Enseñanza (E.E.) a las características específicas de este tipo de danza (E.E. Innovador Adaptado) y la que tradicionalmente se utiliza en danza (E.E. Mando Directo). Con ello, se ha perseguido averiguar cuáles son los efectos de cada una a nivel de resultados procedimentales (ritmo y técnica), conceptuales y en los procesos de pensamiento y creencias del alumnado (atención y satisfacción).

Para ello, han sido contruidos tres test y adaptado dos cuestionarios. El análisis de resultados ha sido realizado a nivel de las metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje intervinientes en el estudio. Los sistemas de análisis utilizados fueron OBEL/UIg y el sistema de observación de comportamientos inapropiados del alumno/a (Placheck). Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre metodologías para las variables procedimentales ni conceptual, aunque si para las de pensamiento. En los resultados de los procesos enseñanza-aprendizaje se verificaron diferencias de comportamiento por niveles de progreso, respondiendo a distintos perfiles de participación del alumnado. Se destaca la importancia de la metodología utilizada y el conocimiento y manipulación de las variables de comportamiento para la adecuada consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuentes (2007) presenta en su tesis doctoral, *El valor pedagógico de la danza*, estudia y analiza la danza con el objetivo de fundamentar su validez pedagógica. Desde el paradigma cualitativo y a través de la hermenéutica, se parte del análisis de la educación actual, de sus premisas, sus diferentes planteamientos y sus posibles procedimientos, en busca de unos fines generales identificados como de humanización, socialización y culturización del individuo. En la segunda parte se estudia la danza como una actividad natural del ser humano desde sus dos componentes, el motriz y el expresivo.

Se tiene en cuenta la consideración que la danza ha tenido en el pensamiento pedagógico a lo largo del discurrir histórico para finalizar reflexionando sobre el valor pedagógico que ofrece ésta y que queda argumentado por las posibilidades de influir en el desarrollo físico, en el desarrollo perceptivo-motor, en los procesos de conocimiento, reflexión y respuesta creativa, así como en los procesos de socialización y culturización, siendo especialmente significantes las posibilidades que ofrece como forma de mejorar las capacidades expresivas y comunicativas, así como de fomentar del sentir artístico en la propia creación y en la apreciación de formas artísticas ajenas.

Espejo (2006) en su doctoral, *Importancia del movimiento y la danza en el currículo de educación primaria*, centra el marco teórico en dos términos: el movimiento y la danza, aproximándose a ellos desde todos los ámbitos y definiciones desde distintos campos del saber, para a continuación concretar y definir de manera clara qué son el movimiento y la danza en esta investigación. A continuación como marco referencial indaga sobre aquellos autores y métodos de mayor relevancia en relación al objeto de estudio. Mencionamos de cada escuela y su creador los aspectos relacionados con el movimiento y la danza en el ámbito educativo. No solo los menciona del ámbito de la danza, sino también de áreas relacionadas como son la Educación Corporal, la Educación Física y la Educación Musical. Después de esta visión general, se centra en el ámbito educativo. Estudia y compara conceptos, contenidos, elementos, influencias, disciplinas, globalización, técnicas, etc. utilizados en distintas áreas.

Contextualiza a nivel legislativo en el nivel de Educación Primaria, y estudia la inclusión del movimiento y la danza en el marco de la enseñanza escolar desde sus primeros pasos, en la Ley del 70 de Villar Palasi (LGE) hasta el actual sistema educativo, analizando la realidad actual de los distintos centros escolares de Educación Primaria y todos los materiales (documentos, legislación, etc.) que de alguna forma el objeto de estudio en la enseñanza de Educación Primaria. Se realizó un estudio estadístico descriptivo con maestros especialistas de Educación Musical y Educación Física que señala las tendencias en la utilización de estos contenidos obligatorios en el currículo.

Cuesta (1998) realiza planteamientos muy interesantes para nuestra investigación en su tesis "Procesos intelectuales y metodológicos de creatividad en el proyecto artístico". Se parte del concepto de proyecto artístico como ente intelectual, creativo y metodológico procedimental de expresión, realizado por un autor-ejecutor y que se concreta en unos resultados plásticos que son consecuencia de unos desarrollos específicos. La investigación queda situada en el marco de la docencia de la práctica artística para adultos partiendo de la idea de que todo individuo nace con un potencial creativo que permanece latente en espera de unas estrategias metodológicas y técnicas que lo evidencien.

Así pues, desde una consideración global y sistemática del proyecto artístico, se detiene a aislar, analizar y profundizar en los procesos. Busca optimizar la búsqueda de caminos expresivos, "económicos" es decir, la mejor relación entre el máximo resultado formativo o obtener y el esfuerzo necesario para ello.

El estudio del proyecto artístico lleva a distinguir tres momentos sucesivos: el primero, de proyecto diseño, su génesis partiendo del estudio del sujeto que lo acomete y analizado este término en tanto que actividad a planificar. El segundo que profundiza en el proyecto proceso, donde cobra significado la puesta en marcha, de modo que procedemos a considerar los desarrollos propios de la fabricación, tanto intelectuales (controlables e incontrolables) como metodológicos y procedimentales. El último, el proyecto producto que alude a la visualización material de un resultado que es fruto del proceso anterior. La concepción de proyecto expuesta lleva a la elaboración de un modelo operativo. Como conclusión indicar que se pone de manifiesto la escasez de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, tanto desde una perspectiva multidisciplinar como desde el punto de vista científico.

Es interesante la tesis de Dos Santos Nascimento (2006) “Los profesores de técnicas de danza de las Escuelas de Educación Artística en Portugal continental: caracterización de su perfil académico y profesional y análisis de su práctica docente” que presenta un panorama histórico de la enseñanza de la danza, en Portugal y discute la formación de profesores de danza en Portugal y el papel de los centros de formación en la educación superior.

La tesis que lleva a cabo Rodríguez (2009), “La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y el folklore: propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza” centró el interés en la dicotomía que se produce entre el hecho de convertir la enseñanza de la danza en una ocasión de enriquecimiento completo para los alumnos de los estudios oficiales de esta disciplina artística, junto con la preocupación de comprobar que dichos alumnos presentan una tendencia a la rivalidad y el egocentrismo que se acentúa con el paso de los cursos al llegar a los estudios profesionales.

La investigación, que se inicia en el Grado Elemental de danza y en el profesorado de los centros oficiales de la ciudad de Valencia, evidenció en sus resultados que se otorga la prioridad a la formación técnica y artística del alumnado frente a la educación en valores del mismo, demostrándose que en la medida en que el profesorado da más importancia a la formación en valores de los alumnos, disminuía el fomento de la competitividad en las clases y viceversa.

Continua investigando en esta dirección, ampliándose al Grado Medio de danza, en centros de las tres provincias de la Comunitat Valenciana. También se consideró interesante analizar el contexto de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore. El objetivo del estudio es elaborar un plan de formación para que la enseñanza de la danza, en el marco de los estudios oficiales, contribuya a la educación en valores de los alumnos y realice así una tarea verdaderamente humanizadora. Para fundamentar científicamente la tesis se estructura en tres partes: la Fase Descriptiva, la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica y la presentación de la Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la danza (EVD).

En la Fase Descriptiva se analiza primeramente el ámbito de la enseñanza oficial de la danza desde el paradigma empírico-analítico, escogiéndose como método de investigación la realización de un estudio descriptivo para el cual se elaboró el Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD), que fue validado siguiendo la técnica de Rasch con el programa MINISTEP. En el estudio se evidenciaron importantes problemas en cuanto a la educación en valores y al fomento de la competitividad, en el nivel de los estudios profesionales.

En segundo lugar, se aborda en esta Fase la investigación del contexto de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore, que se enmarca en el paradigma interpretativo adoptando el método etnográfico. La estrategia cualitativa utilizada fue la observación participante de un Grup de Danses, analizándose la información recogida con el programa ATLAS. Los resultados obtenidos permitieron afirmar que en este ámbito sí se da una educación en valores.

Tras la Fase Descriptiva, se inicia la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica en la que se diseñó un Proyecto de Propuesta Didáctica con el propósito de fomentar en los alumnos oficiales de danza los siguientes valores: autoestima, cooperación, responsabilidad y tolerancia, con una metodología inspirada en las estrategias didácticas observadas en los profesores de los Grups de Danses de folklore y en la metodología del Aprendizaje Cooperativo. La experiencia se desarrolló, a modo de estudio cuasi experimental, durante un curso lectivo en la asignatura Danza Española y contó con la colaboración de dos grupos, experimental y control, de alumnas de 4º de Grado Elemental de danza de dos escuelas diferentes. Como resultado directo de esta intervención educativa, en la tercera parte del estudio se presenta la Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la danza (EVD).

En la Universidad de Sevilla, Nunes Oliveira (2015) realiza la tesis “La danza en la formación de profesores en educación física en Brasil: un estudio de caso” que tuvo como objetivo general analizar cuál el papel de la asignatura Danza en la Formación Superior de los Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA/Ceará/Brasil) a partir del paradigma socio crítico y de la investigación cualitativa en educación que opta como estrategia de recogida de datos y el análisis documental.

Los datos fueron analizados a la luz de la teoría de la cultura corporal del movimiento humano y llegó a la constatación que la Danza como asignatura de la Carrera de Profesores en Educación Física de la URCA no es concebida como un lenguaje artístico y sí como un contenido volcado para atender a las actividades rítmicas y expresivas en cuanto deporte, como “actividades corporales con un acompañamiento musical”. Realizo un análisis de la concepción curricular de la formación en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA); identificó el porqué de la nomenclatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas y las contradicciones existentes con la Danza Escénica como un área del conocimiento y sus implicaciones para la concepción curricular.

Es interesante resaltar como la contribución de la Danza Escénica a partir del estudio del Proyecto Político Pedagógico (PPP). La concepción que orientó el estudio fue el paradigma socio crítico cualitativo centra su interés en los procesos de transformación de las realidades sociales y procura plantear soluciones a dichas transformaciones. La investigación analiza el conflicto de las diferentes concepciones de la danza como escénica o como actividad física-rítmica y el por qué existe tal materia dentro del currículo de Educación Física.

Reseñar la tesis de Requena (2014) titulada “Implicaciones de los estilos de enseñanza-aprendizaje y de la educación emocional en la enseñanza de la danza” realizada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que presenta una doble vertiente de investigación sobre el rendimiento en la Danza. Por un lado, se aborda un estudio de convergencia entre los estilos de aprendizaje del alumnado y las perspectivas de enseñanza de su profesorado, en adelante IPE vs. CHAEA, para desvelar aquellas relaciones que optimizan las calificaciones.

Por otro, se propone un modelo para estimar la influencia de la motivación y autoestima sobre el rendimiento. La implementación de un programa de educación emocional diseñado para la mejora de los factores emocionales permitirá la validación modelo propuesto mediante la comparación pre y post intervención. El estudio se desarrolló en el curso 2010-2011, en el Granger High School de Utah (EEUU) y Conservatorio Profesional de Danza "Luís del Río" de Córdoba (España), definiéndose dos muestras formadas por: 165 estudiantes y 11 profesores españoles y 96 estudiantes y 1 profesora estadounidenses. Durante la primera fase del trabajo, en el primer periodo del curso en ambos países, se recogieron datos personales y académicos.

A continuación, en el segundo periodo en EEUU y segundo trimestre español, se aplicaron las herramientas de diagnóstico: (a) Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE -TPI) de Pratt-Collins (2001), (b) Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso et al. (2005), (c) Cuestionario de Motivación General de Rey, Hidalgo y Espinosa (1989), (d) Test de Motivación Específica adaptado a Danza (AMPET) en la adaptación española de Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida (2004) y (d) Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) (SEI) y adaptación española de Prewitt-Díaz (1984). A partir del diagnóstico, durante el segundo trimestre en España y el tercer periodo en EEUU, se abordó la segunda fase, de carácter analítico, donde se desarrolló una doble faceta de investigación: (a) Estudio de convergencia entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las perspectivas de enseñanza docentes (IPE vs. CHAEA) y (b) Modelo de estimación de la influencia de motivación y autoestima sobre el rendimiento académico.

La validación del modelo se realizó a partir de los resultados post-intervención derivados de aplicar un programa de educación emocional. Esta implementación, coincidente con las últimas semanas del segundo trimestre español, constituyó el final de la segunda fase. Tanto la intervención como la tercera fase de validación del modelo, en el tercer trimestre del curso, tuvieron lugar exclusivamente en España, por motivos de seguimiento del proceso. Las conclusiones de la investigación pueden resumirse en:

- Se han compartido experiencias formativas entre los dos centros que han enriquecido a docentes, alumnado y a la propia investigación sobre la Danza.

- El Estudio de Convergencia IPE vs. CHAEA ha mostrado que los Estilos de Aprendizaje preferentes de los estudiantes y docentes de Danza son el Activo y el Pragmático, mientras que la Perspectiva de Enseñanza dominante, ha sido la de Aprendizaje, validándose los resultados del modelo de convergencia teórico propuesto. Además se ha comprobado que los profesores enseñan como les gusta aprender (García-Cué, 2006).

- Se ha formulado y validado un modelo de estimación de la influencia de la motivación y la autoestima sobre el rendimiento en la Danza expresado mediante:

- La implementación de un programa de intervención basado en actividades de educación emocional ha mejorado el estado emocional y las calificaciones del alumnado contribuyendo a la validación del modelo propuesto.

- Por último, se constata, en base a los resultados emocionales obtenidos, que el modelo integrado de enseñanza de la Danza en EEUU, genera menos tensión y estrés en el estudiante que el modelo español donde la Danza se imparte en Conservatorios, de forma alternativa a los estudios de régimen general (E. Primaria, Secundaria y Bachillerato).

Por ultimo, destacar la tesis de Amado (2015) “Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física” presentada mediante el sistema de compendio de publicaciones científicas. Esta investigación aporta conocimiento a la comunidad científica y a todos aquellos profesionales interesados, sobre el análisis de la motivación y de las emociones del alumnado durante la enseñanza del contenido de danza en educación física, tratando de comprobar la incidencia de la técnica de enseñanza utilizada por el profesor y del género. El objetivo es identificar un método de enseñanza de la danza que permita incrementar la motivación autodeterminada y las emociones positivas del alumnado, para facilitar el trabajo de los profesores de educación física en este contenido.

La muestra del estudio estaba formada por 464 alumnos de ambos géneros, procedentes de varios centros escolares de Extremadura, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. El diseño empleado fue cuasi-experimental y la metodología combina el análisis cuantitativo, administrando diferentes cuestionarios para medir los procesos motivacionales y sus consecuentes a nivel psicológico con un pre-test y un post-test, con el análisis cualitativo, empleando el autoinforme en diferentes momentos temporales para conocer los testimonios del alumnado acerca de su motivación y las respuestas emocionales desencadenadas durante la práctica de la danza en educación física.

Respecto al análisis de los resultados, se desarrollaron 3 estudios: el primero basado en la validación de cuestionarios, el segundo consistía en la aplicación de un programa de intervención sobre el estilo de enseñanza del profesor para valorar sus efectos sobre la motivación y las emociones del alumnado y, el tercero, trataba de analizar las diferencias de género entre las variables de estudio en función de la técnica de enseñanza empleada por el docente, distinguiendo entre la Técnica de Instrucción Directa y la Técnica de Indagación Creativa. Como conclusión, se destaca la importancia del estilo del profesor sobre los procesos motivacionales del alumnado durante la enseñanza de la danza en educación física.

1.4.2. El tratamiento de los contenidos en la praxis del alumnado durante la enseñanza de la danza en la escuela

Los contenidos a desarrollar en la presente propuesta metodológica responden a una lógica desde el punto de vista estructural y jerárquico creada por Amado y Molero (2015). En este sentido, en primer lugar aparecen los factores de movimiento, a partir de los cuales se generan los gestos personales. Este contenido se fundamenta en la filosofía y metodología de la técnica de danza de Nikolais y Louis (2005) que fueron directores del Centre Nationale de la Danse Contemporaine de Angers (Francia) en los años ochenta, así como en la aplicación y desarrollo posterior de estos procesos metodológicos en los contenidos de las áreas de Educación Física y Educación Artística dentro del Sistema General Educativo francés.

La evolución hacia el concepto de Danza Educativa permite una reinterpretación de los factores del movimiento que describe Laban (1978, 1994, 2006) y la danza expresionista desde los años treinta a sesenta del pasado siglo XX. A partir de aquí, se definen siete factores: el cuerpo, el peso, el contacto (a partir de las aportaciones de la técnica de improvisación de Steve Patxon y Mary Fulkerson), el espacio, el tiempo, la intensidad y la interacción.

En segundo lugar, partiendo de estos factores de movimiento se plantea el proceso de creación aplicado a la enseñanza de la danza en el contexto educativo, es decir, los procedimientos didácticos que guiarán y orientarán a los discentes para utilizar estos factores con coherencia, utilizando las dimensiones expresiva y comunicativa de la danza para aprender a crear una coreografía con un sentido y una intención clara, pues el fin de una coreografía es transmitir una idea y/o una emoción, no es reproducir una serie de secuencias motrices.

Finalmente, continuando en esta línea, la referencia fundamental que nos indica si una coreografía ha transmitido una idea clara es el público, la figura del espectador u observador de la misma, por ello resulta fundamental trabajar las claves para la construcción de la mirada del observador. Se trata de intentar dar respuesta a preguntas como ¿hacia dónde he de dirigir la mirada cuando observo una coreografía?, ¿cuáles son los puntos clave?, ¿qué métodos existen para analizar una coreografía desde el punto de vista del aprendizaje?, con el objetivo de dotar a los alumnos de una capacidad de reflexión crítica sobre lo que están observando, para incrementar su aprendizaje y su nivel de asimilación de los contenidos.

A) Objetivos que se persiguen

Los objetivos de esta propuesta metodológica están enmarcados dentro de las áreas de conocimiento de la Didáctica de la Expresión Corporal y Educación física y deportiva. Estos objetivos son los siguientes:

1. Valorar la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento en diversas manifestaciones artísticas y culturales, como medio de comunicación y expresión creativa, apreciando criterios estéticos, personales y culturales.
2. Desarrollar la comprensión de las capacidades propias a través de la vivencia del movimiento.
3. Utilizar y valorar las técnicas de relajación y respiración como un medio de conocimiento, desarrollo personal y mejora de la disposición física y mental para actuar con equilibrio en distintas situaciones que se puedan presentar en la vida diaria.
4. Comprender los principios de la Danza y la Expresión Corporal para la optimización del rendimiento humano en sus diversas manifestaciones.

5. Incrementar el rendimiento motriz mediante el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices y el perfeccionamiento de habilidades, como expresión de la mejora de la salud y la eficacia motriz, adoptando una actitud de responsabilidad en la auto exigencia y la autonomía en el proceso del propio desarrollo motor.
6. Conocer y relacionar las diferentes técnicas y desarrollar aplicaciones básicas para su iniciación y progresión.
7. Definir el gesto y su significación. Aproximación al concepto de “no literalidad” y diferenciar los conceptos de divergencia y convergencia en la danza.
8. Distinguir y utilizar los factores del movimiento, relacionando los conceptos de masa corporal, espacio material y su participación en el movimiento.
9. Desarrollar la capacidad de cooperación, de trabajo en grupo, de escucha del propio cuerpo, de los demás y del entorno.
10. Motivar a los alumnos mediante la ejecución de proyectos concretos haciéndoles responsables y partícipes del mismo.
11. Elaborar secuencias motrices lógicamente estructuradas y combinarlas con otras frases.
12. Desarrollar la sensibilidad artística y la creatividad a través de la experiencia escénica.

B) Tratamiento pedagógico y didáctico

La intervención pedagógica para impartir los contenidos que se proponen tiene su fundamento en dos enfoques: el enfoque o pensamiento divergente y el enfoque o pensamiento convergente. Estos enfoques se deben considerar complementarios y no antagónicos, tal como plantea Alain Beaudot (1970): *“El pensamiento divergente no se puede ejercer en el vacío, pues precisa de un punto de apoyo constituido por las informaciones que el sujeto ha almacenado en la memoria.*

La memoria es un gran depósito en el que el individuo se sumerge para dar soluciones a los problemas. Si el depósito permanece vacío, el pensamiento divergente no se puede aplicar a nada. En consecuencia el depósito únicamente puede llenarse mediante un pensamiento convergente que permita al sujeto dominar los conocimientos necesarios”.

Estos dos enfoques dan lugar a dos modelos diferentes de enseñanza, uno de ellos utiliza un modelo determinado y está basado en el pensamiento convergente y la adquisición de habilidades, de una forma de danza o estilo coreográfico que depende de un creador, este modelo es la técnica de estilo (Baril, 1987).

También existe otro modelo que no busca un modelo determinado y que está basado en el pensamiento divergente y la creatividad buscando integrar la diversidad de estilos de danza o movimientos sin un estilo determinado para desembocar en una síntesis personal, este modelo es la técnica creativa.

Sirva de ejemplo la metodología de los coreógrafos contemporáneos, que nos ofrecen una perfecta ilustración de la aplicación de esta doble lógica: con modelo-imitación- y sin modelo- sin imitación:

- 1º con modelo: Cabe citar, por ejemplo, a Martha Graham, Merce Cunningham, Erick Hawkins, José Limón, Lucinda Childs, Andy de Groat, Jacques Garnier, etc. Estos coreógrafos desarrollan frases gestuales o encadenamientos que los bailarines reproducen y transforman.

-2º sin modelo: Cabe mencionar a Alwin Nikolais, Murria Luis, Karin Waehner, Simona Forti, Ivonne Rainer, Steve Pastón, Pina Bausch, que elaboran y transforman el gesto a partir de improvisaciones.

Partiendo de los aspectos anteriormente comentados, a continuación se detallan los contenidos que componen esta propuesta metodológica, incluyendo la introducción, objetivos, contenidos a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, temporalización y orientaciones para la intervención didáctica, lo cual posteriormente se reflejará mediante actividades en las diferentes sesiones que se plantean.

El cuerpo

Introducción: El cuerpo es una realidad compleja, unitaria y dinámica, por tanto el conocimiento de las posibilidades motrices del mismo es básico en la danza, así el sentido kinestésico, la tonicidad, la relajación, la alineación y los estiramientos son la base para construir la pirámide o para saber utilizar esta realidad tan compleja sacando el máximo jugo a sus potencialidades. Conocer nuestras características corporales y dominar sensaciones facilita el proceso para llegar a la consecución de un producto final.

Objetivos:

- Tomar conciencia del esquema corporal y la cinestesia.
- Explorar las posibilidades motrices de una forma organizada e identificarlas por su nombre.
- Mejorar la percepción propioceptiva, a través de acciones de contracción y distensión tónica.
- Reconocer el aislamiento y la coordinación disociada.
- Aprender a transformar una frase coreográfica.
- Buscar respuesta a un problema motor

Contenidos

Conceptuales:

- Esquema corporal.
- Lateralidad.
- Posibilidades motrices: movimiento aislado y global, movimientos locomotores y relativos al eje.

Procedimentales:

- Juegos de concienciación y sensibilización con el cuerpo y sus partes: formas, longitudes, tamaños, posiciones, tactos, olores; y de vivencia del cuerpo como un conjunto de partes: huesos, articulaciones, músculos, etc.
- Conciencia de sensaciones, trayectos y volúmenes del cuerpo, amplitud, aislamiento y disociaciones del gesto. Gesto significativo.
- Ejercicios relativos al eje corporal que incluyan: flexiones, extensiones, estiramientos, rotaciones, traslaciones, aperturas, cierres, etc.

- Ejercicios o juegos centrados en explorar movimientos locomotores: andar, reptar, correr, arrastrarse, gatear, deslizarse, girar, subir, bajar.

Actitudinales:

- Reconocimiento del propio cuerpo y valoración del mismo como receptor activo de sensaciones.
- Concienciación de la inmensidad de posibilidades motrices.
- Concienciación de las limitaciones personales.

Temporalización: Sesiones 1 y 2. Clase práctica.

Orientaciones para la intervención didáctica: Combinación de dos técnicas de enseñanza de la danza: la técnica de estilo o técnica de enseñanza tradicional, en la que predomina un modelo, es decir, el profesor ofrece un modelo que el alumno debe reproducir y la técnica creativa, donde el profesor no ofrece un modelo sino unas pautas para que el alumno trabaje a partir de la creatividad y originalidad motriz. En esta última, se cede mayor responsabilidad y autonomía al alumno.

En primer lugar es conveniente comenzar utilizando la técnica de estilo o técnica de enseñanza tradicional, porque permite a los alumnos adquirir un bagaje motriz, a través de explorar sus posibilidades motrices, aprender principios básicos de movimiento o conceptos estereotipados, pero básicos y necesarios para poder expresarse con su cuerpo mediante la danza con total libertad, empleando además una lógica y una estética.

Cuando los alumnos ya posean una cierta destreza, se podrá progresar hacia una técnica creativa, donde se fomenten las habilidades cognitivas del alumnado y ellos deban crear secuencias de movimiento en base a una serie de premisas proporcionadas por el docente. Gracias al empleo de ambas metodologías de enseñanza podremos alcanzar los objetivos de aprendizaje que perseguimos individualizando el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarlo a las capacidades perceptivo-motrices, cognitivas y creativas individuales. Cabe destacar que estas recomendaciones didácticas serán similares para todos los factores de movimiento.

El peso y el contacto

Introducción: El cuerpo humano es sensible a la gravedad, una fuerza a la que se enfrenta día a día. En el ámbito de la danza este factor se explota desde dos ópticas extremas. En una se niega la gravedad y el esfuerzo, lo que ocurre por ejemplo en la danza clásica y, en otra óptica, las fuerzas penetran en el suelo, como en el caso de las danzas africanas o algunas de las manifestaciones de la danza contemporánea. Asimismo, la gravedad se aplica en algún lugar, punto de superficie o de contacto y, las acciones interindividuales en la danza son un encadenamiento de puntos de apoyo, tracciones, suspensiones, empujes arrastres.

Objetivos:

- Facilitar la comprensión práctica de los efectos de la gravedad sobre el cuerpo.
- Explorar las nociones de equilibrio y desequilibrio hasta la caída.
- Contrastar las suspensiones con la noción de aceleración que se manifiesta en caídas o relajaciones.
- Explorar el fenómeno mecánico de la gravedad en una relación de contacto interpersonal.
- Experimentar la interrelación entre superficies y modalidades de contacto.
- Potenciar la confianza entre compañeros al realizar acciones motrices.

Contenidos

Conceptuales:

- Conceptos generales sobre manifestaciones y tratamiento de la gravedad: equilibrios, desequilibrios y cambios de peso.
- El contacto y posibilidades motrices: puntos de apoyo, conducciones, empujes, arrastres, etc.

Procedimentales:

- Juegos para la asimilación de la noción de peso relacionada con la intensidad de la resistencia muscular.
- Juegos de iniciación al contact a través del movimiento guiado.
- Trabajo de cogidas, tracciones, rebotes, etc.

Actitudinales:

- Capacidad de escucha del propio cuerpo y de los compañeros.
- Predisposición positiva a trabajar por parejas o en grupo.
- Aceptación de los diferentes niveles de destreza.
- Valoración de la danza como elemento favorecedor de las relaciones personales.
- Desinhibición al contacto físico.

Temporalización:

Sesión 3: “El peso”. Clase práctica de los contenidos relacionados con el peso y la gravedad (balanceos, suspensiones, caídas, rebotes, redondos,...). Son clases con alto grado de reflexión, participación y ejemplificaciones prácticas para aumentar el grado de comprensión de este tipo de contenidos.

Sesión 4: “El contacto”. Clase práctica para la asimilación y comprensión de contenidos relacionados con el contacto (puntos de apoyo, tracciones, conducciones, etc.), con ejercicios analíticos y de exploración.

El espacio y el tiempo

Introducción: Al igual que es necesario un conocimiento corporal mínimo, cuando bailamos, lo hacemos utilizando el espacio y el tiempo. El ritmo es sin duda uno de los grandes fenómenos de la vida y una característica primordial de la naturaleza; aunque no exista música siempre nos moveremos en el espacio con un ritmo interno propio.

El alumno que comienza a bailar, gracias a su movimiento, tiene el privilegio de transformar el espacio, que reviste de diversos significados en función de las intenciones coreográficas que se persigan. Conocer los elementos que conforman el espacio y el tiempo y aprender a utilizarlos en base a nuestras necesidades es vital para una composición coreográfica. Nociones básicas de música (estructuras rítmicas) son también necesarias, pues la música es compañera incondicional de la danza.

Objetivos:

- Afianzar las características del espacio próximo y general.
- Vivenciar el cuerpo como centro de una geometría espacial del movimiento.
- Favorecer la seguridad del alumno en el espacio como un factor de expresión y proyección de significados del gesto.
- Desarrollar las capacidades perceptivo-motoras para reproducir y sincronizar el movimiento con diferentes ritmos.
- Mejorar la adecuación entre el estímulo sonoro y la respuesta motriz.
- Explorar el tiempo en función de estímulos procedentes del entorno concreto o musical.
- Vivenciar el tiempo en función de representaciones imaginarias personales.

Contenidos

Conceptuales:

- Elementos del espacio en relación al cuerpo: niveles, planos, direcciones, trayectorias, formaciones, focos.
- Tipos de espacio: próximo y general, escénico o distante.
- Concepto de ritmo y su relación con el movimiento.

Procedimentales:

- Juegos de reconocimiento del espacio próximo y general.

- Juegos de percepción espacial a través de diferentes sentidos.
- Mejorar la relación espacio-cuerpo trabajando con distintos planos, niveles, trayectoria, etc.
- Juegos de mejora de la percepción del tiempo.
- Trabajo del ritmo mediante estructuras musicales sencillas.

Actitudinales:

- Aceptar y respetar el espacio próximo y general.
- Aceptación de las diferencias individuales en cuanto a habilidades rítmicas se refiere.
- Desarrollo de una mayor sensibilidad artística en cuanto a la música se refiere.

Temporalización

Sesión 5: “El espacio”. Clase práctica con ejercicios de utilización de los distintos tipos de espacio y de sus elementos en relación al cuerpo, juegos que combinen diferentes trayectorias, planos, focos, niveles... y con diferentes objetos para el trabajo de la orientación espacial.

Sesión 6: “El tiempo”. Clase práctica acerca del tiempo, el ritmo y sus elementos, estructuras y componentes en relación al movimiento.

La intensidad

Introducción: En el ámbito de la danza, el movimiento únicamente cobra significado si sus valores cualitativos se definen en función de fuerzas concretas o imaginarias. Cada alumno trata intensidades, organiza los contrastes y modula las fuerzas de acuerdo con su personalidad. Respecto a las características del movimiento de la danza, un gran número de conceptos como la energía, los dinamismos, la fluidez, o las cualidades del gesto definen varias vertientes de un fenómeno complejo en el que interfieren múltiples causas.

La textura homogénea o heterogénea del gesto está relacionado con los diversos grados de fluidez que varían entre 2 polos: desde la libertad total, hasta las resistencias más intensas, y afecta a un movimiento parcial o aislado o bien al movimiento de todo el cuerpo.

La fluidez depende de diversas condiciones como el lugar de origen de las fuerzas, la distribución de los pesos, las zonas de concentración de fuerzas y sus circuitos, las intensidades variables, la densidad de la materia corporal, la densidad del entorno y el desarrollo variable entre los aspectos cualitativos.

Objetivos:

- Experimentar el grado de energía de diferentes acciones.
- Experimentar las sensaciones que derivan de los cambios de energía.
- Favorecer la transición entre dinámicas de manera consciente.
- Contenidos
- Conceptuales:
 - Factores del tiempo relacionados con la energía.
 - Lugar de origen y distribución de las fuerzas.
 - Fluidez del movimiento.
 - Acentuación del movimiento.

Procedimentales:

- Trabajo de contrastes dinámicos a través de juegos o ejercicios con imágenes, músicas, etc.
- Trabajo de las cualidades del movimiento en general.
- Trabajo de diferentes acentuaciones del movimiento
- Búsqueda de la tonicidad muscular de forma activa y pasiva.

Actitudinales.

- Desinhibición.
- Desarrollo de la sensibilidad artística.
- Control e interiorización del tono muscular, vinculado con la energía o intensidad del movimiento.

Temporalización:

Sesión 7: Clase-teórico practica de los conceptos relacionados con la acentuación del movimiento y los contrastes dinámicos de energías (fuerte, débil).

La interacción

Introducción: La interacción es el factor que recoge la dimensión colectiva del movimiento. El objetivo de la danza en grupo es mostrar con claridad la evolución espacial de las personas, las interacciones que intervienen en la composición y el significado de cada gesto. Este factor es fundamental por sus aplicaciones pedagógicas, pudiendo clasificar las interacciones en función del espacio, del tiempo, del rol, del grupo, del objeto y de las señales.

Objetivos:

- Conocer la dimensión colectiva de la danza.
- Experimentar la evolución espacial del grupo en relación al significado individual de cada componente.
- Favorecer el establecimiento de reglas comunes y de situaciones de interrelación en función de los factores de movimiento.

Contenidos

Conceptuales:

- Organización y evolución de estructuras grupales.
- Posibilidades de interacción en función del espacio, del tiempo, del rol, del grupo, del objeto y de las señales.
- Progresiones pedagógicas para trabajar la interacción social.

Procedimentales:

- Trabajo colectivo con hincapié en la realización técnica y la evolución grupal.
- Planteamiento de problemas motrices para buscar su resolución en grupo.
- Análisis de las diferentes situaciones que se generan y planteamiento de diferentes posibilidades de interactuar.

Actitudinales.

- Cooperación y trabajo en grupo.
- Búsqueda de la comunicación eficaz.
- Respeto y tolerancia con las diferentes propuestas de los compañeros.
- Asimilación de las diferencias individuales dentro de un grupo.

Temporalización:

Sesión 8: Clase-teórico practica de los conceptos relacionados con la estructura e interacción grupal. Las actividades deben organizarse con unos objetivos claros y unas reglas precisas.

Orientaciones para la intervención didáctica

La progresión pedagógica puede establecerse de la siguiente manera:

- Formar grupos: una manera fácil es respetar las afinidades entre alumnos. Aumenta la motivación y facilita el proceso.
- Proponer un trabajo colectivo y hacer hincapié en la realización técnica. Así podemos observar la asimilación de los fundamentos enseñados y atender a las diferencias individuales.
- Plantear procesos de exploración.
- Tratar el tema de la repetición como búsqueda de la perfección individual y la aportación al grupo.
- Diagnosticar los problemas motrices y las posibles respuestas en función del proyecto que se realiza.
- Tras el análisis de las situaciones que se crean, plantear las diferentes posibilidades de interactuar.

Metodos creativos

Introducción: Se trata de exponer procedimientos sistematizados que el docente pueda reproducir con los alumnos para desarrollar la creatividad del alumno y con el objetivo de crear una coreografía y representar pequeños resultados en clase durante el proceso compositivo. Muchos docentes se encuentran en la disyuntiva de enseñar bajo una perspectiva dominante creatividad en contraposición a la dominante modelo (Guerber-Walsh, 1990). Estos procedimientos integran varios métodos y hacen complementarias las visiones anteriores. El desarrollo de la creatividad del alumno debe ser uno de los objetivos prioritarios en la danza. Por ello, es primordial vivenciar un proceso de composición y darle un sentido/significado; para utilizar el movimiento no como un fin en sí mismo sino como un medio. La experiencia escénica será lo que más se retenga en la memoria de los alumnos, y aquello que sin duda alguna les servirá para entender esta disciplina artística. La danza es algo más que movimiento y, entenderlo, también es un proceso.

Este proceso de creación de una coreografía para llegar a representarla y tener una experiencia escénica, se basa fundamentalmente en la transformación y adaptación de una composición o secuencia motriz en una coreografía que quiere transmitir un mensaje o idea al público. Y ¿cómo se realiza esta adaptación?, a través de la utilización de tres dimensiones clave dentro de la expresión corporal: la dimensión expresiva, la dimensión comunicativa y la dimensión creativa.

La dimensión expresiva: Es la toma de conciencia de todas las posibilidades expresivas que puede tomar el movimiento. Tiene una doble direccionalidad: partir del movimiento y llevarlo a la expresión, o bien partir de la expresión o del mundo interior y traducirlo en movimiento.

La dimensión comunicativa: Es la adquisición de los recursos que capacitan al sujeto para que su movimiento sea comprendido por los demás y para que el uso del mismo mejore las relaciones con los otros. Para ello se pueden manipular elementos como: actitud corporal, apariencia corporal, contacto físico, mirada, gestos y movimientos, distancia interpersonal, palabra/voz, etc.

La dimensión creativa: Es el desarrollo de la capacidad de componer, idear, ingeniar, inventar, combinar y comparar actitudes, gestos, movimientos y sonidos, para construir secuencias con una finalidad expresiva y comunicativa.

Objetivos:

- Vivenciar el proceso de composición y estructuración de la misma, observando la relación entre teoría y práctica del concepto “artístico”.
- Desarrollar la sensibilidad artística de los alumnos.
- Vivenciar el proceso de creación de un espectáculo compuesto por los trabajos de clase.
- Fomentar la dinámica de grupo resolviendo situaciones problema.
- Aplicación práctica de todo lo aprendido, desde la técnica de estilo hacia un proceso de creación propio mediante la técnica creativa.

Contenidos

Conceptuales:

- Distinción entre composición (secuencias de movimiento) y coreografía (dotar de sentido y significado a una composición).
- Comprensión de las tres dimensiones de la expresión corporal para la creación de una coreografía.
- Conocimiento de los contenidos específicos aplicados a la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración).
- Aprendizaje de los pasos a seguir en el proceso creativo (preparación, incubación, iluminación y producción).

Procedimentales:

- Aprendizaje de secuencias estructuradas de movimiento; tanto individuales o por parejas como grupales.
- Puesta en práctica de los pasos de elaboración de una composición asociada a un tema, para convertirse con el tiempo en una coreografía (proceso de creación), aplicando las tres dimensiones para crear.
- Desarrollo de un proyecto en común entre grupos de la clase.
- Experiencia escénica en público y las horas previas de ensayo y preparación que la misma requiere, para un desarrollo de la sensibilidad artística.
- Procedimientos que favorecen la “síntesis personal”.

Actitudinales.

- Valoración de la calidad del trabajo en grupo y de valores como el respeto, la tolerancia, la cooperación, etc.
- Sensibilización hacia cualquier proceso de creación artística.
- Concienciación del esfuerzo que conlleva un proceso coreográfico.
- Participación activa dentro del grupo, aportando ideas, escuchando a los demás y asumiendo que todos son imprescindibles dentro del mismo.

Temporalización:

Sesión 9: “Métodos creativos I: Reglas de composición”. Explicación de los objetivos que se persiguen en la coreografía para que todos los alumnos tengan claro cuál debe ser su meta, la sesión será de repaso de todos los contenidos vistos en las clases anteriores. Estructuración de todo lo aprendido para elaborar un montaje coreográfico (en grupos de 5 personas) en el que los alumnos intervienen activamente en el proceso; por tanto podrán añadir material propio o aprendido. Dicho proceso irá supervisado por el profesor.

Sesión 10: “Métodos creativos II: Proceso creativo”. Creación de una coreografía por grupos. Los alumnos podrán utilizar todos los recursos que han aprendido durante todas las sesiones. El profesor guiará y orientará a los alumnos durante todo el proceso empleando diferentes tipos de feedback y dotándoles de diferentes herramientas para crear.

Sesión 11: “Métodos creativos III: Simbolización”. Continuación con el proceso de creación hasta concluir con la producción final. Relación entre el significado y al interpretación. Observación de las relaciones causa y efecto en el espectador de la interpretación de los bailarines. Supervisión y orientación de las coreografías por parte del profesor, y asesoramiento sobre vestuario, materiales, escenografía, maquillaje, etc.

Sesión 12: “Métodos creativos IV: Construcción de la mirada”. Representación de cada uno de los grupos y análisis crítico de todas las coreografías. Este proceso será guiado por el profesor y todos los alumnos tendrán que participar, valorarlo y dar su opinión, estableciendo un momento de reflexión y un nexo con todas las sesiones anteriores.

Materiales curriculares a utilizar: Cámara de vídeo, objetos personales y/o materiales necesarios para crear un ambiente (escenografía) o una plasticidad en las coreografías (Sillas, bancos, libros, manzanas, una sábana, unos zapatos, etc.).

Orientaciones para la intervención didáctica: En primer lugar habría una fase más directiva, en la que los alumnos intentan aprender unas secuencias, imitando modelos, cumpliendo un papel más pasivo a nivel cognitivo. La segunda fase es la más interesante desde el punto de vista creativo, de implicación activa en el proceso de creación; donde nuestro papel se limitará a guiar (orientar el proceso); así, el trabajo en grupo es mucho más ameno y motivante para los alumnos.

Una vez detallados los contenidos que abarcan esta propuesta metodológica, las actividades que han compuesto cada una de las sesiones de enseñanza se muestran en el Capítulo 6 del presente documento (ver anexo).

1.5. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez expuesto el marco teórico en el que se encuadra la presente investigación y la problemática en torno a la cual se plantea el objeto de estudio, a continuación se procede a explicar los objetivos generales que se persiguen con la realización de esta investigación.

El principal objetivo del estudio es conocer la repercusión que produce sobre la motivación, un programa de intervención aplicado durante la enseñanza de la danza en la escuela, que incorpora el empleo de destrezas docentes orientadas al apoyo de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones sociales), así como, conocer la relación entre estas variables y el fomento de los comportamientos prosociales. En torno a este objetivo, surgen una serie de objetivos específicos, enumerados a continuación:

- Conocer la interacción que se produce entre los procesos motivacionales en relación a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación, así como el fomento de los comportamientos prosociales de los alumnos.
- Examinar la eficacia del programa de intervención sobre consecuencias comportamentales, cognitivas y afectivas como la utilidad, diversión, el esfuerzo y los comportamientos positivos mostrados por los alumnos hacia las clases de danza.
- Analizar si existen diferencias entre las variables objeto de estudio en función del género, edad y aspectos socio-culturales del alumnado.

2

UNIVERSIDAD



DE EXTREMADURA

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

Doce profesores de educación física del programa “Aprender con la Danza” de México participaron en el estudio. La investigación estaba organizada por ConArte (Consortio Internacional de Arte y Escuela) e incluía 921 profesores, tanto mujeres ($n = 421$) como hombres ($n = 500$), con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ($M = 13.17$ años; $DT = 1.12$), pertenecientes a cuatro colegios en México. Todos los alumnos pertenecían al primer, segundo y tercer grado, y fueron seleccionados de acuerdo a su pertenencia a distintos grupos (A, B, C, D o E). Los grupos 42 fueron divididos en 24 grupos experimentales con un total de 447 alumnos y 18 grupos control con un total de 474 estudiantes.

2.2. INSTRUMENTOS

Apoyo de las Necesidades Psicológicas Básicas: La adaptación a la danza y expresión corporal del Cuestionario de Apoyo de las Necesidades Psicológicas Básicas (Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, & García-Calvo, 2012) fue usado. Este instrumento tiene 12 ítems precedido por la frase: “En las clases de danza yo me doy cuenta que nuestro profesor...”, y agrupada en tres factores (cuatro ítems por cada factor). Esos factores son apoyo a la autonomía (e.g.: “Pregunta con frecuencia por sus preferencias”), apoyo a la competencia (e.g.: “Nos anima a creer en nuestras habilidades para desarrollar las tareas correctamente”), y apoyo a las relaciones sociales (e.g.: “Siempre está mejorando las relaciones de los alumnos entre ellos”). La consistencia interna del instrumento fue adecuada tanto en el pre-test como en el post-test (pre-/post apoyo a la autonomía: .72/.96, pre-/post apoyo a la competencia: .75/.91, pre-/post apoyo a las relaciones sociales: .75/.93). Las respuesta a este instrumento se llevaron a cabo mediante una escala Likert de 5 puntos, donde 1 correspondía a “totalmente desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo” respecto a la formulación de la pregunta. (ver anexo).

Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas: Para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos, la versión de la Escala de Medida de las Necesidades Psicológicas Básicas (Vlachopoulos & Michailidou, 2006) traducida al Español (Moreno, González-Cutre, Chillón, & Parra, 2008) fue usada. Se adaptó mediante la modificación de las palabras de la frase introductoria, aplicándolo al contexto de la educación de la danza. Así, el instrumento estaba encabezado por la frase: “En las clases de danza que hemos recibido...”, seguido de 12 ítems (cuatro por cada factor), los cuales medían la satisfacción de autonomía, (e.g.: “La forma de cómo se desarrollan los ejercicios coinciden perfectamente con la forma que quiero hacerlo”), satisfacción de competencia (e.g.: “Siento que progreso con respecto a los objetivos que me he marcado yo mismo”), y satisfacción de relaciones sociales (e.g.: “Me siento conforme cuando llevo a cabo ejercicios con otros compañeros”). La consistencia interna de los instrumentos fue adecuada tanto en el pre-test como en el post-test (pre-/post autonomía: .77/.77, pre-/post competencia: .71/.74, pre-/post relaciones sociales: .76/.77). Las respuestas a este instrumento se llevaron a cabo mediante una escala Likert de 5 puntos, donde 1 correspondía a “totalmente desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo” respecto a la formulación de la pregunta. (ver anexo).

Niveles de Autodeterminación: Para evaluar los niveles de autodeterminación de los alumnos, el Cuestionario de Motivación en Danza y Expresión Corporal (Amado et al., 2012) fue usado. Esta herramienta está encabezada por la frase: “He participado en las clases de danza que hemos recibido...” seguido de 20 ítems agrupados en 5 factores que miden motivación intrínseca (cuatro ítems, e.g.: “Porque son divertidas”), regulación identificada (cuatro ítems, e.g.: “Porque aprendo destrezas que puedo usar en otras áreas de mi vida”), regulación introyectada (cuatro ítems, e.g.: “Porque es lo que me hace sentir bien”), regulación externa (cuatro ítems, e.g.: “Porque está bien visto por mis profesores y compañeros”), y desmotivación (cuatro ítems, e.g.: “No entiendo por qué tenemos que hacer esos contenidos en Educación Física”). El análisis de fiabilidad refleja una consistencia interna del instrumento en los dos momentos de medida (pre/post motivación intrínseca: .80/.80; pre/post regulación identificada: .76/.82; pre/post regulación introyectada: .58/.65; regulación externa: .64/.66; pre/post desmotivación: .64/.68). Las respuestas a este instrumento se llevaron a cabo mediante una escala Likert de 5 puntos, donde 1 correspondía a “totalmente desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo” respecto a la formulación de la pregunta. (ver anexo).

Utilidad: Para valor la percepción de utilidad de la danza de los alumnos, la adaptación del instrumento creado por Fredericks y Eccles (2002) fue usado. Este instrumento está compuesto de cuatro factores que reflejan la percepción del alumno acerca de los beneficios de la práctica de la danza en su estilo de vida. La adaptación consistió en modificar algunas palabras de los ítems, aplicándolo al contexto de la danza. Así, los ítems empleados seguían la siguiente estructura: “En general, ¿hasta dónde crees que la danza es útil para ti?”; “Para ti, ¿hasta dónde es importante ser bueno en danza?”, “Comparado con el resto de contenidos desarrollados en el colegio, ¿hasta dónde encuentras útil la danza para ti?”, “Comparado con la mayoría de actividades, ¿hasta dónde es importante para ti ser bueno en danza?”. Después de analizar la consistencia interna del instrumento, un valor aceptable del Alfa de Cronbach fue obtenido (pre-/post: .84/.86). Este instrumento se respondió en una escala tipo Likert, donde 1 corresponde a “Nada” y 5 a “Mucho). (ver anexo).

Diversión y esfuerzo: Para evaluar la diversión y esfuerzo expresada por los estudiantes dentro del contexto de la danza, la versión del Cuestionario de Motivación Intrínseca (McAuley, Duncan, & Tammen, 1989) traducido al Español y adaptado a la educación física por Gutiérrez & Escartí (2006) fue usado. Este instrumento fue adaptado modificando algunas palabras de los ítems, aplicándolo al contexto de la danza. Este instrumento está compuesto de cuatro factores: disfrute-interés (5 ítems), percepción de competencia (5 ítems), esfuerzo-importancia (4 ítems),y estrés-presión (4 ítems), pero para desarrollar este estudio solamente dos de esos factores fueron seleccionados: disfrute-interés y esfuerzo-importancia. Así, el instrumento estaba encabezado por la frase: “En las clases de danza que recibimos...”, seguido por 9 ítems divididos en dos factores que miden disfrute-interés (cinco ítems, e.g.: “Me divierto mucho practicando danza”), y esfuerzo-importancia (cuatro ítems, e.g.: “He hecho mucho esfuerzo bailando”). La consistencia interna de los factores fue adecuada tanto para el disfrute-interés (pre-/post: .66/.93) y el esfuerzo-importancia (pre/post: .63/.90). Las respuesta a este instrumento se llevaron a cabo mediante una escala Likert de 5 puntos, donde 1 correspondía a “totalmente desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo” respecto a la formulación de la pregunta (ver anexo).

Comportamientos positivos: Para medir los comportamientos positivos dentro del contexto de la danza, se utilizó una adaptación del Cuestionario de Comportamientos Positivos en Educación Física (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Amado, y García-Calvo, 2013) . La adaptación supuso la modificación de las palabras en la frase inicial, aplicándolo al contexto de la danza. Así, el instrumento estaba precedido por el encabezado: “En las clases de danza que he recibido...), seguido de 18 ítems presentados dicotómicamente. Éstas medían el respeto a las instalaciones (e.g.: “No respeto las instalaciones en el centro”, y “Yo respeto las instalaciones en el centro”), tolerancia y respeto a los demás (e.g. “Encuentro difícil aceptar a mis compañeros con un nivel de habilidad más bajo que el mío” y “Acepto a mis compañeros independientemente de su nivel de habilidad”), autocontrol (e.g.: Cuando pierdo mi paciencia me muestro agresivo” y “Cuando pierdo mi paciencia sé cómo controlarme”), valoración y esfuerzo (e.g.: “No es importante trabajar duro para mejorar” y “Es importante el trabajo duro para mejorar”) y cooperación (e.g.: “No me gusta participar en actividades de grupo” y “Me encanta participar en actividades de grupo”). La consistencia interna del instrumento de medida fue adecuada tanto en el pre-test como en el post-test (pre-/post respeto por las instalaciones: .76/.73, pre-/post esfuerzo en la evaluación: .71/.68, pre-/post tolerancia: .71/.65, pre-/post cooperación: .69/.66, pre-/post autocontrol: .71/.67). Las respuesta a este instrumento se llevaron a cabo mediante una escala Likert de 5 puntos, donde 1 correspondía a “totalmente desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo” respecto a la formulación de la pregunta (Anexo 6).

2.3. PROCEDIMIENTO

El estudio recibió el consentimiento del Comité Ético de la Universidad de Extremadura. Todos los participantes fueron tratados en condiciones de igualdad siguiendo la guía ética de la Asociación Americana de Psicología con respecto a consentimiento, confidencialidad y anonimato en las respuestas.

Antes de llevar a cabo el estudio, todos los implicados fueron informados del proceso que se iba a desarrollar, realizando hincapié en que la participación era voluntaria y que los datos se tratarían de una manera confidencial. Asimismo, un consentimiento informado fue obtenido de los padres y los directores de los centros educativos en nombre de los menores incluidos en el trabajo.

La investigación comenzó con el desarrollo de un programa de entrenamiento en contenidos educativos de danza (ver Tabla 1). El programa duró 35 horas y fue desarrollado con 21 profesores, organizados en grupos de tres personas (un profesor músico y dos profesores de danza). Estos profesores pertenecían al programa de “Aprender con Danza”, organizado por ConArte (Consortio Internacional de Escuela y Arte) en México.

Tabla 1. Contenidos del programa de entrenamiento con profesores

Temario del curso	
Tema 1	Danza y Expresión Corporal en la escuela 1.1. Concepto de danza educativa 1.2. La técnica de estilo 1.3. La técnica creativa 1.4. Factores del movimiento 1.5. Corrientes de la Expresión Corporal (síntesis) 1.6. El proceso de Alfabetización del lenguaje corporal
Tema 2	El cuerpo
Tema 3	El peso
Tema 4	El contacto
Tema 5	El espacio
Tema 6	El tiempo
Tema 7	La intensidad
Tema 8	La interacción
Tema 9	Métodos para aprender a crear (síntesis)
Tema 10	La construcción de la visión del observador (síntesis)
Tema 11	Didáctica de las Actividades Físico Artísticas (AFA) (síntesis) 11.1. Selección de propuestas. 11.2. La dinámica de grupo, la reflexión constructivista y la evaluación.

El programa empezó por distribuir un documento para cada participante donde aparecían distribuidos los contenidos de un programa de intervención de 12 sesiones. Cada clase del programa estaba basada en las explicaciones teóricas dadas por el investigador principal y sus consecuentes aplicaciones prácticas. Cada parte práctica de la clase fue desarrollada por uno de los miembros del grupo de 3 personas. Estos grupos desarrollaban una clase práctica para el resto de asistentes, los cuales habían sido previamente entrenados y supervisados por el investigador principal.

Más adelante, después de recibir el programa de entrenamiento, 12 profesores fueron seleccionados, por impartir docencia en los centros escogidos y su disponibilidad, para llevar a cabo este programa al inicio del curso 2013-14. Seis de esos 12 profesores fueron asignados al grupo experimental, desarrollando con ellos un programa de intervención basado en incorporar destrezas dentro de su estilo de enseñanza para aumentar la motivación del alumnado. Los otros 6 profesores fueron incluidos en el grupo control y solamente tenían que aplicar los contenidos sin desarrollar el programa motivacional (ver Tabla 2).

Tabla 2. Organización del programa.

Horarios Primera Semana					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
09:00-11:00	Tema 1	Tema 3	Tema 5	Tema 7	Repaso de contenidos
11:00-11:30	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
11:30-14:30	Tema 2	Tema 4	Tema 6	Tema 8	Repaso de contenidos
Horarios Segunda Semana					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
09:00-11:00	Tema 9	Tema 11	Programa formación	Programa formación	Programa formación
11:00-11:30	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
11:30-14:30	Tema 10	Repaso de contenidos	Programa formación	Programa formación	Programa formación
16:00-21:00			Formación Observadores	Formación Observadores	Formación Observadores

Los profesores del grupo experimental asistieron a un seminario sobre teoría de la autodeterminación, insistiendo la importancia de apoyar las necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales. Posteriormente, se les entregó un documento donde aparecían cada una de las estrategias que debían desarrollar en cada una de las 12 sesiones de la unidad didáctica. Varias clases fueron usadas como ejemplo de cómo llevar a cabo esas estrategias bajo un prisma pedagógico adecuado (ver Tabla 2).

Las estrategias fueron tomadas de Amado (2013), dónde aparecían cada una de ellas para fomentar el apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales, adaptadas al contexto de la danza.

Pasamos a enumerar las distintas estrategias:

a) Para apoyar la autonomía: Usar un estilo de liderazgo democrático para fomentar la participación activa del alumnado, haciéndolos sentir importantes dentro del grupo; no intentar controlar o presionar demasiado a los alumnos para reducir la competitividad; hacerlos partícipes a la hora de elegir algunas actividades; explicarles el objetivo de la actividad con la idea de aumentar su participación; emplear recompensas relacionadas con la práctica y enfatizar las destrezas sociales de los alumnos, proveyendo métodos de comunicación asertivos y eficientes.

b) Para apoyar la competencia: Adaptar los ejercicios al nivel de los alumnos, con el objetivo de que todos puedan alcanzar el éxito; designar actividades donde el éxito sea evaluado a través de indicadores intrapersonales no interpersonales; fomentar el esfuerzo y las mejoras personales; dar feedback positivo para que los estudiantes se sientan más seguros y más conscientes de los triunfos que consiguen; proveer objetivos y feedback con respecto al proceso y no el resultado, con el objetivo de aumentar la percepción de destreza de los alumnos; proponer diferentes objetivos a alcanzar a corto, medio y largo plazo, adaptados a las necesidades de los alumnos.

c) Para apoyar las relaciones sociales: Proveer momentos durante la clase para que los alumnos establezcan relaciones personales; establecer grupos mixtos para promover la integración de todos los alumnos; educar a los alumnos en destrezas sociales para que aprendan a mostrar empatía hacia los otros y hacia el profesor; diseñar actividades cooperativas para aumentar las dinámicas de grupo y provocar el intercambio de opiniones y relaciones duraderas.

Una vez descritas las estrategias para apoyar cada una de las necesidades, para asegurar la implantación del programa de intervención motivacionales se desarrolló un programa con 7 observadores (ver Tabla 2). Estos observadores fueron estudiantes del grado de danza que estaban interesados en participar y adquirir conocimientos futuros para aplicar en el contexto de la danza educativa. Este programa de entrenamiento era similar al llevado a cabo con el grupo experimental, insistiendo en la aplicación correcta/incorrecta de cada estrategia. Una vez que los diferentes programas de entrenamiento se habían desarrollado, procedimos a su implementación. Se utilizó un diseño cuasi experimental, con 42 grupos ya establecidos, en cada centro educativo, cuatro centros en total, por lo que no fue posible una aleatorización. Estos grupos fueron divididos en 18 grupos control ($n = 474$) y 24 grupos experimentales ($n = 447$).

Ambos grupos recibieron el mismo programa de enseñanza de la danza, pero con los grupos experimentales también se desarrolló el programa de intervención motivacional. La investigación fue llevada a cabo durante el primer cuatrimestre en educación Secundaria, con una clase semanal de 50 minutos, desarrollándose en las instalaciones (aulas, gimnasio, patio, etc.) de los centros educativos. Para la recogida de datos, se desarrollaron dos medidas, una pre y otra post. La medida pre fue llevada a cabo durante la primera sesión de cada grupo, antes de que se desarrollara la clase, y la medida post fue tomada al final del proceso en ambos grupos. La recogida de datos consistió en administrar un cuestionario a los alumnos que completaron en la clase sin la presencia del profesor, y en un clima que favoreciera su concentración sin ningún tipo de distracción durante 20 minutos. El observador, garante de la calidad del proceso, estuvo siempre presente para aclarar cualquier duda y asegurar que el proceso se estaba siguiendo estrictamente.

2.3.1. Procedimiento de fiabilidad

Primeramente, las listas de observación fueron elaboradas con respecto a las diferentes estrategias que debían ser aplicadas en cada clase, y todas ellas fueron revisadas por expertos en danza y psicología del deporte. Más tarde, se desarrolló un programa de entrenamiento con 7 observadores, que fue similar al programa recibido por los profesores, con el objetivo de incorporar las estrategias de autonomía, competencia y relaciones sociales en su estilo de enseñanza. Este procedimiento duró 5 horas. Se llevó a cabo un seminario dónde se explicaron los conceptos de la teoría de la autodeterminación y de las diferentes estrategias motivacionales tanto de manera teórica como de forma práctica.. Después, las hojas de observación de cada clase fueron entregadas a cada observador. En esas hojas de observación, ellos podían encontrar el número de clases y contenidos, al igual que una lista con todas las estrategias a aplicar, en una escala dicotómica, donde los observadores tenían que escribir “sí” o “no” dependiendo de si se aplicaba o no la estrategia por parte de los profesores.

El proceso de observación fue desarrollado en “vivo” por los observadores, quienes asistieron a cada clase del grupo que tenían asignado con la correspondiente hoja de observación, contrastando esta información después del proceso de entrenamiento con los miembros del grupo de investigación. Para analizar la fiabilidad inter-observadores, se empleó el coeficiente Kappa de Cohen (Cohen, 1960).. Este coeficiente fue .63, indicando que el acuerdo entre los observadores era satisfactorio de acuerdo con la escala de Fleiss (puntuaciones entre .61 y .80 reflejan un acuerdo satisfactorio) (Fleiss, 1971).

2.4. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

2.4.1. ANALISIS DEL CONTEXTO DE INTERVENCION Y DE LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA APRENDER CON DANZA

Se realizaron las acciones previas al diseño del estudio que a continuación pasamos a detallar:

- Visita a las escuelas
- Observación “in situ” de la enseñanza antes del inicio de la intervención.
- Entrevistas con los profesores
- Conocimiento de la metodología del Programa Aprender con Danza.
- Curso de formación del profesor de Aprender con Danza en *SaludArte*.

Tras el contacto con la coordinadora del Programa Aprender con Danza, Alida Pérez Benítez en 2012, a posteriori se tuvo una entrevista con la directora de ConArte, Lucina Jiménez aprovechando la estancia de la misma en la Universidad de Girona (España), en la cual se establecieron las bases para la colaboración con el investigador principal.

Una vez en México D.F. en mayo de 2013 se realizaron visitas a distintas escuelas para conocer las instalaciones, observar cuál era la metodología de enseñanza empleada por los profesores en los diferentes niveles educativos (desde cuarto grado a segundo de secundaria), así como contemplar aspectos organizativos fundamentales para el diseño de la investigación (ver tabla 3).

Después de cada visita se realizaba una entrevista abierta con una duración de entre veinte y treinta minutos con el equipo de profesores, en función de su disponibilidad, para obtener información sobre aspectos concretos de su práctica diaria, los problemas pedagógicos, el perfil del alumnado, el grado de motivación, las relaciones con la dirección del centro, etc. Esta fase fue fundamental para elaborar el programa de intervención.

Tabla 3. Matrícula prevista de alumnos Aprender con Danza ciclo escolar 2013-14

Nombre de la Escuela	Estudiantes que reciben programa Turno matutino	Total de estudiantes matutino	Estudiantes que reciben programa Aprender con Danza	Total de estudiantes	Nº grupos
Escuela Primaria Cristóbal Colon	6° (17)	17	No hay vespertino		1
Escuela Primaria Gabino Barreda	6° (21)	21	6° (14)	14	2
E. Primaria Marcelino Dávalos	6° (39)	39	No hay vespertino		1
Escuela Primaria Ponciano Arriaga	6° (26)	26	6° (10)	10	2
Escuela Primaria Rodolfo Menéndez	6°A (25) – 6°B (27)	52	6° (16)	16	3
Escuela Primaria Republica de Panamá	6°A (34)	34	6° (25)	25	2
Escuela Primaria Fco González Bocanegra	6°A (19) – 6°B (19)	38	No hay turno vespertino		2
Escuela Primaria Jaime Nuno	6°A (24) – 6°B (25)	49	6° (25)	25	3
E. Primaria Belisario Domínguez	6°A (30) – 6°B (30)	60	No hay vespertino		2
Escuela Primaria Revolución	6°A - 6°B- 6°C	60	6°D-6°E	40	5
E. Primaria I. M. Altamira	6°A	20			1
E. Secundaria # 245	1A-1B-1C / 2A-2B-2C / 3A-3B-3C/ (208)	208	No hay turno vespertino		9
E. Secundaria # 189	1A-1B-1C-1D-1E (169) / 2A-2B-2C-2D-2E (162) / 3A-3B-3C-3D-3E (140)	471	No hay turno vespertino		15
Escuela Secundaria # 6	No hay turno matutino		1A-1B-1C / 2A-2B / 3A-3B/146	146	7
E. Secundaria Federal ES2-89	1A-1B-1C-1D-1E (178)/ 2A-2B-2C (109)/ 3A-3B-3C/ (117)	404	No hay turno vespertino		11

La implantación del programa ocurrió en 2006 y el éxito del mismo, supuso un incremento del número de alumnos y escuelas participantes en sucesivos cursos escolares (ver figura 4).



Figura 4. Progresión del programa en la cobertura de escuelas 2006-13

Resaltar que el programa se encuadra en el Mapa Curricular Base del Sistema Educativo de México (ver tabla 4) dentro del área de Desarrollo Personal y para la Convivencia, como una materia de carácter que desarrolla la enseñanza del Arte y las Expresiones Artísticas en los centros educativos.

Tabla 4. Mapa curricular del sistema educativo mexicano

Estándares Curriculares	1º Periodo Escolar	2º Periodo Escolar	3º Periodo Escolar	4º Periodo Escolar
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar 1º, 2º y 3º	Primaria 1º, 2º y 3º	Primaria 4º, 5º y 6º	Secundaria 1º, 2º y 3º
Desarrollo personal y para la convivencia	Expresión y apreciación artística	Educación Artística (1)		Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)

A continuación expondremos las características del Programa Aprender con Danza, a partir de la documentación que se nos facilitó así como de las diferentes entrevistas con los responsables pedagógicos del mismo.

PROGRAMA APRENDER CON DANZA

Objetivo General

Aprender con Danza" tiene el objetivo de fomentar entre los niños y niñas, adolescentes y jóvenes de primaria y secundaria, una formación integral que apoye los fines de la escuela, a partir del desarrollo de la conciencia corporal, la integración de la persona, la apropiación, expresión y comunicación individual y colectiva del lenguaje del cuerpo y del movimiento, del ritmo y de la escucha musical, para impulsar nuevas habilidades y dispositivos para el aprendizaje, especialmente del pensamiento lógico-matemático y estimular la convivencia dentro y fuera de la escuela, contribuyendo a generar un ambiente escolar sano.

Objetivos Específicos

- Brindar a los niños y niñas de primaria y secundaria elementos básicos para mejorar su coordinación psicomotriz, su inteligencia kinestésica y su capacidad de autocontrol y transformación de su entorno.
- Desarrollar entre niños y niñas de primaria y secundaria, el sentido del ritmo y la escucha de músicas acordes con la diversidad cultural en la que viven a fin de ampliar sus recursos culturales y educativos.
- Apoyar a los maestros de aula en la generación de nuevas estrategias y dispositivos para generar entre el alumnado capacidad de atención, concentración, trabajo en equipo y sentido de alerta para el aprendizaje.
- Apoyar a la escuela en el desarrollo de nuevas relaciones de convivencia y de canalización de energía creativa hacia los niños y niñas, que redunden en la transformación del ambiente escolar a través del arte.
- Contribuir al desarrollo de una escuela sana, libre de violencia y de adicciones.

Fundamentación

Los avances de la neurolingüística, la teoría de la Gestalt y las pedagogías constructivistas conceden cada vez más importancia al estudio de los lenguajes artísticos en la educación básica, como un elemento fundamental para desarrollar las inteligencias múltiples en los niños y niñas. Mientras la ciencia permite la explicación del mundo, el lenguaje del arte participa del proceso cognitivo porque permite ampliar las formas de pensamiento y enriquecer la capacidad de representar, simbolizar y expandir un mundo cultural propio e interactuar con el de los otros. Igualmente otorga a los niños y niñas, nuevas posibilidades de construcción de pensamiento abstracto, capacidad de análisis y de solución de problemas.

Diversos proyectos de investigación educativa se han puesto en marcha al respecto y han demostrado que quienes tienen acceso al estudio de las artes con fines formativos, desarrollan mejores resultados académicos, adquieren mayor seguridad y pueden establecer relaciones más equilibradas con su entorno escolar y familiar. El desarrollo de una inteligencia de movimiento, de una conciencia del estar en el espacio y en el tiempo constituye uno de los pilares básicos en la construcción de la persona, de un sujeto social capaz de afirmarse como individuo, como ser humano seguro de sí mismo y de relacionarse con el mundo exterior de una forma más creativa, abierta, afectiva y significativa.

Su impacto en el terreno cognitivo está en relación directa con la adquisición de nuevas estrategias de aprender a aprender. Los lenguajes de la danza y de la música son vitales en la exploración, adquisición y desarrollo de una nueva forma de aprendizaje que relaciona mente y cuerpo, pensamiento y acción. Son expresiones artísticas que contribuyen a generar el auto conocimiento del mundo personal y del mundo social, de la persona y de la cultura, del mundo interior y del entorno social en el que el alumnado se desenvuelven. Contribuyen a conformar la identidad cultural y a enriquecer la perspectiva lúdica del aprendizaje.

Los lenguajes dancístico y musical en la escuela permiten además, la familiarización de el alumnado con nuevos recursos de conocimiento, expresión y comunicación, aplicables al contexto escolar, familiar y social, lo que se traduce en ambientes más sanos. El National Dance Institute en Nueva York, encabezado por el destacado coreógrafo Jacques D'Amboise creó una metodología y una didáctica que se ha puesto en marcha en un contexto de diversidad cultural, propio de una ciudad que ha recibido miles de inmigrantes procedentes de muchas partes del planeta.

Sus contribuciones en la educación artística le han valido numerosos premios y reconocimientos entre los que destacamos: *The Governor's Award* por sus sobresalientes contribuciones a las artes y la cultura del estado de Nueva York (1986); *The Paul Robeson Award* por la excelencia en el campo de las humanidades (1988); *The First Annual Producers Circle Award* para el servicio público (1989); *The Capezio Award* (1990); El Premio por Servicio Distinguido de las Artes de la Academia Americana de las Artes y las Letras (1993); La Medalla Nacional de las Artes (1998); entre otros. Posee doctorados honorarios de la Julliard School, Duke University, Boston College, University of the South, Franklin Pierce College, St. Joseph College, Montclair State University, Monmouth University, Bates College, Saint Peter's College, the College of New Rochelle, y Bank Street College of Education.

En los últimos 30 años, los programas de NDI en la ciudad de Nueva York y sus asociados, tanto a nivel nacional como internacional, han extendido su influencia a más de 2 millones de niños, y en este sentido, cabe destacar la puesta en marcha del programa en la ciudad de Shanghai (China).

ConArte realizó una evaluación de esta metodología en el contexto escolar y convino un convenio para la formación de formadores, a la vez que enriqueció el método y sus recursos con otros muchos elementos necesarios para atender a las escuelas públicas y privadas mexicanas. A lo largo de su desarrollo durante el primer ciclo escolar, la metodología y la didáctica fue enriquecida a partir de la experiencia dancística y musical de los maestros ConArte, a partir de una definición de marcos y parámetros acordes con la estructura básica del método NDI, de tal suerte que podemos decir que ConArte ha adaptado y desarrollado, a partir del método NDI, un método propio, acorde a la realidad de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes de las escuelas del medio urbano de México.

Vale la pena mencionar que incluso, los propios niños y niñas han realizado una aportación significativa al programa "Aprender con Danza", dado que en diferentes grupos y grados, han propuesto pasos, ritmos, movimientos y dinámicas que han sido retomados en el contexto de una estructura básica que busca avanzar hacia la consecución de los objetivos del programa.

Enfoque

El programa tiene un enfoque formativo. No está pensado en un sentido solamente recreativo o complementario. Tampoco es un programa basado en el criterio personal de cada maestro, si bien cada uno tiene un estilo de enseñanza y recursos dancísticos o musicales diferentes.

No se trata tampoco de preparar bailarines, ni de impulsar clases orientadas a la enseñanza de una técnica específica de ballet, danza contemporánea, folclórica, flamenco, jazz, o cualquier otro género. Se trata de un programa basado en un proceso de alfabetización del movimiento y de la escucha musical que avanza de lo simple a lo complejo, buscando la estructuración de etapas ligadas a las posibilidades de maduración psicomotriz, psicológica y afectiva de niños y niñas en edades de 4º a 6º de primaria, hasta tercero de secundaria.

Es un programa cuyas clases están planeadas y estructuradas a partir de una metodología y una didáctica en la cual, a través de los más variados recursos dancísticos, coreográficos y musicales, los niños y niñas desarrollan nuevas formas de inteligencia Kinestésica, lenguaje corporal, sentido del ritmo, de expresión y comunicación.

El enfoque de la enseñanza se basa en una estrecha relación entre danza y música, ya que ambas forman una unidad con lenguajes que se enriquecen y complementan mutuamente. Ambas crean un estado de ánimo y de alerta para el aprendizaje que permite la integración de mente, cuerpo, emoción y movimiento, a partir de una actividad lúdica.

Por su orientación, el programa permite identificar y estimular las diferentes formas de inteligencia y de aprendizaje de cada niño o niña. El programa entonces busca desarrollar entre niños y niñas, habilidades de movimiento, escucha, concentración, participación y construcción individual y colectiva, con absoluto respeto a las diferentes capacidades y a la diferencia de género.

"Aprender con Danza", no es un programa que se subordine a los contenidos de las otras materias, pero tampoco es ajeno. De manera natural, el programa de danza apoya el pensamiento abstracto, el seguimiento de secuencias, de conjuntos, el cálculo mental, entre otros elementos del pensamiento lógico matemático. Igualmente, la clase puede apoyar los contenidos de las materias básicas, en un trabajo conjunto entre maestros de danza y música y maestros de aula, para explorar temas de interés académico o escolar definidos de común acuerdo.

Aunque el programa académico no se subordina a las presentaciones como objetivo en si mismo, incluye como parte fundamental de la formación, el desarrollo de habilidades que van de lo simple a lo complejo, desde la postura, pasando por la coordinación motriz, la lateralidad, la oposición, el manejo y canalización de energía, etc. hasta el desarrollo de pequeños montajes, en los cuales se incorporan elementos coreográficos, musicales, escenográficos, vestuario, etc. a fin de desarrollar habilidades y capacidades de presentación ante un público diverso con el propósito de fomentar la convivencia entre maestros, padres de familia y comunidad.

¿Por qué la danza en la escuela?

El cuerpo individual y el cuerpo social son dos dimensiones de la identidad y la salud colectivas. Ambos son territorios de memoria emocional, afectiva y de una forma de inteligencia cada vez más necesaria.

Cuando un niño o una niña bailan, su mente y su cuerpo se conectan, se generan nuevos dispositivos para aprender, para actuar, para hacer cualquier cosa. La danza y el movimiento acompañado por la música generan un pensamiento flexible, abstracto, al mismo tiempo que precisión, coordinación y nuevas estrategias de estructuración del mundo.

Dos dimensiones destacan en este proceso, una que apoya el conocimiento de sí mismo, porque hay una reapropiación del cuerpo como espacio de aprendizaje y otra que es la emocional y afectiva.

La danza como medio educacional provoca variadas respuestas en quienes la practican. Permite la reintegración de la persona, en un ejercicio de auto reconocimiento de las capacidades propias y de interacción con el medio ambiente. Los componentes mentales, físicos y emocionales del movimiento tenderán a aparecer en acciones definidas del cuerpo y en formas dotadas de sentido en el espacio. La danza permite a nin@s encontrar su centro y un ritmo propio con el cual controlar y transformar sus emociones y su entorno.

El movimiento dancístico está destinado a brindar al estudiante (bailarín, durante su clase) una experiencia estimulante, una oportunidad de acrecentar su sensibilidad y enriquecer sus respuestas. Toda técnica de danza debiera dirigirse a este fin, pues los ejercicios no solo tendrán que ser rítmicos, dinámicos y claros en su forma, sino que deben ejecutarse con un sentido interior de toda la forma del movimiento.

De esta manera el programa "Aprender con Danza" tiene como principio metodológico el aprendizaje de la danza a través de un vocabulario de movimiento que se desarrolla gradualmente desde las formas o pasos básicos y sencillos hasta movimientos estéticos con un alto grado de complejidad en la ejecución que se verán expresados en una obra coreográfica.

Una vez que los estudiantes -bailarines--, adquieren un vocabulario de pasos básico podrán ir perfeccionando en el dominio de la ejecución en unidades o secuencias de movimiento, que tarde o temprano, conforme el programa avance se irán vinculando con otras expresiones como el teatro y aún las artes plásticas.

¿Por qué la música en vivo?

La música es una arquitectura cambiante en la cual, los niños y niñas construyen el movimiento, lo interiorizan y lo hacen propio, ya que les brinda ritmo, tono, precisión y estructura. De ahí la importancia de la música en vivo, no como un fondo o un divertimento, sino como parte fundamental de la interacción entre movimiento, ritmo y aprendizaje.

Es por ello que los maestros que ConArte propone a las escuelas son músicos profesionales capacitados para desarrollar una metodología y una didáctica que se relaciona de manera directa con las habilidades y estrategias de enseñanza aprendizaje de la música.

La música en el programa "Aprender con Danza" se conecta con la energía, estado de ánimo y ritmo de cada grupo escolar, a fin de enriquecer la intencionalidad de la clase. Apoya de igual manera, las inteligencias múltiples de niñ@s que obtienen mejores resultados en el movimiento por su exposición a la música, dada su inteligencia auditiva.

La exposición a la música impulsa el desarrollo del pensamiento abstracto. El acercamiento a la música en relación con la danza permite a los niños incorporar e interiorizar elementos de cálculo mental y seguimiento de secuencias, lo cual contribuye a darle una estructura que de hecho, es aplicable a muchos otros campos de su actividad. Son estrategias de conocimiento aplicables a otras materias escolares.

La música establece la apertura hacia la diversidad, al combinar música de concierto, ritmos populares, música tradicional u otra, de acuerdo a la intencionalidad del programa académico.

La intención es que el alumnado se acerquen a una diversidad musical que enriquezca sus posibilidades de elección y su gusto musical. Al acercarles a diversas músicas de México y del mundo, de diferentes tiempos, ritmos y tradiciones, el programa "Aprender con Danza" vincula educación y cultura y genera condiciones de respeto hacia el otro. El programa parte de un reconocimiento de la importancia del bailarín y del músico como maestros que comparten y dialogan de manera permanente para construir un espacio de energía, atención, seguridad, confianza, compromiso, reconocimiento y empatía para con el alumnado, pero al mismo tiempo de calidad, disciplina, exigencia afectiva y elevación de miras.

Varias de las piezas musicales del programa son arreglos elaborados por los maestros de ConArte y de las escuelas públicas de la SEP, en una suma de esfuerzos en beneficio de niños y niñas.

Perfil de los maestros

Los maestros de ConArte tienen una formación profesional en los lenguajes artísticos de la danza y la música, eso es fundamental para asegurar la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, también cuentan con una formación metodológica y didáctica que les permite intervenir con pertinencia, pasión, amor y disciplina en el espacio del aula. En ese sentido, son maestros capaces de trabajar e intervenir en el espacio escolar a partir de un trabajo interdisciplinario y con importantes recursos didácticos.

La clase se desarrolla bajo la dirección de un(a) maestro(a) titular de danza, uno(a) maestro(a) asistente, y un(a) maestro(a) músico profesional también, capacitados por ConArte con el apoyo del National Dance Institute de Nueva York, en una metodología y una didáctica específica para la escuela, diseñada a partir de una experiencia de 30 años de trabajar con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Para que los maestros puedan realizar un trabajo adecuado y profesional en el ambiente escolar, adicionalmente, han sido capacitados en los siguientes campos:

1. Metodología para la enseñanza de la danza y la música en el aula escolar. National Dance Institute.
2. Pedagogía de la danza y la música.
3. Gestión del ambiente escolar.
4. Psicología de la adolescencia.
5. Desarrollo psicomotriz de la infancia.

6. Danza Terapia.
7. Técnicas de Voz teatral.
8. Análisis de las causas y alternativas para erradicar la violencia en la escuela.

La formación de los maestros ConArte es permanente, a través de un Seminario de revisión metodológica, construcción coreográfica, trabajo interdisciplinario y formación en pedagogía y psicología.

Vinculación con los objetivos de la escuela

"Aprender con Danza" contribuye a los objetivos de la escuela de formación de la persona y formación para la vida. En ese sentido, contribuye con el programa a desarrollar estrategias para:

- Adquisición de estrategias para aprender a aprender, a partir de la interacción entre compañeros, la cooperación, el trabajo en equipo y el desarrollo de la iniciativa.
- Vinculación de la educación y la cultura, a través de la música y la danza, fortaleciendo la identidad cultural y su capacidad de relación intercultural con otras culturas.
- Desarrollo de disciplina consciente, capacidad de atención, de participación y propuesta, las cuales son aplicables a otros campos de la vida.
- Mejoramiento del ambiente escolar al relacionarse a través del arte. En ese sentido, el programa apoya las iniciativas de la escuela en donde la clase pueda contribuir de manera constructiva y coordinada.
- Generación de nuevas relaciones al interior de las aulas y de la escuela, y en ese sentido a contrarrestar la violencia en la escuela.
- Crear una Escuela Segura, ya que los niñ@s adquieren autocontrol, autoestima, y deseos de superación.
- Combatir el sedentarismo y movilizar la energía de los niñ@s hacia canales positivos, lúdicos y formativos.

Vinculación con las materias básicas

ConArte busca una retroalimentación constante con los maestros de aula, para atender las necesidades de los alumnos de manera personalizada. El diálogo cotidiano entre maestros de aula y maestros ConArte es fundamental para la definición de las estrategias de aprendizaje de cada grupo.

- "Aprender con Danza" genera habilidades de atención, concentración, escucha y nuevas actitudes hacia el aprendizaje de cualquier otra materia.
- Apoya el desarrollo de pensamiento lógico-matemático porque los niñ@s aprenden a contar sus secuencias, las de los niños de su clase, las de la música en vivo y a coordinar su intervención a través del movimiento en los tiempos necesarios.
- Los maestros de música de las secundarias, tienen la posibilidad de colaborar con los arreglos musicales y la interpretación de piezas que se integran al programa.
- A partir del ciclo escolar 2007-2008, el programa tiene un tema académico o cultural a desarrollar a lo largo del año. Ese tema será explorado a través de los lenguajes dancísticos y musicales y motivará la investigación entre los alumnos.
- En las escuelas del Centro Histórico, se desarrollarán los temas de aprendizaje que refuercen los objetivos de recuperación del mismo.

Metodología del programa

El programa se basa esencialmente en una metodología que busca construir un proceso de alfabetización del movimiento, fomentar el reconocimiento del propio cuerpo, el desarrollo de habilidades básicas de coordinación motriz, de la flexibilidad, el tono muscular, a través de la creación, aprendizaje y dominio de pasos que significan letras, con las cuales se pueden escribir palabras y frases a través del lenguaje dancístico y musical. Así, durante las clases van aprendiendo una letra A, B, C, D y luego aprenden a combinarlas para hacer palabras, después frases y a mediano y largo plazo enunciados y discursos a partir del movimiento y la música. Al mismo tiempo, los niños y niñas van desarrollando capacidades de atención, concentración, escucha y ritmo.

La metodología implica que los niños o niñas sean capaces de desarrollar secuencias basadas en una alfabetización del movimiento, encuadrada en el ritmo y la estructura musical, de ahí que se trate de un programa de carácter interdisciplinario en donde la música y la danza se vuelven partes indisolubles para el aprendizaje.

Esta metodología supone un alto nivel de coordinación entre el maestro de danza, el asistente y el maestro de música, en la medida que se requiere crear un ambiente de confianza, pero también de cierta exigencia, basado en un clima de participación. Dicha comunicación no se refiere sólo a qué música tocar, sino al sistema de cuentas que debe orientar el avance mismo de los participantes, además de las intenciones, la velocidad, etc. Esta coordinación supone un diálogo permanente previo, durante y posterior a la clase, a fin de enriquecer, actualizar, sugerir y evaluar el comportamiento y el avance de los grupos. Es así como los alumnos aprenden a desarrollar un trabajo de coordinación mente y cuerpo, pensamiento y acción, a memorizar los pasos, pero también a realizar el cálculo mental de las secuencias propias, de los otros equipos y de la música, a fin de coordinar el movimiento.

El programa avanza de lo simple a lo complejo y una vez que los grupos tienen más o menos un control de los movimientos básicos, se impulsarán nuevas estrategias de improvisación.

Si bien la metodología es aplicable a todos los grados escolares, comenzando con el cuarto grado de primaria, los objetivos, los pasos, las secuencias, la música y las estrategias didácticas y los recursos para el manejo del grupo varían sobre todo a partir del 6º grado y las secundarias, dadas las diferencias existentes en múltiples niveles entre niños y niñas de estas edades. Los elementos básicos en los que descansa esta metodología son:

- Estrategias y dinámicas de participación individual y colectiva
- Atención individual y grupal
- Generación de un ambiente de reto y superación
- Trabajo en equipo
- Respeto entre los participantes y los maestros
- Exploración de cada una de las partes del cuerpo femenino y masculino, con pleno respeto a la perspectiva de género.
- Aprendizaje de letras expresadas en pasos.
- Combinación de letras para crear palabras a través del movimiento.
- Construcción de frases que resultan de la relación de varias letras

- Creación de secuencias que resultan de la combinación de frases.
- Cálculo mental de secuencias
- Construcción de discursos coreográficos
- Escucha musical
- Ritmo externo e interno
- Precisión entre música y movimiento
- Concentración para el desarrollo de la memoria corporal
- Desarrollo de habilidades de improvisación
- Desarrollo de habilidades de representación escénica, a mediano plazo.

Objetivos y contenidos por grado escolar/primaria

Cuarto grado de primaria.

Objetivos:

- Mejorar las habilidades de comunicación a través de la exploración de movimientos interpretativos.
- Desarrollar habilidades motrices: lateralidad, equilibrio, postura).
- Incrementar la conciencia corporal (global).
- Mejorar la memoria inmediata a través de la repetición y combinación de secuencias.
- Identificar corporalmente distintos ritmos.
- Fortalecer la memoria visual a partir de la exploración del espacio.
- Desarrollar la percepción auditiva en el reconocimiento de frases melódicas.
- Estimular la expresión corporal explorando distintas calidades de movimiento.

Contenido:

- Normas o condiciones básicas de la clase de danza.
- Rituales de entrada y salida con diversos estilos musicales.
- Secuencias de movimiento (combinación de letras).
- Bailando con cuentas. Cambios de ritmo y velocidad
- Conciencia corporal en el espacio cercano (Kinesfera).
- Identidad del bailarín.

Área Danza:

- Pasos básicos "A- - F" en combinaciones AB, AC, AD etc.
- Temas de Movimiento.
- Conceptos básicos de espacio (caminos rectos)
- Conceptos básicos de direcciones (arriba , abajo, derecha, izquierda)
- Conceptos básicos de niveles (alto, medio).

Área Música:

- Pulso, Ritmo, Acento, Tempo (2/4, 4/4)

Quinto grado de primaria

Objetivos:

- Mejorar habilidades de socialización mediante el trabajo creativo por equipos.
- Desarrollar habilidades motrices en relación a los ejes corporales.
- Entender el espacio escénico como un espacio de creación personal y colectiva.
- Mejorar habilidades físicas: flexibilidad y agilidad.
- Entender la diversidad musical y su influencia en la calidad del movimiento.

Contenido:

- Rituales de entrada y salida con cuentas y carácter.
- Bailar con cuentas y con la melodía (unidad dancística)
- Desarrollar conciencia corporal en el espacio cercano y lejano.
- Aprender los elementos de una coreografía.
- Improvisar con los elementos coreográficos ya adquiridos.
- Ejecución de una coreografía colectiva a partir de una consigna del profesor.

Área Danza:

Pasos básicos de la "A--H" (sopa de letras) en combinaciones con diferentes ritmos, y dinámicas de movimiento.

Temas de movimiento.

- Conceptos de movimiento (con rotación)
- Conceptos de espacio (niveles y direcciones).
- Canon

Área Música

- Pulso
- Ritmo
- Estilos musicales
- Movimiento a partir de sonidos onomatopéyicos.

Sexto grado de primaria

Objetivos:

- Desarrollar la resistencia muscular y la respiración en la ejecución de una danza.
- Bailar con consciencia de grupo.
- Mejorar el equilibrio dinámico durante las secuencias de movimiento.
- Desarrollar conciencia kinestésica en relación a la presencia.
- Mejorar la atención siendo observadores de las danzas de otros.
- Mejorar la audición en la escucha de secuencias rítmicas e introducción.
- Desarrollar memoria visual

Contenidos:

- Las normas o condiciones básicas de la clase (respeto, participación, cooperación).
- Rituales de entrada y salida, con un sentido creativo.
- Dominar y memorizar secuencias de movimiento más complejas del tipo. ABC, ABA, ABB, BCA, BCB etc.
- Ejecución de secuencias aumentando y disminuyendo la velocidad.
- Conciencia corporal en el espacio cercano y lejano con desplazamiento.
- Secuencias en canon, eco, preguntas y respuestas.
- Responder corporalmente al pulso, ritmo, melodía.
- Improvisación en equipos.
- Danzas del mundo.

Área Danza.

- Pasos básicos en combinación con temas de movimiento y con diferentes estilos dancísticos.
- Combinación de sopa de letras de la "A" - "I" (incorporando diferentes estilos musicales y velocidades)

Temas de movimiento y dinámicas de movimiento:

- acentos: suave, fuerte
- en relación a la gravedad : equilibrio, caída, salto
- en relación a la fuerza :pesado-ligero

Espacio:

- direcciones en el escenario.
- niveles: alto, medio, bajo y diagonales.

Área Música

Reconocimiento y asimilación del:

- Pulso
- Acento
- Ritmo binarios, terciarios.
- Canon, y seriación.

Objetivos y contenidos por grado escolar de Secundaria

Primer grado de secundaria

Objetivos:

- Mantener las reglas básicas y condiciones de la clase
- Dominar y memorizar secuencias de la coreografía final.
- Trasladar conceptos musicales a patrones Kinestésicos.
- Continuar desarrollando habilidades físicas: elasticidad y fuerza.
- Explorar calidades y dinámicas de movimiento a partir de un tema.

- Incorporar la improvisación por equipos como parte de la coreografía de fin de curso
- Asimilar la identidad de bailarín a partir de los elementos que la constituyen
- Improvisar a partir de: un tema, una idea musical, cuentas etc.
- Presentar coreografía al final del curso.

Contenidos:

Área Danza:

Pasos básicos en combinación con: direcciones, ritmos y dibujos espaciales.

Conceptos de movimiento.

- Uso de dinámicas en cada paso
- Uso de movimientos en relación a la gravedad.

Improvisaciones a partir de distintos estilos musicales

- Improvisación en equipos a partir de ideas, temas musicales propuestas por los alumnos.
- Utilización de cánones
- Preguntas y respuestas.

Temas a discutir:

- Las disciplinas artísticas y la sociedad.
- El Bailarín y el espectador.
- Experiencia frente al público

Área de música:

- Ecos rítmicos y contratiempos con percusiones corporales
- Frases rítmicas utilizando las figuras musicales que se trasladan movimientos.
- Géneros y estilos musicales de actualidad.

Segundo grado de secundaria

Objetivos:

- Desarrollar capacidad para resolver problemas en relación al movimiento significativo.
- Entender por qué la danza es una forma de conocimiento.
- Dominar y memorizar secuencias dancísticas de larga duración.
- Entender que la danza y la música son una unidad que se desarrolla en el tiempo y el espacio.
- Trabajar en silencio en tiempos prolongados.
- Resolver problemas en relación al espacio- - tiempo, tiempo- - dinámica dentro de una coreografía.
- Continuar desarrollando habilidades físicas: elasticidad, fuerza y capacidad aeróbica y control de la energía.
- Explorar calidades y dinámicas de movimiento en el espacio real e imaginario.
- Desarrollar la presencia "del estar en el mundo" a partir de la posición de bailarín en escenario.
- Bailar con concentración e intención.
- Presentar coreografía al final del curso a partir de desarrollar el tema del año.

Contenidos:

- Reglas básicas y condiciones de la clase y como componentes de la vida diaria.
- Secuencias de la coreografía con un principio un medio y un fin.
- Conceptos musicales (figuras musicales complejas que se trasladan a patrones Kinestésicos.
- Temas de movimiento; extensiones, flexiones pausa, equilibrio, caída, giro, salto.
- Calidades y dinámicas de movimiento a partir de un tema.
- Improvisación en equipos.
- Proyección escénica, presencia en el "Aquí y Ahora".
- Improvisar a partir de: un tema, una idea musical, cuentas etc.

- Coreografía colectiva al final del curso con solos y grupos.
- La estética en los diferentes estilos dancísticos.

Área Danza:

Pasos básicos.

- Pasos básicos en combinación con niveles, direcciones y dinámicas
- Paso Básicos de danzas populares, populares urbanas y regionales mexicanas.

Temas a discutir:

- Las disciplinas artísticas y la sociedad.
- El Bailarín y el espectador.
- Historia de la Danza
- La danza y la colectividad.

Improvisaciones:

- A partir de un texto escrito elaborar un guión dancístico

Área de Música.

- Ecos rítmicos y contratiempos con percusiones corporales
- Frases rítmicas utilizando las figuras musicales (negras, corcheas, semi-corcheas, blancas y redondas) que se trasladan a movimientos.
- Géneros y estilos musicales de actualidad.
- Ritmos binarios y terciarios.
- Ostinatos.

Las presentaciones artísticas escolares

Juegan un papel fundamental dentro del Programa "Aprender con Danza". Estructuradas a partir de las pequeñas coreografías que resultan del aprendizaje en el aula, a la vez que de pequeñas demostraciones a manera de clases abiertas, tienen su cometido en términos formativos, al brindar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, la capacidad individual y colectiva de resumir, representar el aprendizaje adquirido e incorporado a lo largo del ciclo escolar, a la vez que desarrollar la capacidad de actuar frente a un público, lo cual contribuye a la autoafirmación y el desarrollo de nuevas habilidades.

Las presentaciones artísticas tanto en el patio de la escuela como en el teatro juegan también un papel de vínculo entre la escuela y los padres de familia. Crean un ambiente escolar mediado por el arte, generando nuevas relaciones entre maestros, directivos y padres de familia.

Aunque el programa académico no se subordina solo a las presentaciones, sino que explora diversos elementos del lenguaje dancístico y musical, a fin de dotar a los alumnos de nuevos recursos de comprensión, sensibilización y expresión artísticos, el presentarse ante un público transforma su papel de espectadores pasivos a entes activos que son capaces de manifestar sus emociones, gustos y habilidades dentro y fuera de su contexto escolar, lo que les brinda mayor seguridad y capacidad de expresión.

A través de dichas presentaciones la escuela, representada por niños, niñas, adolescentes y jóvenes, adquiere un nuevo carácter y una visibilidad que le redunda en reconocimiento, aprecio y valoración por parte de padres de familia, autoridades y maestros.

El sentido de las coreografías

El proceso de enseñanza aprendizaje incluye la construcción de pequeñas coreografías que integran los diferentes pasos que los niños van interiorizando, en los diferentes grados escolares.

Dichos pasos pueden estar basados en la exploración de la lateralidad, la oposición, los giros o la combinación de varios de éstos, lo mismo que pueden proceder de la cultura dancística de México o de otros países. La diversidad en el movimiento y en la música son dos características que acompañarán a lo largo del ciclo escolar, a la vez que durante las presentaciones de las coreografías finales.

Durante las clases mismas, conforme los niños van adquiriendo habilidades de realizar un conjunto de secuencias y de moverse en el espacio propio, aprenden a relacionarse con el espacio de los otros y con el espacio del aula, igualmente van interiorizando el ritmo y el movimiento para dar vida a la danza.

Las coreografías van cambiando y avanzando en duración y complejidad de acuerdo al avance de los alumnos por grado escolar y en concordancia con sus habilidades, dependiendo de su edad y nivel de maduración en la psicomotricidad y de su desarrollo en el lenguaje dancístico propiamente dicho.

Juegan un papel importante en relación con el trabajo en equipo y el fortalecimiento de relaciones de cooperación entre diferentes grupos y escuelas, ya que en determinados momentos, tanto en el aula como en el patio de la escuela o aún en el teatro, diferentes grupos del mismo grado pueden compartir las coreografías.

El diseño coreográfico es realizado por los maestros, pero conforme los niños van adquiriendo seguridad y desenvolvimiento, ellos mismos aprenden a realizar trazos o secuencias coreográficas que los maestros incorporan tanto en las clases como en los ejercicios finales.

Las coreografías se crean en relación con diversos tipos de música, y en ello radica también su importancia. Los niños se relacionan con diferentes arquitecturas rítmicas y formas de movimiento que le permiten fortalecer su capacidad de abstracción, de construcción y de percepción.

Conforme el alumno y el grupo avanzan en la comprensión y el dominio musical, rítmico y armónico, lo mismo que en la conexión de la música y el movimiento, es posible que desarrollen un pensamiento extendido y sean capaces de proponer pasos, secuencias y frases coreográficas..

La habilidad de crear una coreografía significa para el niño una posibilidad de estructurar su mundo interno y externo a través de la danza, de articular el movimiento con la música y de buscar la precisión, la focalización de su capacidad creativa y de compartir con los demás el fruto de su aprendizaje.

Estrategias didácticas para profesores del programa

A continuación se presentan algunas herramientas didácticas para ser utilizadas tanto para la enseñanzas de pasos, como para la generación del trabajo en equipo, el desarrollo de estrategias de análisis y repaso de secuencias del Programa Aprender con Danza. Son solo un ejemplo, ya que el programa se sigue enriqueciendo en este sentido.

Para el maestro, es indispensable que en cada clase, esté atento a todos los niños y niñas. No basta con ver a los de enfrente, ni tampoco centrar la atención sólo en los que tienen dificultades o en los que lo hacen muy bien. En ambos casos habrá una acción a seguir. Quien tiene dificultad, requerirá del apoyo de un equipo, quien lo hace muy bien puede volverse ejemplo, pero también apoyar a los demás.

El lenguaje verbal y corporal debe ser claro y congruente. Modular el volumen y tono de voz es un elemento muy importante que crea un ambiente de tonalidades auditivas y gestuales que provoca que los niños y jóvenes estén atentos y motivados, es decir, dispuestos al aprendizaje.

Es importante evitar dar demasiadas explicaciones e indicaciones en voz alta, porque vuelve la clase monótona y aburrida, y no permite al alumno concentrar la atención en su cuerpo y en lo que está realizando.

Si por el contrario se combina la voz con algunas indicaciones con la mirada o con algún gesto de aprobación, desaprobación o de extrañamiento, los resultados serán más efectivos. Es importante que el maestro enfatice que el lenguaje que se aprende se expresa esencialmente con el movimiento y el lenguaje corporal.

Resaltar y reconocer en cada clase el logro de cada niño así como el de todo el grupo y la importancia de ser parte de un equipo, es fortalecer la confianza y la relación del maestro con los alumnos. Así mismo es el motor de motivación que propicia entusiasmo por aprender. Atender a tiempo los errores individuales de los niños, permite clarificar constantemente lo que se pretende lograr y de esta manera el proceso de aprendizaje de todos los alumnos avanzará de manera homogénea y eficaz.

El apoyo del maestro de aula es fundamental, ya sea con su presencia, o bien incorporándose a la clase a bailar con los niños y niñas. Siempre es necesario mantener un diálogo y apoyar al maestro de aula en ciertas necesidades de niños o niñas con necesidades especiales.

Antes de entrar al salón

El grupo debe estar listo para entrar al salón de clase. Aún fuera del salón, los niños y niñas deben estar ya concentrados, en posición y actitud de aprendizaje de la danza. No pueden entrar al salón mientras exista desorden y falta de concentración. Es importante que los niños y niñas vivan desde el primer minuto una experiencia de reto que los conmina a esforzarse. De ahí que la entrada misma al salón debe contener ya ese germen.

Se forma a los niños en dos filas uno de niñas y otro de niños (preferentemente para crear un ambiente inicial de confianza). Los alumnos pueden proponer un número entre 20 y 32 u otro intervalo. Ese será el número de frases que tocará el músico para que los niños entren al salón con un paso específico, una actitud, un reto, etc.

Si el grupo no está en condiciones de proponer, el maestro de danza pide al músico toque una cierta cantidad de frases de 8 cuentas cada una, (esto dependerá de la cantidad de alumno). Se sugieren 4 cuentas para cada uno de ellos como mínimo (para el caso de grupos mayores a 15 alumnos), y 8 cuentas o mas para grupos pequeños.

Ritual de entrada

En esta primera fase es importante insistir en cada clase, que las reglas de comportamiento que los bailarines tienen que aprender y poner en práctica cada día establecen las condiciones necesarias par crear un espacio de aprendizaje en la clase:

a) Memorizar y buscar siempre el lugar que le fue asignado en la primera clase, ya que éste será el espacio personal que ocuparán al principio de la clase durante todo el ciclo escolar. Los niños deben encontrar un espacio y saber cuidarlo, respetarlo y convivir con el espacio de los demás.

b) Alzar la mano sin gritar para pedir oportunidad de realizar el paso. Es importante que los niños aprenden otra forma de participación que no sea en medio del desorden, los gritos y la competencia sin sentido.

c) Buscar siempre espacio suficiente adelante a lado y atrás para realizar los pasos. Es menester cuidar las ventanas, a fin de que no choquen entre sí al ejecutar los pasos y considerando lo reducido del espacio cuando se trata de salones de clase regulares.

d) No reírse ni burlarse de los compañeros que están realizando los pasos, por el contrario hay que impulsar y aplaudir tanto a quien realiza con excelencia el paso como quien intenta mejorar su ejecución.

e) Si el grupo no está en condiciones de atención, es posible usar diálogos de ritmos con las palmas y el cuerpo, a fin de lograr rápidamente la atención de los participantes.

Formación en el salón

Las formación dentro del salón será siempre en líneas, pero la cantidad de éstas dependerá del número de alumnos que se tenga en la clase, por ejemplo, en una distribución para grupos de más de 25 alumnos en líneas que es formación es idónea para enseñar pasos nuevos . Además este tipo de formación en líneas y ventana, permite al maestro una visión de todos Los niños

Una formación en el segundo tipo de dibujo consiste en dividir el grupo por la mitad cambiando el frente al centro del salón, de esta manera se pueden implementar las dinámicas de:

a) Eco ó preguntas y respuestas, este se refiere a que un grupo hace una secuencia y el otro la repite, por ejemplo, un grupo comienza con la secuencia "A" y el otro inmediatamente la repite. De esta manera se pueden hacer repeticiones de una secuencia "A" en forma decreciente, donde de forma alternada un grupo y luego el otro realizan la secuencia de 8 pasos luego 4, y al final 2.

b) Montaje de algún paso con el carácter de reto, competencia de equipos, o saludo.

c) Se pueden hacer las secuencias al mismo tiempo un grupo frente al otro (esta dinámica se recomienda para niños de 6º año en adelante y después de la cuarta clase).

El "Dibujo en cuadro" es tipo de formación permite hacer combinaciones de secuencias, ritmos y tiempos de espera para ejecutar los pasos. También permite mezclar niños y niñas.

a) En esta formación cada equipo puede realizar diferentes secuencias, y a manera de "movimiento sorpresa" se pide aleatoriamente a cada equipo, que realice la secuencia que le corresponde.

b) Una dinámica que puede ser útil y divertida, es rotarse de lugar en 8 cuentas al lugar del siguiente equipo y hacer nuevamente la secuencia. Así hasta que cada equipo llegue al lugar del principio (aquí es importante cuidar que los niños mantengan su formación al momento de rotar).

El Dibujo en subgrupos es un tipo de formación puede realizar diferentes secuencias cada equipo, por ejemplo, el equipo Uvas comienza con la secuencia "A", el equipo Manzanas la secuencia "B" el equipo Peras la secuencia "C" y el equipo Mangos la secuencia "D".

a) Una variación en esta formación, podrías ser que cada equipo se rote al lugar del otro (rotando todos los equipos al mismo tiempo) y realice la secuencia que le corresponde en el dibujo, por ejemplo, las Uvas se van al lugar de las Manzanas y realizan la secuencia "B" las Manzanas al lugar de las Peras y realizan la secuencia "C", las Peras al lugar de los Mangos la secuencia "D" y así con los demás equipos.

Estructura de la clase

Fases de la clase

1. Ritual de entrada.
2. Calentamiento.
3. Enseñanza de pasos y secuencias.
4. Ejecución de pasos y secuencias.
5. Revisión de pasos (individual y grupal).
6. Aprendizaje musical.
7. Enfriamiento.
8. Ritual de salida.

1. Ritual de entrada.

- Los niños y niñas se forman afuera del aula de danza y adquieren la actitud para entrar al salón de clase.
- Ubicar el espacio personal. Es fundamental que los niños encuentren un lugar en el espacio del aula porque ello los sitúa en relación con sus compañeros. Aprenden a tener un sitio, a respetarlo y a respetar el sitio de los demás.
- Establecer la identidad de bailarín. Durante la clase, tod@s los niños y niñas son bailarines.
- Desarrollar la conciencia espacial individual y grupal (exploración de la Kinesfera)

2. Calentamiento.

- Preparar al cuerpo y a la mente para la actividad física.
- Relajar al cuerpo de las tensiones para concentrar la atención del niño en su trabajo corporal y la escucha de la música.
- Elevar la temperatura del cuerpo y el ritmo cardiaco.
- Incrementar gradualmente la circulación de la sangre.
- Optimizar la transmisión de los impulsos nerviosos.
- Aumentar la flexibilidad y fuerza de los músculos.
- Lubricar las articulaciones para ampliar su rango de movilidad.
- Respiración, reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo.

3. Enseñanza de pasos y secuencias

- Desarrollar la transferencia de patrones visuales a kinestésicos.
- Demostrar el diseño del movimiento.
- Desarrollar la transferencia empática a partir del modelo.
- Desarrollar la escucha musical en relación con el movimiento.

4. Ejecución de pasos y secuencias.

- Desarrollar la coordinación de segmentos corporales (sucesión y oposición).
- Desarrollar la memoria corporal.
- Desarrollar la presencia y el foco.
- Integrar espacio, ritmo y movimiento.
- Experimentar la unidad música- danza (carácter musical, tono emocional de la música).

5. Revisión de pasos y secuencias (individual y grupal).

- Motivar la presentación ante el público.
- Reconocer habilidades y deficiencias para el mejoramiento.
- Motivar al reto para el logro. (demostración de solos, niño modelo o niño con dificultades).
- Promover habilidades de observación y crítica constructiva.
- Estimular la retroalimentación positiva entre observadores y ejecutantes.
- Correcciones en equipo, apoyo al que se atrasa o se le dificulta.
- Impulsar la mejora en la ejecución, sugiriendo diferentes calidades de movimiento, ritmos y velocidad

6. Enseñanza musical.

- Trasladar patrones auditivos a kinestésicos.
 - Desarrollar la escucha, la espera y la respuesta al estímulo sonoro.
 - Responder a cambios en el pulso, tempo, ritmo, silencio, y melodía.
 - Experimentar el carácter musical.
- Desarrollar conexión entre emoción, escucha, energía y música.

7. Enfriamiento.

- Regular la respiración mediante actividades que permitan la estabilización del ritmo cardíaco.
- Preparar al cuerpo para las siguientes actividades, creando un ambiente de concentración y de enfoque en la propia corporeidad.
- Explorar movimientos de forma creativa (improvisación) a fin de alcanzar un tono emocional apropiado para continuar con las actividades escolares.

7. Ritual de salida.

- Agradecer y reconocer mutuamente el trabajo entre bailarines y maestros.
- Reconocer el desempeño colectivo e individual.
- Apoyar y alentar el desempeño individual, de forma personalizada

Estructura de clase y objetivos del programa

A) Principios

- Enseñar a los niños a explorar el lenguaje corporal y musical par ampliar sus capacidades de expresión sensibilización y comunicación.
- Desarrollar a través de la danza y la música diversas formas de inteligencia.
- Integrar cuerpo, mente y emoción en una unidad que permita el reconocimiento del mundo propio y desarrollar habilidades de movimiento, escucha, participación y construcción individual y colectiva.

B) Estructura metodológica

1. Aprendizaje de pasos y secuencias.
2. Ejecución de pasos.
3. Combinación de secuencias de pasos que harán una sopa de letras (sopa de letras que van de los pasos mas simples a los mas complejos).
4. Interpretación creativa de secuencias (ejecución de pasos a partir de una idea musical, concepto o historia que darán un significado en una coreografía).
5. Exploración del espacio personal y colectivo a través de frases de movimiento.

C) Reglas de la clase

- Respeto (no me burlo, no critico, no juzgo al que se equivoca)
- Trabajo en Equipo (el grupo es un equipo y ayuda a los que tienen dificultad, a través de pequeños grupos de energía)
- Participación (me involucro en la clase de manera activa)
- Actitud y energía (Busco un logro cada clase, pongo lo mejor de mi esfuerzo para alcanzarlo)
- Disciplina consciente (colaboro para avanzar individualmente y para que el grupo avance)

D) Resultados esperados

- Alfabetización del movimiento en avance de letras, según grado escolar.
Sentido del ritmo
- Capacidad de concentración Coordinación motriz
- Mejora de postura Construcción de frases
- Desarrollo autónomo de secuencias Identificación ritmo, tiempo, movimiento Clase pública en el patio de la escuela
- Presentaciones en escenarios al final del ciclo escolar Mejora en las relaciones dentro del aula

Evaluación

En primaria la evaluación es compartida con los propios niños, quienes elaboran un texto libre en torno a la clase. Los maestros de aula, al participar de la clase de danza, tienen la posibilidad de evaluar el comportamiento de los niños y su avance tanto dentro de la clase como en el contexto de las clases de las materias básicas. A nivel testimonial, se ha elaborado una serie de entrevistas a los alumnos, directores, maestros, maestras, que dan cuenta de los avances y cambios en las diferentes esferas del conocimiento.

En las secundarias, la evaluación es adicionalmente numérica. Se calificarán (con un punto o dos puntos según sea la base de la nota) los siguientes rubros:

- Asistencia y puntualidad: cumplir con el 80 % de asistencias y estar puntual en la puerta del salón al comienzo de las clases
- Respeto: reconocerse en las diferencias, reconocer logros y errores de los compañeros, sin burlarse, sin juzgar, demostrando sentido crítico.

- Disciplina: no empujar, no pegar, no gritar, levantar la mano para pedir la palabra.
- Ejecución de secuencias de movimiento: memorizar y realizar secuencias de movimiento con la mejor precisión y estilo dentro las posibilidades de cada alumno.
- Participación: mostrar interés por aprender y realizar el máximo esfuerzo ya sea en las actividades individuales, grupales y en equipo.

Curso de formación como profesor en SALUDARTE

Una vez finalizado el análisis del programa de contenidos, me parece que es interesante resaltar mi participación en agosto del 2013, en un curso de formación de profesores, que en México denominan de “capacitación”, para el programa de Aprender con Danza dentro del macro-proyecto *SaludArte*. Esta formación dura aproximadamente cinco días, diez horas por día y tienen un promedio de 40-50 personas por curso, existiendo varios grupos (había unos 237 candidatos) lo cual me dio la oportunidad de conocer la pedagogía y dinámica empleada en la formación (ver Anexo 6).

En resumen, se trabaja una metodología de técnica de estilo a partir de la enseñanza y reproducción de modelos, la unidad más básica conforma un “paso”. Con la combinación de diferentes “pasos” se genera una combinación de movimientos que denominan “letra”. Una letra está constituida por una unidad de 16 tiempo: 8 tiempos de un paso básico más 8 tiempos de movimientos sencillos que conforman los diferentes tipos de letras: A,B,C, D, etc. Más tarde hacen Sopa de Letras, que consiste en un sencillo proceso de composición a partir de la permutación, es decir, de cambiar el orden de las letras.

El equipo de formadores esta constituido por dos profesores, uno principal, un secundario y un músico acompañante que imparte los contenidos específicos de danza. Es decir, repiten la misma formación que intervendrá luego en el aula de la escuela. Adaptan el lenguaje de la danza para emplear una terminología práctica y muy sencilla de entender. El estilo de enseñanza es el propio de los grandes grupos: la instrucción directa, asignación de tareas, micro-grupos, etc.

Emplea una metodología de técnica de estilo, caracterizada por La estructura de las clase en la formación tiene cinco partes, que coincidirán con las que llevaran en un futuro los profesores en el aula:

1. Entrada y ordenación en el espacio de los alumnos.

2. Calentamiento
3. Desarrollo
4. Enfriamiento
5. Agradecimientos entre el equipo docente y el alumnado, y salida

Es importante además resaltar el empleo del Aprendizaje vivencial que se basa en aprender por medio del hacer. Es un proceso a través del cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores, directamente desde la experiencia.

El aprendizaje vivencial ocurre cuando el individuo se involucra y participa en cierta actividad, reflexiona sobre lo acontecido en forma crítica, extrae importantes conclusiones desde el análisis introspectivo e incorpora lo aprendido a través de un cambio en la forma de pensar o comportarse. La efectividad de esta metodología está asociada al hecho de que proporciona un sentido de titularidad de lo aprendido por parte del individuo, que difícilmente se obtenga con las metodologías tradicionales.

Esto es posible gracias al proceso de auto-descubrimiento que se promueve, lo que asegura que el conocimiento se genere desde el interior de cada alumno como consecuencia directa de su experiencia.

Toda la dinámica se basa en la praxis y los participantes desde el principio se enfrentan a ejercicios y actividades propuestas. Tienen que resolver todo de manera integral, no sólo la ejecución sino como lo deben de enseñar. Es importante el cómo se favorece la capacidad de adaptación del futuro profesor, donde la máxima es resolver la situación de aprendizaje. Existe un proceso de selección de los candidatos y este aspecto cuenta mucho para entrar definitivamente en el programa.

Señalar que esta formación la reciben por igual y de manera simultánea músicos y personas del mundo del movimiento (danza, expresión corporal, teatro, etc.). Los participantes tienen que aprender a trabajar de manera rápida en equipo. Una vez aprendida la parte motriz, comienzan a trabajar directamente con un músico, que es otro de las personas del curso. Aquí es muy importante la experiencia del músico como acompañante de danza y del profesor de movimiento si ha trabajado con músicos de manera previa, ya que deben de haber una rápida adaptación entre ellos, ya que los roles y diferentes áreas, danza y música, tienen que encontrar los puntos comunes de trabajo.

Se plantean cuestiones sencillas pero muy efectivas, como por ejemplo, marcar a partir del pulso, conocer las entradas y "cues" o claves musicales, el fraseo, la cuenta en ocho tiempos, el carácter musical, la agógica o velocidad del pulso, la subdivisión, etc. Además el músico tiene que participar activamente en la docencia y no se queda como un mero músico acompañante, como por ejemplo ocurre tradicionalmente en una clase de ballet donde es un mero intérprete musical. En este caso se convierte en un profesor auxiliar con funciones, además de las señaladas, organizativas de los alumnos. Es una ayuda constante para el profesor de danza. Al final del día, se hace un intercambio discursivo, un debate en círculo donde se comparten vivencias, experiencias e inquietudes, que los formadores intentan dirigir hacia los contenidos impartidos en las sesiones de ese día.

La duración, el enorme número de candidatos, es un hándicap porque se da una escasa formación teórica que fundamente la práctica docente. Se basa todo en la impartición de clases magistrales, donde salen situaciones de aprendizaje que resuelven en el momento, pero sin una sistematización precisa. También se echa de menos el uso de una terminología didáctica, que puedan aplicar y tenga fundamentos comunes para los distintos niveles educativos, desde cuarto grado a segundo de secundaria.

No se diferencian las progresiones en función de los grados educativos que deberán impartir, hecho relevante ya que se trata de reproducción de modelo. También indicar que en la formación se mezcla continuamente la resolución de conflictos propias de las situaciones de aprendizaje en una clase con el perfil de los alumnos y se plantea que los participantes de en el curso encuentren sus propias soluciones de manera intuitiva y práctica.

La falta de una terminología didáctica con definiciones claras y precisas, generó mucha confusión y problemas de comunicación entre participantes y profesores. Indicar que el resultado final, es una formación pragmática del futuro profesor que impartirá clases en el programa Aprender con Danza basada en la experiencia en el aula.

2.4.2. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FORMATIVO

En esta investigación se implementó un programa de formación dividido en dos fases (Amado, 2015). La primera de ellas, está enfocada a los contenidos de danza educativa que podrán en práctica los profesores en su intervención y la segunda etapa, es un programa de formación en la adquisición de destrezas docentes para aumentar el nivel de motivación en los alumnos. Estas etapas se detallan a continuación:

Fase 1. Conocimiento del contenido de danza y su metodología de enseñanza

- Formación en contenidos de danza educativa para profesores (seminario de 35 h., con 14 sesiones durante siete días, dos sesiones por día).

Fase 2. Desarrollo de destrezas docentes para incrementar la motivación

- Formación sobre la Teoría de la Autodeterminación y aprendizaje de las estrategias motivacionales para profesores (seminario de 15 h. en 6 sesiones durante tres días, dos sesiones por día).
- Formación sobre la Teoría de la Autodeterminación y aprendizaje de las estrategias motivacionales para observadores (seminario de 15 h. en 6 sesiones durante tres días, dos sesiones por día).

Fase 1. Conocimiento del contenido de danza y su metodología de enseñanza

Este programa comenzaba por la asistencia de los profesores a un seminario de 35 horas, donde se explicaban los fundamentos de la danza educativa, divididas en 14 sesiones durante siete días realizando dos sesiones por día. Para ello, partimos de la Teoría del Movimiento de Laban (1978) que parte de la espontaneidad y producción de respuestas, hecho que relacionan directamente con la motivación intrínseca y la creatividad adaptativa del ser humano (Lykesas et al., 2009).

El resultado es una acción que podemos analizar a partir los Factores del Movimiento, que discrimina, siete componentes: cuerpo, peso, contacto, espacio, tiempo, intensidad e interacción. Así pues, en el seminario los profesores recibieron información acerca de cada uno de estos factores de movimiento de manera teórica y práctica ejemplificando la aplicación de cada uno de ellos con diferentes actividades que ellos mismo dirigían y previamente habían preparado con el investigador principal antes del seminario durante una hora (ver anexo).

Una vez concluido el programa de formación en contenidos, lo que nos interesaba era que los profesores conocieran los contenidos de enseñanza que iban a ser empleados y valorados en la realización a este estudio de investigación. Con este objetivo, en primer lugar, se entregó a los profesores un documento en el que aparecía cada una de las 12 sesiones sobre los factores del movimiento y contenidos del programa de formación. La aplicación de cada sesión con un grupo real de alumnos en la escuela tenía una duración aproximada de 45-60 minutos. (ver anexo).

Fase 2. Desarrollo de destrezas docentes para incrementar la motivación

Los profesores asistieron a un seminario sobre de la Teoría de la Autodeterminación, donde se incidía en la importancia del apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales, que incidía especialmente en las estrategias motivacionales en apoyo de cada una de estas NPB, con una duración de 15 horas divididas en 6 sesiones durante tres días realizando dos sesiones por día.

Seguidamente, se les entregó un documento donde aparecía cada una de las estrategias que debían aplicar en cada una de las 12 sesiones del programa (ver Anexo 4), y se ejemplificaron varias sesiones para conocer los mecanismos de aplicación de estas estrategias. El entrenamiento de las estrategias dentro de cada una de las sesiones se realizaba la semana anterior a la aplicación real de la sesión para que los profesores contaran con tiempo suficiente para asimilarla y prepararla, la duración aproximada de cada sesión de entrenamiento era de 3 horas, haciendo un total de 36 horas.

Las estrategias que se explicaron y se entrenaron con los profesores fueron extraídas del libro de Amado (2013), “La danza entendida desde una perspectiva psicológica”, donde aparecen las estrategias motivacionales de apoyo a las necesidades psicológicas básicas adaptadas al ámbito específico de la danza:

1. Estrategias para incrementar la percepción de autonomía

1.1. Utilizar un estilo de liderazgo democrático. A través de este tipo de técnica, se ceden ciertas responsabilidades a los alumnos como la toma de decisiones, para que tengan una participación activa en las clases y puedan percibir que son una parte importante dentro del grupo.

Un ejemplo de esta estrategia sería delegar a los alumnos la elaboración del calentamiento de forma que cada día un alumno diferente lo dirige en base a una serie de pautas generales previamente establecidas por el profesor como comenzar por movilidad articular y terminar con estiramientos, incluir todas las articulaciones y los grupos musculares siguiendo una progresión desde el tren superior hasta el tren inferior, etc.

Otro ejemplo sería permitir a los alumnos en algunas ocasiones diseñar sus propias composiciones, elegir la música, seleccionar cómo van a trabajar los diferentes factores del movimiento entre los que se incluye el cuerpo, el peso, el espacio, el tiempo, la intensidad y la interacción, así como decidir el tema en torno al cual se van a desarrollar dichas composiciones para llegar a crear una coreografía con una idea que transmitir a un público, mediante una representación delante de sus compañeros.

1.2. Evitar controlar o presionar demasiado a los alumnos. De este modo tratamos de disminuir la competitividad que aparece a partir de cierta edad y que no es recomendable hasta que exista un nivel de madurez adecuado. Esto estaría relacionado con permitir a los alumnos en ciertos momentos agruparse según sus preferencias, o dar su opinión en el diseño de las coreografías cuando ellos lo consideren oportuno, evitando la imposición del profesor.

1.3. Posibilitar la elección de actividades. Esta estrategia es conveniente para que exista implicación por parte de los alumnos en los ejercicios que se realizan. De esta forma, conseguimos involucrar a los practicantes en el proceso de toma de decisiones para incrementar su percepción de autonomía, permitiendo en ocasiones que sean ellos mismos los que propongan ciertas actividades o que elijan algunas de las que más les interesen. Pero para ello, es imprescindible delimitar algunas reglas y normas para el desarrollo y la elección de tareas, pues de lo contrario pueden aparecer problemas de comportamiento. Además, es necesario que los alumnos hayan adquirido previamente un amplio bagaje motriz y un conocimiento adecuado de su modalidad, por ello este tipo de técnicas no son muy aconsejables en edades de iniciación donde el alumno todavía no posee esa capacidad de raciocinio.

1.4. Explicar el objetivo de la actividad. Cuando el propósito de la actividad se establece y explica claramente, es más probable que se desarrolle una mayor implicación activa del alumno y una sensación de autonomía más elevada, ya que éstos entienden de manera más clara el motivo de realización de los ejercicios y los beneficios que van a obtener al ejecutarlos.

1.5. Conceder importancia a la opinión de los alumnos. Es recomendable tener en cuenta las preferencias de los alumnos sobre las actividades para incluirlas en las siguientes clases así como realizar una puesta en común al final de las sesiones donde expongan sus experiencias ante toda la clase y conocer sus inquietudes.

1.6. Utilizar las recompensas de carácter intrínseco. El uso inadecuado de recompensas extrínsecas puede reducir la motivación y la autonomía, ya que es una forma de controlar el comportamiento. Por tanto, es recomendable utilizar recompensas relacionadas con la propia práctica, por ejemplo, dejar 5 o 10 minutos al final de cada clase para hacer un ejercicio que les guste mucho, sobre todo en etapas de iniciación y en caso de que su comportamiento durante el desarrollo de la sesión sea adecuado.

1.7. Incidir sobre las habilidades sociales de los alumnos. Con esta recomendación nos referimos a poner en práctica formas eficientes de comunicación y asertividad entre nuestros alumnos. Si les enseñamos a escuchar de forma activa dando confianza a su compañero para que se exprese con libertad y de forma constructiva, facilitaremos una mayor percepción de autonomía. Asimismo, comunicar de forma efectiva va a afectar a diferentes facetas del comportamiento, entre las que se encuentran la percepción de autonomía y de competencia.

1.8. Autonomía en las prácticas sin ayuda del profesor. Se refiere a que los alumnos trabajen solos sin la presencia del profesor por ejemplo cuando ya conocen previamente una actividad no hace falta que el profesor vuelva a explicarla o también en los ejercicios de improvisación.

2. Estrategias para incrementar la percepción de competencia.

2.1. Adaptar los ejercicios al nivel de los alumnos. Hay que tratar de individualizar al máximo las sesiones de entrenamiento para que todos nuestros alumnos, independientemente de su nivel de habilidad, puedan alcanzar éxito en las diferentes actividades y esto les haga sentirse competentes en la práctica, sentir que poseen las cualidades suficientes para hacer frente a los desafíos que se plantean, lo que les llevará a tener una mayor motivación hacia la propia actividad por la satisfacción que les reporta su práctica.

2.2. Diseñar actividades donde el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales. Es recomendable realizar ejercicios en los que se compita con uno mismo en lugar de competir con el resto de compañeros, o dar pautas para que esto ocurra. De esta forma, los alumnos se acostumbran a buscar la maestría, el esfuerzo y la superación personal que les conducen a alcanzar las metas que se proponen, dejando de lado la comparación con los demás y los problemas psicológicos que esto puede acarrear. Por ejemplo, si queremos que nuestros alumnos realicen un movimiento que requiere una ejecución compleja, al principio debemos realizar progresiones sencillas con los alumnos y ponerle de referencia sus éxitos en estas pequeñas progresiones, orientándoles para que puedan llegar a la ejecución final del movimiento que deseamos.

2.3. Proporcionar un feedback positivo. De esta manera se desarrollará una sensación de competencia y autoconfianza que hará que el alumno se sienta más seguro en su próxima ejecución y sea más consciente de los éxitos que obtiene, motivándose en mayor medida por la actividad.

2.4. Facilitar objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado. El hecho de plantear metas centradas en los ejercicios a realizar en lugar del resultado perseguido con los mismos, así como realizar la evaluación y el feedback centrándonos en el proceso de ejecución en lugar de focalizar la atención en el resultado de este proceso, va a favorecer una mejora en la habilidad percibida por parte del alumno y en su nivel de autonomía.

2.5. Plantear diferentes objetivos adaptados a las necesidades de los alumnos. Estableciendo objetivos a corto, medio y largo plazo, adaptados al nivel y a las características de los alumnos, se favorece la percepción de habilidad, sobre todo si esos objetivos son asequibles y pueden llegar a alcanzarse. Si por el contrario proponemos objetivos con los que se creen grandes expectativas, podemos perjudicar el nivel de habilidad en el caso de que no se puedan cumplir, o bien, si planteamos objetivos fácilmente alcanzables podemos provocar la excesiva relajación del alumno porque considere que sus habilidades sobrepasan con creces los retos establecidos. Un ejemplo de objetivo a corto plazo sería que los alumnos aprendan a realizar diferentes secuencias de movimiento, el objetivo a medio plazo sería que con esas secuencias de movimiento aprendan a crear composiciones y, el objetivo a largo plazo, sería que en base a dichas composiciones aprendieran a crear coreografías, dotándole de significado a las composiciones de movimiento.

3. Estrategias para favorecer las relaciones sociales.

3.1. Dejar tiempo de práctica libre durante el desarrollo de las clases. Con esta estrategia favorecemos un tiempo determinado dentro de las clases para que los alumnos puedan entablar relaciones personales y tratar temas ajenos al propio del entrenamiento. Fomentando así un mayor grado de implicación del alumno hacia la práctica, mayor confianza en los demás, mayor desinhibición entorno al contenido expresivo que requiere esta actividad, etc.

3.2. Realizar agrupamientos de forma heterogénea. El profesor debe favorecer que las agrupaciones que se realicen en clase sean siempre diferentes. Así, podemos facilitar el intercambio entre los miembros del grupo y conseguir que las relaciones entre todos los alumnos mejoren.

3.3. Formar a los alumnos en habilidades sociales. De esta forma les ayudamos a que aprendan a mostrar respeto y empatía hacia el resto de compañeros y demás miembros del entorno. Esto es un trabajo muy costoso que implica la dedicación del profesor diariamente y el establecimiento de ciertas normas que todos han de respetar para el buen funcionamiento dentro de este contexto.

3.4. Programar ejercicios cooperativos y dinámicas de grupo. Con esto favorecemos el trabajo en conjunto y la interacción entre los alumnos a través del intercambio de opiniones y de la toma de ciertas decisiones en común. Además, si queremos que se forjen relaciones fuertes y duraderas la mejor estrategia es que las actividades sean divertidas.

2.4.3. SUPERVISIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Cabe destacar, que para garantizar la correcta aplicación de los contenidos, de la metodología de enseñanza y de las estrategias motivacionales, todas las sesiones fueron supervisadas por observadores que el investigador principal había formado. Asimismo, para asegurar la aplicación del programa, los observadores asistieron a cada una de las sesiones, llevando consigo una hoja de observación en la cual aparecía cada una de las estrategias. En la hoja de observación, cada uno de los ítems aparecía representado en una escala de tipo dicotómico (sí/no), donde el observador tenía que valorar si la estrategia se aplicaba o no se aplicaba correctamente. Además, había un espacio asignado para anotar todos aquellos aspectos a mejorar o a reforzar durante las sesiones. Una vez a la semana, el observador se reunía con la coordinadora de Aprender con Danza, entregaba las hojas y discutían sobre cómo observar las estrategias que serían aplicadas, con el objetivo de reforzar la observación en las próximas sesiones (ver anexo).

3

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
RESULTADOS



CAPÍTULO 3: RESULTADOS

3.1. Análisis de los estadísticos descriptivos

La tabla 5 muestra los estadísticos descriptivos de las variables de estudio con los datos recogidos en el pre-test y post-test. Las puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test eran similares, con valores bajos en el post-test en todas las variables. La puntuación media en todos los casos eran cercanas al valor máximo de la escala Likert. Las puntuaciones de kurtosis y asimetría se encontraron en los límites aceptables.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos y análisis de fiabilidad de las variables estudiadas.

VARIABLES	PRE					POST				
	M	DT	α	Asimetría	Kurtosis	M	DT	α	Asimetría	Kurtosis
Intrínseca	3.90	.93	.80	-.89	.30	3.60	.99	.80	-.58	-.20
Identificada	3.87	.88	.76	-.73	-.03	3.51	.99	.82	-.49	-.24
Introyectada	3.36	.87	.58	-.22	-.52	3.19	.90	.65	-.22	-.31
Externa	3.62	.87	.64	-.42	-.34	3.33	.92	.66	-.24	-.38
Desmotivación	2.59	.99	.64	.28	-.59	2.75	.99	.68	.13	-.57
Competencia	3.79	.84	.71	-.69	.26	3.50	.91	.74	-.48	-.09
Autonomía	3.52	.96	.77	-.52	-.32	3.33	.99	.77	-.31	-.48
Relaciones Sociales	3.82	.92	.76	-.69	-.12	3.48	.98	.77	-.36	-.48
Utilidad	3.65	.98	.84	-.74	-.15	3.41	1.06	.86	-.42	-.56
Estereotipos Femeninos	3.91	.92	.79	-.90	.42	3.69	.95	.78	-.62	-.00
Estereotipos Masculinos	3.52	.92	.75	-.48	-.25	3.35	1.00	.75	-.29	-.51
Apoyo Competencia	3.83	.88	.75	-.75	.16	3.64	.91	.76	-.47	-.16
Apoyo	3.65	.89	.72	-.48	-.35	3.48	.96	.75	-.41	-.37
Autonomía										
Apoyo	3.82	.87	.75	-.63	-.11	3.59	.93	.79	-.44	-.29
Relaciones Sociales										
Diversión	3.61	.86	.66	-.60	-.01	3.51	.93	.75	-.41	-.31
Esfuerzo	3.61	.85	.63	-.63	.30	3.51	.90	.70	-.48	.00
Respeto a las instalaciones	4.00	.96	.76	-.95	.43	3.75	.96	.73	-.47	-.33
Esfuerzo en la evaluación	3.99	.98	.71	-.95	.43	3.72	1.00	.68	-.49	-.37
Tolerancia	3.80	.94	.71	-.75	.30	3.61	.89	.65	-.29	-.28
Autocontrol	3.68	.97	.71	-.67	.10	3.63	.91	.67	-.42	-.07

3.2. Análisis preliminar de los grupos antes de recibir el programa de intervención

Con el objetivo de examinar la homogeneidad en los grupos en el pre-test, se empleó un MANOVA que incluyó todos los grupos (grupo control y grupo experimental) y el género (masculino y femenino) como variables independientes. Y por otro lado, como variables dependientes: la percepción del apoyo a las necesidades psicológicas básicas, la percepción de satisfacción de las mismas, los tipos de motivación, la utilidad, los estereotipos de género, la relación diversión/esfuerzo y los comportamientos positivos de los estudiantes hacia los contenidos de danza en la escuela.

De esta manera, con respecto a la percepción de apoyo a las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, se hallaron diferencias significativas a nivel multivariante de acuerdo con el género ($F(1, 919) = 6.92, p = .00; n^2 = .02$), mientras que no se encontraron diferencias significativas con respecto al grupo ($F(1, 919) = .60, p = .61; n^2 = .00$), al igual que con respecto a la interacción del grupo y del género ($F(3, 917) = 1.46, p = .22; n^2 = .00$). En este sentido, los análisis de los efectos inter-sujetos provocados por género revelan diferencias significativas en el apoyo a la autonomía ($p < .01$), apoyo a la competencia ($p < .01$) y apoyo a las relaciones sociales ($p < .01$), donde el género femenino mostró mayores valores que el género masculino.

En relación a las necesidades psicológicas básicas, se encontraron diferencias significativas a nivel multivariante de acuerdo con el género ($F(1, 919) = 7.60, p = .00; n^2 = .02$) y el grupo ($F(1, 919) = 3.25, p = .02; n^2 = .01$), mientras que no se hallaron diferencias significativas con respecto a la interacción grupo y género ($F(3, 917) = 1.12, p = .34; n^2 = .00$). En este sentido, los análisis siguientes de los efectos inter-sujetos provocados por el género, revelan diferencias significativas en la satisfacción de la autonomía ($p < .01$), la satisfacción de la competencia ($p < .01$) y la satisfacción de las relaciones sociales ($p < .01$), donde el género femenino mostró valores más altos que el género masculino.

Asimismo, los análisis más exhaustivos de los efectos inter-sujetos provocados por el grupo revelaron diferencias significativas en las relaciones sociales ($p = .01$), donde el grupo control obtuvo valores más altos que el grupo experimental

Siguiendo en esta línea, con respecto al tipo de motivación, el análisis de datos indicó diferencias significativas a nivel multivariante, en relación al género ($F(1, 919) = 11.60, p = .00; n^2 = .06$), mientras que no se encontraron diferencias significativas en la interacción grupo y género ($F(3, 917) = 1.40, p = .22; n^2 = .01$). Los análisis de los efectos inter-sujetos provocados por género revelaron diferencias significativas en la motivación intrínseca ($p = .05$), la regulación identificada ($p < .05$), la regulación introyectada ($p = .01$), la regulación externa ($p = .00$) y la desmotivación ($p < .05$), donde el género femenino obtuvo valores más altos que el género masculino en todas las variables excepto la desmotivación.

Finalmente, centrándonos en las diferentes consecuencias como la utilidad, los estereotipos de género, la relación diversión/esfuerzo y los comportamientos positivos de los estudiantes hacia los contenidos de la danza en la escuela, se encontraron diferencias significativas a nivel multivariante dependiendo del género ($F(1, 919) = 10.72, p = .00; n^2 = .06$). Estas diferencias no aparecieron con respecto al grupo ($F(1, 919) = .69; p = .63; n^2 = .00$) o con respecto a la interacción grupo y género ($F(3, 917) = 1.21; p = .30; n^2 = .01$). Los análisis siguientes de los efectos inter-sujetos provocados por género mostraron diferencias significativas en la utilidad ($p = .05$), diversión ($p < .05$), el esfuerzo ($p < .05$), los estereotipos de género ($p < .05$) y los comportamientos positivos ($p = .01$), donde el género femenino mostró puntuaciones superiores al género masculino en todas las variables.

Por lo tanto, después de desarrollar los análisis preliminares, se puede determinar que los grupos eran heterogéneos antes de la intervención.

3.3. Comparación de los grupos basados en el programa de intervención motivacional

Teniendo en cuenta el diseño empleado en la investigación y las diferencias en las puntuaciones en el pre-test entre los grupos, se realizó un ANCOVA (análisis de covarianza) con el objetivo de separar los efectos del programa de intervención hacia las diferencias en la selección de los participantes. Así, y con la finalidad de testar la eficacia del programa de intervención, se realizó un análisis de varianza en el post-test incluyendo las puntuaciones de los participantes en el pre-test como covariable (Table 6).

De acuerdo con los resultados que se encontraron en las necesidades psicológicas básicas, y después de observar, los de la percepción de los alumnos del grupo control en relación a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el pre-test (covariable), se encuentra un efecto significativo de la intervención en la percepción de los alumnos sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el post-test ($F(1, 919) = 6.49, p = .01, \eta^2 = .00$). Esto quiere decir que los participantes que recibieron la intervención (grupo experimental), aumentaron de manera significativa su percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas al final del programa, comparado con el grupo control que no recibieron ningún tipo de intervención. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en los estudiantes con respecto al apoyo de las necesidades psicológicas básicas ($F(1, 919) = .41, p = .52, \eta^2 = .00$).

En cuanto al tipo de motivación, se encontraron diferencias significativas en la motivación intrínseca ($F(1, 919) = 3.60, p = .05, \eta^2 = .00$) y la regulación identificada ($F(1, 919) = 3.44, p = .05, \eta^2 = .00$), por lo que los participantes que recibieron la intervención (grupo experimental), aumentaron significativamente su motivación intrínseca y su regulación identificada al final del programa comparado con el grupo control que no recibieron la intervención.

De otra manera, no se encontraron diferencias significativas en la regulación introyectada ($F(1, 919) = .73, p = .39, \eta^2 = .00$), la regulación externa ($F(1, 919) = 1.66, p = .20, \eta^2 = .00$) y la desmotivación ($F(1, 919) = .18, p = .67, \eta^2 = .00$).

Para finalizar, no se hallaron diferencias significativas en las posibles consecuencias como la utilidad ($F(1, 919) = .96, p = .33, \eta^2 = .00$), la diversión ($F(1, 919) = .00, p = .99, \eta^2 = .00$), el esfuerzo ($F(1, 919) = .69, p = .41, \eta^2 = .00$), los estereotipos de género ($F(1, 919) = .02, p = .88, \eta^2 = .00$) y los comportamientos positivos ($F(1, 919) = .61, p = .43, \eta^2 = .00$), por lo que el grupo experimental no mostró cambios en comparación con el grupo control al final del programa de intervención.

Tabla 6. ANCOVA de los resultados medidos en el programa de intervención (post-test) para el grupo experimental y grupo control.

Measure	Grupo Experimental		Grupo Control		F	η^2
	M	DT	M	DT		
Apoyo NPB	3.57	.84	3.56	.90	.41	.00
Satisfacción NPB	3.49	.85	3.37	.89	6.49**	.00
Motivación Intrínseca	3.65	.95	3.54	1.04	3.60*	.00
Regulación Identificada	3.56	0.4	3.45	0.5	3.44*	.00
Regulación Introyectada	3.22	.88	3.17	.92	.73	.00
Regulación Externa	3.36	.88	3.30	.97	1.66	.00
Desmotivación	2.74	.96	2.74	1.03	.18	.00
Utilidad	3.44	1.00	3.38	1.11	.96	.00
Diversión	3.51	.91	3.51	.95	.00	.00
Esfuerzo	3.53	.85	3.49	.95	.69	.00
Estereotipos de Género	3.51	.87	3.53	.88	.02	.00
Comportamientos Positivos	3.63	.78	3.70	.82	.61	.00

$p \leq .01$ **; $p \leq .05$ *

3.4. Análisis de las diferencias de género

A continuación examinamos las posibles diferencias existentes en las variables dependientes incluidas en el estudio entre las cuatro series de género y grupo. Para ello, se llevó a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas de tres factores, con dos factores inter-sujetos (grupo y género) y un factor intra-sujeto (momento de medida) (Table 7). Este análisis mostró efectos significativos importantes para el género a nivel inter-sujeto ($F(1, 919) = 6.46, p = .00; n^2 = .08$) pero no se encontraron efectos significativos para el grupo ($F(1, 919) = .90, p = .55; n^2 = .01$) y para la interacción del grupo por género ($F(3, 917) = 1.29, p = .22; n^2 = .02$). Los análisis subsecuentes de los efectos inter-sujetos causados por el género, revelaron diferencias significativas en la percepción de apoyo de las necesidades psicológicas básicas ($p < .01$), la percepción de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($p < .01$), la motivación intrínseca ($p < .01$), la regulación identificada ($p < .01$), la desmotivación ($p < .01$), la utilidad ($p < .01$), la diversión ($p < .01$), el esfuerzo ($p < .01$), los estereotipos de género ($p < .01$) y los comportamientos positivos ($p < .01$), donde el género femenino mostró valores más altos en todos los casos en comparación con el género masculino, excepto en la desmotivación donde el género masculino tenía mayores puntuaciones que el género femenino.

A nivel intra-sujeto, no se encontraron diferencias significativas para la interacción por grupo ($F(3, 917) = 1.25, p = .24; n^2 = .02$), ni para la interacción por género ($F(3, 917) = 1.63, p = .08; n^2 = .02$), ni tampoco para la interacción por el grupo y por el género ($F(7, 913) = .74, p = .71; n^2 = .01$).

Table 7. Diferencias de género en el análisis de varianza de medidas repetidas y estadísticos descriptivos para variables dependientes

	Género Masculino						Género Femenino						F	η ²
	Grupo Control			Grupo Experimental			Grupo Control			Grupo Experimental				
	Pre-test	Post-test	M±DT	Pre-test	Post-test	M±DT	Pre-test	Post-test	M±DT	Pre-test	Post-test	M±DT		
Apoyo NPB	3.72±.82	3.52±.88	3.60±.80	3.60±.80	3.50±.82	3.50±.82	3.91±.78	3.62±.92	3.62±.92	3.89±.79	3.67±.86	.04	.00	
Satisfacción NPB	3.66±.85	3.39±.86	3.55±.78	3.55±.78	3.45±.82	3.45±.82	3.86±.75	3.36±.92	3.36±.92	3.83±.78	3.54±.87	.21	.00	
Motivación Intrínseca	3.76±.96	3.53±1.03	3.67±.97	3.67±.97	3.53±.95	3.53±.95	4.12±.86	3.56±1.05	3.56±1.05	4.12±.85	3.79±.93	.73	.00	
Regulación Identificada	3.76±.88	3.43±1.03	3.68±.89	3.68±.89	3.48±.93	3.48±.93	4.07±.85	3.50±1.04	3.50±1.04	4.01±.86	3.63±.95	.19	.00	
Regulación Introyectada	3.32±.90	3.20±.90	3.23±.82	3.23±.82	3.22±.85	3.22±.85	3.41±.87	3.12±.95	3.12±.95	3.51±.86	3.20±.91	.90	.00	
Regulación Externa	3.67±.89	3.37±.97	3.50±.88	3.50±.88	3.38±.89	3.38±.89	3.63±.89	3.21±.96	3.21±.96	3.70±.84	3.34±.87	.66	.00	
Desmotivación	2.65±.98	2.83±1.05	2.75±.96	2.75±.96	2.90±.96	2.90±.96	2.40±.97	2.64±1.00	2.64±1.00	2.45±1.00	2.58±.94	.23	.00	
Utilidad	3.49±1.06	3.26±1.10	3.42±.97	3.42±.97	3.32±1.01	3.32±1.01	3.88±.92	3.52±1.12	3.52±1.12	3.93±.84	3.57±1.00	.68	.00	
Diversión	3.52±.88	3.50±.94	3.44±.90	3.44±.90	3.43±.92	3.43±.92	3.74±.78	3.52±.98	3.52±.98	3.81±.80	3.59±.90	.01	.00	
Esfuerzo	3.52±.91	3.46±.97	3.50±.91	3.50±.91	3.51±.84	3.51±.84	3.73±.75	3.51±.93	3.51±.93	3.73±.78	3.56±.86	.03	.00	
Esteretipos de Género	3.46±.97	3.63±.87	3.51±.84	3.51±.84	3.60±.81	3.60±.81	3.51±.93	3.86±.77	3.86±.77	3.56±.86	3.84±.78	.38	.00	
Comportamientos Positivos	3.87±.82	3.61±.80	3.69±.78	3.69±.78	3.58±.75	3.58±.75	3.96±.86	3.80±.84	3.80±.84	3.95±.81	3.70±.81	3.02	.00	

p<.01 **; *p*<.05*

4

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

En este capítulo se va llevar a cabo la discusión de los resultados obtenidos para facilitar su comprensión y poder contrastarlos con la bibliográfica científica de referencia. Para ello, vamos a dividir el capítulo en diferentes apartados. En el primero, se realizará una discusión de los resultados en función de los objetivos de la investigación y se valorarán los datos en función de las similitudes o diferencias con otros estudios similares. A continuación, se apuntarán limitaciones y perspectivas que se han tenido durante la investigación para que en un futuro, las tengan en cuenta quienes quieran realizar estudios similares, así como las perspectivas de futuro a partir de este trabajo, poniendo especial interés en aquellas líneas de investigación que se puedan llevar a cabo a partir de estos resultados. En el último apartado, se expondrán las principales conclusiones tras la realización de este trabajo, indicando los aspectos específicos más relevantes que se han encontrado.

4. 1. DISCUSIÓN

4.1.1. Efecto del programa de intervención

El propósito de esta investigación fue analizar el efecto producido por un programa de intervención multidimensional basado en la aplicación de estrategias motivacionales, que se fundamentan en la Teoría de la Autodeterminación, dirigidas a apoyar las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relaciones sociales, así como la motivación de los alumnos durante las sesiones de enseñanza de la danza en la escuela.

En primer lugar, en cuanto a la percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, los resultados ponen de manifiesto que los alumnos pertenecientes al grupo experimental mostraron significativamente una mayor percepción de autonomía y relaciones sociales después de la aplicación del programa.

Es decir, los alumnos que recibieron un programa multidimensional basado en la aplicación de destrezas docentes orientadas al apoyo de las necesidades psicológicas básicas, vieron incrementada su percepción de autonomía y relaciones sociales con respecto al grupo control, que no recibió la intervención. Estudios anteriores, en este caso durante las clases de Educación Física, también han encontrado que los alumnos que perciben el apoyo de las necesidades psicológicas básicas por parte del profesor muestran una mayor satisfacción de las necesidades (Leen Haerens et al, 2015;. Rutten et al, 2012; Sánchez-Oliva et al., 2014; Zhang et al, 2011).

Estos resultados enfatizan la importancia del rol del profesor en la enseñanza de la danza en la escuela, de forma que deberían incorporar en su estilo de enseñanza, estrategias para apoyar la autonomía, competencia y relaciones sociales de sus alumnos. Entre las estrategias para apoyar la autonomía se encuentran el uso del estilo de liderazgo democrático, que anima a la participación activa de los estudiantes para sentir su importancia dentro del grupo, ofrecer alternativas y opciones, dar mayor libertad y responsabilidad a la hora de realizar las tareas, tratar de no controlar ni poner demasiada presión sobre la estudiantes; explicar el objetivo de la actividad; utilizar recompensas relacionadas con la práctica y poner énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos (Amado, 2013; Jang, Reeve, y Deci, 2010).

Algunos ejemplos de estrategias para apoyar la competencia son: adaptar los ejercicios al nivel de los alumnos mediante el equilibrio entre dificultad y capacidad; diseñar actividades donde el éxito es evaluado a través de indicadores intrapersonales (relacionados con la maestría en la tarea) en vez de interpersonales (competencia entre alumnos), con el fin de fomentar el esfuerzo y la superación personal; proporcionar retroalimentación positiva para que los estudiantes se sienten más seguros y más consciente de los triunfos que obtienen; proporcionar objetivos y retroalimentación sobre el proceso y no el resultado, mediante el reconocimiento del esfuerzo del alumno y/o la mejora personal, más que en el resultado; proponer objetivos accesibles a corto, medio y largo plazo que se adapten a las necesidades de los estudiantes para que conozcan claramente sus metas y sepan si se aproximan a ellas, y proporcionar el tiempo suficiente a todos los alumnos para que puedan alcanzar los objetivos establecidos (Amado, 2013;. Jang et al, 2010).

Finalmente, en lo que se refiere a las estrategias para apoyar las relaciones sociales se pueden utilizar algunas como: dejar momentos durante la sesión para que los estudiantes puedan establecer relaciones personales y se puedan ocupar de temas no relacionados con la actividad; formar grupos mixtos para impulsar la integración de todos los alumnos; emplear diferentes criterios para la creación de grupos, dinámicas colectivas, juegos de rol o actividades para mejorar el sentimiento de pertenencia al grupo de todos los alumnos; educar a los estudiantes en la utilización de habilidades sociales para que aprendan a mostrar empatía hacia los demás incluido el propio profesor; crear ejercicios de cooperación con el fin de animar a los estudiantes a tomar decisiones conjuntas y dinámicas que provoquen el intercambio de opiniones y establezca relaciones sólidas y duraderas (Amado, 2013; Jang et al., 2010).

Sin embargo, cabe destacar que a pesar de que el estilo de apoyo del profesor a las necesidades psicológicas básicas es fundamental para generar sinergias de cambio en el contexto del aula (Belmont et al, 1988), los datos muestran que sólo ha producido un aumento en la percepción de autonomía y relaciones sociales del grupo experimental y que no provocó cambios significativos en la percepción de competencia. Esto indica que los alumnos que recibieron el programa de intervención motivacional no incrementaron su percepción de competencia con respecto a los alumnos del grupo control que no recibieron dicho programa.

Conclusiones similares obtuvieron dos autores, Amado et al. (2014) en su estudio sobre la aplicación de contenidos de danza en clases de educación física, y Tessier et al. (2010) en un programa de intervención con diferentes deportes, los cuales coinciden en señalar la ausencia de cambios significativos en la percepción de competencia, indicando que para que se aprecie un cambio sustancial cuando se inicia el aprendizaje de nuevas tareas, el factor tiempo es fundamental. En este sentido, recalcan que quizás la duración del programa no fue suficiente para hacer que los estudiantes se sintieran más competentes, pues la competencia es la necesidad psicológica básica que más tiempo requiere en ser satisfecha ya que depende de los cambios en el individuo de la propia percepción de competencia de las habilidades personales.

Por ello, es probable que en el presente estudio también se torne insuficiente la duración del programa de intervención, pues cuando se cede mayor autonomía a los alumnos (como ocurría en el grupo experimental) en el aprendizaje de contenidos novedosos como la danza, la percepción de habilidad es reducida, y podría ser necesario mayor tiempo de práctica para mejorar la destreza específica y su percepción de competencia (Lobo y Winsler, 2006; Mainwaring y Krasnow, 2010; Mancini, 2013).

En segundo lugar, si ponemos el foco en el nivel de autodeterminación, los resultados destacan un incremento de la motivación intrínseca y de la regulación identificada al finalizar el programa en el grupo experimental con respecto al grupo control, lo cual indica que el programa de intervención motivacional ha producido un aumento de la motivación autodeterminada de los alumnos, de forma que sienten mayor satisfacción y placer durante la práctica de la danza en la escuela y la identifican como algo importante para ellos (Deci y Ryan, 2000).

En consonancia con estos resultados, varios estudios han demostrado que la utilización por parte del profesor de un estilo de enseñanza enfocado en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene un papel fundamental sobre la motivación autodeterminada (motivación intrínseca y regulación identificada) de los discentes (Cheon et al., 2012; Hastie et al., 2013; Huéscar y Moreno-Murcia, 2012; Su y Reeve, 2011; Tessier et al., 2010; Zhang et al., 2011).

Por el contrario, otros autores como Amado et al. (2014), Ntoumanis, Barkoukis, and Thøgersen (2009) y Tessier et al. (2010) han señalado que el apoyo del profesor de educación física a las necesidades psicológicas básicas no producía un incremento significativo de la motivación autodeterminada (motivación intrínseca y regulación identificada).

Siguiendo en esta línea, trabajos anteriores también han encontrado la relación del estilo del profesor con la motivación autodeterminada de los alumnos durante las clases de educación física (Chatzisarantis y Hagger, 2009; Edmunds, Ntoumanis y Duda, 2008; Ntoumanis, 2001, 2005; Shen, McCaughy, Martin y Falhman, 2009; Standage et al., 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007), pero cabe destacar que en estos estudios sólo se valoraba de forma unidimensional el estilo del profesor de apoyo a la autonomía, en lugar de valorar un estilo multidimensional de apoyo a la autonomía, competencia y relaciones sociales como se ha realizado en la presente investigación.

Por tanto, tras analizar los resultados se puede confirmar que se cumple el primer objetivo del estudio, que indica que la aplicación del programa de intervención multidimensional produciría un aumento en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada de los alumnos hacia la enseñanza de la danza en la escuela.

Así los hallazgos muestran la utilidad de un programa de intervención de 12 sesiones de enseñanza de la danza en la escuela, basado en la incorporación de destrezas docentes para apoyar la autonomía, competencia y relaciones sociales de los alumnos, sobre el incremento de la percepción de autonomía, relaciones sociales y de la motivación autodeterminada de los alumnos, ya que los datos muestran grupos heterogéneos de resultados y aún en cuanto a otras variables, como el esfuerzo y los comportamientos positivos, no existen cambios significativos después del proceso de intervención, podemos interpretarlo de manera positiva, dada la complejidad de los contenidos y las dificultades para llevar a cabo la actividad (García-Dantas et al, 2012).

Sin embargo, este programa no fue suficiente para incrementar la percepción de competencia de los alumnos durante las clases de danza que muestran una disminución, y después de la consulta de la literatura científica, que señala como probable causa los procedimientos didácticos, se hace necesario continuar las investigaciones en esta dirección (Van den Berghe et al, 2014) que quizás, pueda conducir a un aumento de la competencia de los estudiantes (Lyu y Gill, 2011).

4.1.2. Análisis de las diferencias de género

Uno de los objetivos de nuestra investigación es analizar si existen diferencias entre las variables objeto de estudio en función del género del alumnado, y en este sentido, reseñar que el deporte y la actividad física se han vinculado a conceptos como la eficacia técnica, el producto final y la competición (Kirk, 2010; Gard, 2011). Por ello, las prácticas artístico-expresivas aun representan mayor dificultad, incertidumbre y confusión entre los alumnos, pues se incide en un concepto tan complejo como la dimensión simbólica que implica una transformación del propio significado del movimiento, frente al dominio, sólo, de la habilidad específica. Este hecho, unido al desconocimiento de los beneficios que produce la danza, la escasa información que se tiene de ella y la manera inadecuada en que se ha llevado a cabo su enseñanza por falta de preparación del profesorado, se pueden identificar como causas de la actual situación de la enseñanza de este tipo de materias. Como indica Learreta (2009) es necesaria desarrollar una adecuada metodología para los contenidos de danza y expresión corporal donde el alumno se sienta cómodo, siendo el profesor el responsable de hacer el tratamiento adecuado en función del género, ya que se han evidenciado hacia estas actividades diferentes manifestaciones entre géneros que influyen en la motivación (Grieser et al., 2006; O'Neill, Pate, y Liese, 2011), y más aún, si tenemos en cuenta la carga social y cultural que tiene la danza asociada al mismo.

Señalar que el inicio del estudio tiene lugar en un entorno complejo, donde la danza se plantea fuera del contexto académico habitual (Sebire et al., 2013), al igual que ocurre cuando estos contenidos se introducen como parte de las clases de educación física y no específicamente, de educación artística (Pate y O'Neill, 2009) y por ello, sin el apoyo de la actividad por parte del profesorado generalista del centro, sin material didáctico adecuado, y además en múltiples ocasiones, discriminada, por ser considerada como una actividad poco apta para ser practicada por el género masculino (García-Sánchez et al, 2011; McCarthy, 1996; Paulson, 1993).

Otro factor a tener en cuenta, es que nuestra población de estudio se encuentra en la edad de la adolescencia correspondiente a un periodo que se caracteriza por la búsqueda de la propia identidad, la influencia de los patrones culturales y para nosotros muy importante, por ser el momento sensible que determina el establecimiento de hábitos en la vida adulta (Alsaker y Flammer, 2006).

Y en este sentido, la percepción más frecuente en los estudiantes de esta etapa en relación el entorno escolar, es que están sometidos a un control permanente ya que la asistencia es obligatoria, los contenidos y las actividades de aprendizaje curriculares no son divertidas y tanto su actitud como su trabajo está siendo evaluado constantemente (Brophy, 1999; Lim y Wang, 2009). Si se tiene en cuenta la literatura científica en relación a la manera de abordar estas enseñanzas, existen estudios en el campo metodológico que han demostrado que en educación física, los chicos se sienten más atraídos por tareas con alta participación cognitiva que las chicas (Chen y Darst, 2001; Halpern, 2000), de ahí que tras nuestra observación, intuyamos que esta es una de las posibles causas que expliquen los resultados encontrados, y que estemos de acuerdo en que una enseñanza de la danza más centrada en la poca participación cognitiva del alumno, como ocurría cuando se reproducían modelos en las clases de danza, pueda provocar consecuencias negativas en la percepción de esta actividad en el género masculino (Amado, 2105) donde se sienten relegados a un segundo plano durante la actividad. Sería muy interesante profundizar en este aspecto, ya que los datos del estudio sólo permiten una aproximación tangencial por no estar directamente relacionados con los objetivos de nuestra investigación.

En relación a las alumnas que recibieron las sesiones de enseñanza de la danza reflejaron un aumento en la percepción de autonomía, la motivación intrínseca, la regulación identificada, percepción de utilidad, la diversión y el esfuerzo, con respecto a los alumnos. En este sentido, la consideración de la danza como contenido eminentemente femenino (O'Neill et al., 2011), puede hacer que las alumnas sientan la necesidad de mostrar su competencia en estas actividades y así destacar frente al género masculino, que tradicionalmente han aceptado y desempeñado mejor las habilidades deportivas (Chalabaev et al., 2013; Gentile et al., 2009).

Por ello, quizás las alumnas manifiestan mejores respuestas psicológicas ante una enseñanza donde se prioriza la competencia (Watson, Pretz, 2001), donde se busca repetir modelos establecidos por el profesor y alcanzar cierta destreza en la ejecución (Stoltzfus et al, 2011). De hecho, hay evidencias de las influencias sociales que pueden afectar negativamente el desarrollo de estos aspectos psicológicos, incluso desde el punto de vista de la competencias y el desarrollo del pensamiento divergente, en mujeres sobre todo en la etapa adolescente (Reis, 1999; Simonton, 2000).

Así pues, como resumen, partimos de que el contenido de la danza en la escuela resulta difícil de aprender y es complejo en su aplicación, lo que sugiere que el interés situacional puede estar relacionado con el diseño de las tareas de aprendizaje (Chen, y Darst, 2001) por ello, se puede comprobar tras 12 sesiones, la dificultad por motivar a los alumnos hacia estos contenidos (Quin, Redding, y Frazer, 2007), siendo por tanto este periodo insuficiente (Ntoumanis et al., 2009; Tessier et al., 2010) para alcanzar los objetivos planteados y existiendo una clara diferencia de implicación inter-sujetos que sugiere un examen de las percepciones de los practicantes en la escuela, la necesidad de profesores expertos en pedagogía y el diseño de contenidos específicos de danza (Connell, 2009).

4.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Las limitaciones nos ayudan a plantearnos todas las dificultades encontradas en el estudio y nos sirven para tomar conciencia de ellas así como reducirlas en posteriores investigaciones, lo que puede significar una mejora en el diseño y planificación.

En cuanto a la valoración de la actuación docente, como primera limitación, debemos tener en cuenta que con el propósito de conseguir los objetivos en las áreas de danza y música en el Programa Aprender con Danza, las clases en las escuelas son impartidas por un equipo de tres profesores con distintos roles, que actúan de manera simultánea en el aula. Dos de ellos son especialistas en danza, uno con el rol de profesor principal y el otro, con el de profesor ayudante y el tercero, es el músico acompañante que actúa como interprete, generalmente con un piano, como profesor de música impartiendo los contenidos propios de su área (ritmo, pulso, compás, etc.) y que participa de manera activa en las tareas organizativas con el alumno durante la clase.

Este hecho tuvo dos consecuencias, la primera que dificultó la formación de los profesores por sus distintos tipos de habilidades y la segunda, la coordinación entre ellos para aplicar las estrategias motivacionales. En este sentido, la propuesta más apropiada para un futuro parece ser que la responsabilidad de la aplicación de las estrategias recaiga sobre un solo profesor, aunque el resto posea conocimientos sobre ello, lo que facilitará el proceso de formación y la posterior coordinación entre ellos de cara a la puesta en práctica de las sesiones.

Por otro lado, hay que señalar que los profesores involucrados en la aplicación del programa (grupo experimental) se vieron con tanta responsabilidad a la hora de aplicar las estrategias, que estuvieron tentados a abandonar la investigación y volver a impartir sus clases habituales, pero el apoyo de la coordinación de ConArte, ayudó a incentivar y motivar a los profesores a continuar con la colaboración, que se había establecido institucionalmente con el estudio desde un principio. Por tanto, es importante afianzar el compromiso personal a través del apoyo al profesor valorando sus logros durante el proceso.

En esta línea, otra limitación del estudio es considerar que la duración de la formación de los docentes en las estrategias motivacionales, se torna insuficiente según sus propias declaraciones en las entrevistas que se llevaron a cabo después de la intervención, ya que se encontraban inseguros a veces, en la aplicación de las mismas, siempre en relación a algunos contenidos de danza modificados por la propia realidad escolar. Por ello, en un futuro sería interesante ampliar dicha formación para favorecer la asimilación y adecuación a las situaciones de aprendizaje en función de los conflictos manifestados que surgieron a partir del desarrollo de esta investigación.

El seguimiento de la aplicación del programa se realizó a través de los observadores. De aquí, surge otra limitación ya que algunos de los que asistieron al programa de formación inicial, después por cuestiones personales no pudieron seguir, con lo cual, parece razonable para evitar este tipo de situaciones, seguir un sencillo protocolo y desde un primer momento realizar un cuestionario para conocer su situación personal, si tiene trabajo, si vive en la misma localidad, etc., todo ello acompañado de un compromiso firmado para participar en el estudio.

Una importante limitación fue el contexto social de las escuelas donde se desarrolló el estudio, caracterizado por un alto grado de conflictividad y elevado nivel de absentismo escolar. Muchos de los alumnos provenían de familias con un nivel socioeconómico bajo, cuyos padres desarrollaban profesiones de carácter ambulante (vendedores de mercadillos, transportistas, repartidores, etc.) o de carácter eventual, con periodos de corta duración.. Estas situaciones provocaban un elevado grado de desestructuración familiar así como contextos de inseguridad y violencia. Por ello, certificar la seguridad en las escuelas, los alumnos y el profesorado, evitar la posibilidad de situaciones conflictivas que puedan condicionar la actuación docente, así como favorecer la relación con la comunidad, es un tema de vital importancia para la aplicación de estas enseñanzas en otras posibles intervenciones futuras.

Otra limitación vino determinada por el lugar donde se impartían las clases, que en muchas ocasiones tenía importantes deficiencias, con infraestructura en mal estado (pisos deteriorados, agujeros en el suelo, falta de ventilación y regulación térmica, etc.) o poco adecuadas (tamaño del aula, existencia de objetos apilados, exceso de mobiliario escolar, etc.). Un aula de educación física, podría ser una buena solución pero se constató que en muchos colegios faltaba este tipo de instalaciones y el empleo del patio de recreo, normalmente al aire libre, era la mejor solución: fácil, efectiva y al alcance de cualquier centro.

También es importante señalar una limitación, en la falta de recursos materiales que en ocasiones, ante un imprevisto, no permitía una rápida solución. La pérdida o rotura de un instrumento, teniendo en cuenta que las clases se realizaban con música en directo, repercutía directamente en la calidad de la sesión, postulándose como una de las claves fundamentales de la motivación y el éxito de este tipo de enseñanza en el contexto que describimos. En este sentido, la solución tiene que ver con la profesionalidad, entrega y vocación del cuerpo de profesores, una excelente coordinación del programa y una adecuada gestión.

Otra limitación fue la falta de eficacia metodológica en las actuaciones en relación a los comportamientos negativos del alumnado durante las sesiones (castigos, apartarlos del grupo, etc.). Aumentar esta eficacia tiene que ver con la mejora de la programación y los aspectos motivacionales de los alumnos para favorecer unos objetivos de integración. La perspectiva implica un estudio sobre los efectos de la enseñanza en el comportamiento positivo del alumnado en el contexto escolar fuera de la clase de danza, y sus consecuencias en el aumento de la cohesión social.

En lo que respecta a la enseñanza de los contenidos hay que tener en cuenta que la limitación vino dada por la falta adaptación del estilo particular de cada docente. La solución viene por el cumplimiento de los objetivos precisos de cada sesión, cercanos a los supuestos de la danza educativa contemporánea.

Entre algunos docentes se dieron situaciones de falta de tiempo en la realización de la sesión, lo cual llegó a originar incertidumbre en la aplicación ya que no sabían si repetir esos contenidos o pasar a los siguientes. La solución consistió en reducir el número de actividades y clasificarlas en función de la necesidad cognitiva del alumno para realizar una adecuada selección de contenidos así como reducir el número de estrategias a aplicar. Por ello, es importante señalar como futura línea de investigación, la necesidad de adaptar la metodología y las estrategias motivacionales más adecuadas al contexto donde se llevarán acabo los contenidos de la sesión, lo cual nos lleva a repensar de nuevo el cómo más que el qué.

En relación al género, otra limitación importante gira entorno a los estereotipos creados alrededor de la danza, y más aún en el contexto mexicano al que nos referimos, caracterizado por comportamientos propios de una educación patriarcal y machista bien arraigada socialmente, lo cual puede explicar las diferencias en los resultados del estudio entre alumnas y alumnos. Para alcanzar el éxito en los efectos deseados con la intervención, sería necesaria una metodología que atendiera a esas diferencias y dedicara el tiempo necesario para resolver sus preguntas y necesidades.

Otra de las limitaciones detectadas después de realizar las entrevistas informales con los profesores al final de la intervención donde se les impartía una retroalimentación a partir de su propia experiencia, fue la escasa percepción que tenían de su propia actuación docente. La creación de un instrumento para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se antoja fundamental para este tipo de enseñanzas donde parece que la subjetividad docente es la forma de actuación más extendida. El análisis de los comportamientos así como la observación del desarrollo del proceso de enseñanza, en relación a cómo se aplican y producen diferentes situaciones de aprendizaje en las clases de danza, por ejemplo a partir de la grabación de las sesiones, ayudaría a complementar la perspectiva metodológica de una futura formación de profesores.

También indicar que los resultados cuantitativos del estudio se deberían complementar en futuras investigaciones, con una visión cualitativa que podría explicar las relaciones causa-efecto motivacionales entre profesores y alumnos (enseñanza tradicional instructiva), profesores y contenidos (enseñanza formativa), y alumnos y contenidos (proceso de aprender a aprender).

Es importante señalar el tiempo dedicado a estos contenidos en la escuela, limitado a una clase de danza, de una hora, a la semana. El incremento de la frecuencia y duración, podría provocar una mejora significativa en la valoración de la actividad y por tanto, en el aumento de la motivación de todos los implicados.

Así mismo, el diseño de los contenidos de nuestra intervención muestra una sistematización que permite la aplicación de situaciones de aprendizaje y estrategias motivacionales que no dependen del grado de habilidad o experiencias previas, como ocurre en la reproducción de modelos, sino de metas relacionadas con la propia tarea, en las cuales cada alumno busca la maestría y no la competición entre sujetos, lo que abre nuevas perspectivas relacionadas con la Teoría de la Autodeterminación.

4.3. CONCLUSIONES

A continuación se procede a presentar las conclusiones y aspectos que pueden ser aplicados a partir de la investigación realizada.

Es importante señalar que el programa de intervención motivacional llevado a cabo en México, es eficaz para mejorar el apoyo a las necesidades psicológicas básicas aumentar el nivel de autodeterminación, por lo cual se puede recomendar a los profesores, para favorecer la motivación de sus alumnos hacia la danza, la incorporación en su enseñanza de las estrategias docentes que se han empleado en este estudio.

Otra de las conclusiones, es la demostración que tiene la Teoría de la Autodeterminación para comprender la influencia de la motivación en contextos sociales y la importancia que adquiere el profesor en el apoyo de necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales, en la enseñanza de la danza en la escuela.

Así mismo, es necesario ampliar la frecuencia del número de sesiones e iniciar lo antes posible, su aplicación en los distintos niveles educativos.

El contenido de danza en la escuela puede ser un camino para incrementar poco a poco la motivación hacia este tipo de actividades. Se observa un cambio significativo en el género femenino, en relación al género masculino que presentan niveles menores de motivación.

Es importante favorecer la formación inicial de los profesores en lo que se refiere al tratamiento metodológico de estos contenidos de danza en la escuela para, de esta forma, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y regularizar este tipo de contenidos dentro de cualquier Sistema General Educativo, de manera independiente a la sociedad en la que se aplique, por los valores y actitudes que genera.

Por ello, esta tesis doctoral demuestra la importancia que adquiere en el escenario social, la formación permanente en variables motivacionales con el objetivo de crear comportamientos adaptativos en los alumnos, de ahí concluimos que la escuela debe centrarse en promover actividades que favorezcan una formación del profesorado en estrategias docentes para incrementar la motivación y que sus consecuencias positivas, se puedan extrapolar fuera del entorno académico.

CONCLUSIONS

Conclusions and issues that might be applied through the research conducted are showed as follows:

It is important to note that the motivational intervention program developed in Mexico is efficacy to improve basic psychological needs support, as well as increase self-determination level, and so, this program might be recommended to teachers to include some teaching strategies in their style of teach, with the aim to enhance their students' motivation towards dance.

Another conclusion is the demonstration of Self-Determination Theory to understand the influence of motivation in social contexts and the importance of teachers in order to support the needs of autonomy, competence and relatedness in the teaching of dance in school.

Furthermore, is necessary to extent the frequency of number of sessions and start its application in the different educative levels.

The content of dance in the school might be an way to improve little by little students' motivation, interest and positive behaviors towards activities. A significant change is observed in the female gender to the male gender that have lower levels of motivation.

It is significant that the motivation program worked better with female participants, because male individuals showed lower levels of motivation, mainly due to interest and involvement that they have had.

Besides, it is important to enhance the initial teaching of teachers regarding methodology treatment of theses dance contents in the school, and so, improve the process of teaching-learning and regularize this type of content within any Educative General System, independently of the society applied, because of their values and attitudes that creates.

Therefore, this Doctoral Thesis demonstrates the importance of the social environment, the permanent teaching in motivational variables with the aim to create adaptive behaviors in students, and so, we conclude that school should focus on promote activities that help teachers' training in teaching strategies to improve motivation and their positive consequences, with the aim to extrapolate out of the academic environment.

5

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 5: REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- A.A.V.V. (1986) El niño y la actividad física y deportiva. Expresión corporal. Publicaciones de Psicología Aplicada nº 13, ed. Narcea, Madrid, p. 5.
- A.A.V.V. (1988) “Bibliographie des theses et memoires en rapport avec la danse”, en *La Recherche en Danse*, nº 4, París, pp. 127-137, donde aparecen, entre otros, los siguientes trabajos relacionados con la danza o con términos afines como expresión corporal: Begny, M. (1977) “Expression verbale et expression corporelle en milieu scolaire”, mémoire de maîtrise, Université de Paris VII.; Couzeli, C. (1981) “L’expression corporelle comme moyen d’une pratique pédagogique”, mémoire de D.E.A. en sciences de l’éducation, Université de Paris VII.; Delacroix, M. Flamand, J. (1980) “Vers une pédagogie de l’expression”, mémoire pour le diplôme de l’I.N.S.E.P.
- Adie, J. W. y Jowett, S. (2010). Meta-perceptions of the coach-athlete relationship, achievement goals and intrinsic motivation among sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 40(11), 2750- 2773.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189-199.
- Adler, J. (2002). Offering From the Conscious Body: The Discipline of Authentic Movement. Adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35, 129-151.
- Agudo, L. (1990) “La expresión corporal como método didáctico. Descubrir el cuerpo”, en *L’esport*, febrero, nº 90, Valencia, p. 69.
- Akinola, M. y Mendes, W. B. (2008). The dark side of creativity: Biological vulnerability and negative emotions lead to greater artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(12), 1677-1686.
- Allen, J. (1981) *Drama in school. Its theory and practice*. London. Heinemann.
- Alsaker, F. D. y Flammer, A. (2006). Pubertal development. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives* (pp. 30-50). Hove, UK: Psychology Press.

- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach Autonomy Support and Quality of Sport Engagement in Young Soccer Players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148.
- Amado, D. (2013). *La danza entendida desde una perspectiva psicológica*. Sevilla: Wanceulen.
- Amado, D. (2015) Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física. Tesis Doctoral. *Árbol académico*. Universidad de Extremadura: Cáceres.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., Chamorro, J. L., y Pulido, J. (2012). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Motivación en Danza y Expresión Corporal. *Actas del II Congreso Nacional de Investigación en Danza, Barcelona (España)*. 16 -18 de Noviembre de 2012.
- Amado, D., Moreno, M. P., Leo, F., Sánchez, P., y Del Villar, F. (2011). Análisis de la percepción emocional del alumnado durante las clases de danza en educación física. *Habilidad Motriz*, 36, 38-48.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A., y López, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23, 153-159.
- Argueil, M. (1990) *La Danza: lugar de convergencia*. En *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica*. N° 34; pp. 28-30.
- Argueil, M. (1992) *Danse le corps enjeu*, ed. P.U.F., París.
- Argueil, M.; Souriau, A. (1990) *Vocabulaire de l'esthétique*. Paris, Press Universitaires.
- Armada, J. M., González, I., y Montávez, M. (2013). La expresión corporal: Un proyecto para la inclusión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 107-112.
- Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de expresión corporal: Ámbito pedagógico*. Granada: Universidad de Granada.
- Baas, M., De Dreu, C. K. W., y Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of research on mood and creativity: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134, 739-756.
- Baer, J. y Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105.
- Baffalio-Delacroix, M. Orssaud, J. (1984) De "Expression Corporelle aux Activités Physiques d'Expression", ed. Sport et Plein Air, París, p. 41.

- Balaguer, I. (1994). Entrenamiento psicológico en el deporte. Valencia, España: Albatros
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., Queded, E., y Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 305- 319.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de clima en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 73-83.
- Baldwin, C. K. y Caldwell, L. L. (2003). Development of the Free Time Motivation Scale for Adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35, 129-151.
- Bandura, A. (1977). Teoría del aprendizaje social. En G. Roberts (1995), *Motivación en el deporte y el ejercicio físico*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.
- Baril, J. (1987) *La danza moderna*. Paidós: Barcelona.
- Barkoukis, V. y Hagger, M. S. (2013). The trans-contextual model: Perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 353-372.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., y Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: examining the role of basic psychological need satisfaction. *The British Journal of Educational Psychology*, 80, 647-70.
- Barret, G. (1981) *Pédagogie de l'expression dramatique*. Edition Privée. Montreal.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill- health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107.
- Batalha, A.P. (1983 a) Elementos de estudo para un movimento dançado, en *Dança na educação*. Gabinete de Dança. Lisboa: ISEF-UTL.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497- 529.
- Beaudot, A. (1970) *La créativité à l'école*. Rev. Allouche Joelle, Hermine Serge. *Revue française de pédagogie*. Volume 13 Numéro 1 pp. 55-57.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support. University of Rochester, Rochester, New York, NY.

- Bernard, M. , Dumont, M. (1976) *Le corps recobré*, ed. Vrin, París.
- Bernard, M. (1976) « *L'expressivité du corps, recherche sur les fondements de la théâtralité* », ed. Jean-Pierre Delarge, París
- Bernard, M. (1977) “*L'expressivité du corps*”, en *Quel Corps*, nº 7, marzo, París, pp. 5-10.
- Berrol, C. F., Ooi, W. L., y Katz, S. S. (1997). *Dance/movement therapy with older adults who have sustained neurological insult: A demonstration project*. *American Journal of Dance Therapy*, 19, 135-160.
- Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N., y Hagger, M. (2001). *Self-determination theory in sport and exercise*. En F. Cury, P. Sarrazin, y J. P. Famose (Eds.), *Theories de la motivation et sport: Etats de la Recherche*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blouin Le Baron, J. (1982) J. “*L'expression corporelle*”, en *E.P.S.*, nº 178 y en castellano (1985) “*La expresión corporal*”, en *Revista de Educación Física*, nº 2, pp. 9 – 13.
- Boehm, J. K. y Kubzansky, L. D. (2012). *The heart's content: The association between positive psychological well-being and cardiovascular health*. *Psychological Bulletin*, 138, 655-691.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). *Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317.
- Bollen, K. A. y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bossu, H. Chalaguier, C. (1986) *La expresión corporal, método y práctica*, ed. Martínez Roca, Barcelona, p. 16.
- Bougart, M (1964) *Técnica De la danza*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1986). *Notas provisionales para la percepción social del cuerpo*. En Álvarez- Uria (Ed.), *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, London, & New Delhi: SAGE Publications.
- Breton Le, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brophy, J. (1999). *Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities*. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.

- Brozas, M. (2104) Naturaleza estética y pedagógica de las jams de danza Contact Improvisation en España. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, N°. 26, 2014, págs. 107-118.
- Brozas, M. (2134) El cuerpo en la evolución de la escritura de la danza contemporánea. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, Vol. 19, N°. 3, 2013, págs. 275-294
- Brozas, M.; García San Emeterio, T. (2014) Los comienzos de la danza contact improvisation en España (1980-1990) *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, N°. 53, 2014, 13 págs.
- Brozas, M.; García San Emeterio, T., López, S. (2013) La danza contemporánea en España (1989-2009): aproximación a la creación coreográfica a través de la revista *Por la danza. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, N°. 20, 2011, págs. 16-20.
- Brozas, P. (2003) *La construcción conceptual de la Expresión Corporal en Teatro Europeo del siglo XX*. Ed. Ñaque: Ciudad Real.
- Bryan, C. L. , Solmon, M. A. (2007). Self-Determination in Physical Education: Designing Class Environments to Promote Active Lifestyles Current Status of Children's Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 260-278.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cachadiña P., Rodríguez, J. J., Ruano, K. (2009) *La expresión corporal en la clase de educación física*. Editorial Wanceulen: Madrid.
- Cachadiña, P. (2004) *Expresión corporal y creatividad métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*. Tesis Doctora. Universidad Complutense: Madrid.
- Cairney, J., Kwan, M. Y. W., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., y Faight, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1-8.
- Calecki, M. Thevenet, M. (1983) *Tecniqne de bien être pour les enfants – Expression Corporelle et Yoga -*, ed. Armand Colin, París.

- Camargo, I. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455.
- Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A., y Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 26-35.
- Camras, L. A. y Fatani, S. (2008). The development of facial expressions. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, y L. Feldman Barrett (Ed.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 291- 303). New York, NY: Guilford Press.
- Camras, L. A. y Shuster, M. M. (2013). Current Emotion Research in Developmental Psychology. *Emotion Review*, 5(3), 321-329.
- Camras, L. A. y Shutter, J. M. (2010). Emotional facial expressions in infancy. *Emotion Review*, 2, 120-129.
- Canales, I. (2006). Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal. Tesis doctoral. Lleida: Instituto Nacional de Educación Física.
- Canales, I. (2007). La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 181-201.
- Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts. Educació Física i Esport*, 98, 33-39.
- Cano-Vindel, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Psicología General. Motivación y Emoción* (pp. 127-161). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cano-Vindel, A., Sirgo, A., y Díaz Ovejero, M. B. (1999). Control, defensa y expresión de emociones: Relaciones con salud y enfermedad. En E. G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Eds.), *Emociones y Salud* (pp. 69-90). Madrid: Ariel.
- Cardona, A. J. (2009) Patricia Stokoe: vida y obra, Tomo I y Tomo II. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Caspersen, C. J., Pereira, M. A., y Curran, K. M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1601-1609.
- Castañer, M. (1997) La motricidad significativa gracias al lenguaje y la expresión corporal. *Rev. Aspesis*.1:20-29.
- Castilla del Pino, C. (1992) *El silencio*. Madrid: Alianza Universidad.
- Castilla del Pino, C. (2001). *La incomunicación*. Barcelona: Península.

- Cervello, E. (abril, 2003). Agresión y violencia en el deporte. Trabajo presentado en las Jornadas Violencia y Sociedad, Alicante.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19, 65-71.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., y Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 136-144.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Trouilloud, D., y Jussim, L. (2009). Can sex-undifferentiated teacher expectations mask an influence of sex stereotypes? Alternative forms of sex bias in teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 2469-2498.
- Chantal, Y. & Bernache-Asollant, I. (2003). A prospective analysis of self-determined sport motivation and sportpersonship orientations. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 5(4).
- Chantal, Y. & Vallerand, R. J. (2000). Construction et validation de l'Echelle de Motivation Envers l'Action Bénévole (EMAB). *Society and Leisure*, 23, 477-508.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J.-P., y Bernache-Assollant, I. (2005). Motivation, sportpersonship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249. doi:10.1016/j.psychsport.2003.10.010
- Chatzisarantis, N. L. D. y Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health*, 24, 29-48.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 2, 35-58.
- Chen, A. y Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 150-164.
- Cheon, S. H. y Moon, I. S. (2010). Implementing an autonomy-supportive fitness program to facilitate students' autonomy and engagement. *Korean Journal of Sport Psychology*, 21, 175-195.
- Cheon, S. H. y Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 508-518.

- Cheon, S. H., Reeve, J., y Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365- 396.
- Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R. M., y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Coca, S. (1988) *Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto*, ed. Universidad Complutense de Madrid.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, S., Alper, C. M., Doyle, W. J., Treanor, J. J., y Turner, R. B. (2006). Positive emotional style predicts resistance to illness after experimental exposure to rhinovirus or influenza A virus. *Psychosomatic Medicine*, 68, 809-815.
- Conde, C., Sáenz-López, P., Carmona, J., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., y Moreno, J. A. (2010). Validación del Cuestionario de Percepción de Soporte de la Autonomía en el Proceso de Entrenamiento (ASCQ) en jóvenes deportistas españoles. *Estudios de Psicología*, 31(2), 145-157.
- Connell, J. (2009). Dance education: an examination of practitioners' perceptions in secondary schools and the necessity for teachers skilled in the pedagogy and content of dance. *Research in Dance Education*, 10(2), 115-130.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation Design and Analysis Issues for Fields Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cox, A., Duncheon, N., y McDavid, L. (2009). Teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 765-773.
- Cuellar, M. J. (1999) *Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de Danza Flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico*. Granada: Universidad de Granada.
- Cuéllar, M. J. y Rodríguez, Y. (2009). Estrategias de enseñanza y organización de la clase en expresión corporal. *Habilidad Motriz*, 33, 5-14.

- Cuesta, L. (1998) Procesos intelectuales y metodológicos de creatividad en el proyecto artístico. Tesis Doctoral. Editores: Leioa (Bizkaia): Servicio Editorial, Universidad del País Vasco. Argitarapen Zerbitzua, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Dastré, M. H. ; Maistre S. (1993) Copeau, Jacques: Registres V, Le Vieux-Colombier (1919–1924); Ed. Marie-Hélène Dasté and Suzanne Maistre; St-Denis, París: Gallimard.
- Davenport, D. (2006). Building a dance composition course. An act of creativity. *Journal of Dance Education*, 6(1), 25-32.
- Davís, F. (1976). La comunicación no verbal. Madrid: Alianza.
- Davis, L. y Jowett, S. (2010). Investigating the interpersonal dynamics between coaches and athletes based on fundamental principles of attachment. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4 (2), 112-132.
- Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.

- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., y Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., y Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Decroux, M. (1975), en Pinok (1975) *Ecrits sur pantimime, mime et expression corporelle*, ed. Theatre, école, mouvement et pensée, París.
- Diccionario de la Lengua Española (2014) Real Academia, Madrid.
- Dollinger, S. J., Dollinger, S. M. C., y Centeno, L. (2005). Identity and creativity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5, 315-339.
- Doody, R. S., Stevens, J. C., Beck, C., Dubinsky, R. M., Kaye, J. A., y Gwyther, L. (2001). Practice parameter: Management of dementia (an evidence-based review). Report of the quality standards subcommittee of the American Academy of Neurology. *Neurology*, 56(9), 1154-1166.
- Dos Santos Nascimento, V. M. (2010) *Los profesores de técnicas de danza de las Escuelas de Educación Artística en Portugal continental caracterización de su perfil académico y profesional y análisis de su práctica docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: Sevilla.
- Dryden, D. (2004) *Susan K. Langer: The Dynamic image, Some Phylosophical Reflections on Dance*. Duke University.
- Dweck, C. S., Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Echeburúa, E., Salaberria, K., y Fernández-Montalvo, J. (1998). Ansiedad y adicciones. En E. Fernández-Abascal, G. y Palmero, F. (Eds.), *Emoción y adaptación* (pp. 67-84). Barcelona: Ariel.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theorybased teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38, 375-388.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley.
- Elías, N. (1993). *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica: Madrid.

- Enright, E. y O'Sullivan, M. (2010). Can I do it in my pyjamas?' negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203-222.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela.
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 179-194.
- Espejo, A. (2006) Importancia del movimiento y la danza en el curriculum de educación primaria. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid.
- Fast, F. (1971) El lenguaje del cuerpo. Kairos: Barcelona.
- Fernández-Abascal, E. G. (1995). Manual de motivación y emoción. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Ferriz, R., Sicilia, Á., y Sáenz-Álvarez, P. (2013). Predicting Satisfaction in Physical Education Classes: A Study Based on Self-Determination Theory. *The Open Education Journal*, 6, 1-7.
- Fiedler, K. (1988). The dependence of the conjunction fallacy on subtle linguistic factors.
- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76, 378-382.
- Fraile, A. y Vizcarra, M. T. (2009). La investigación naturista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de psicodidáctica*, 1(14), 119-132.
- Fredericks, J. A. y Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., y Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1045-1062.
- Fuentes, A. L. (2006). El valor pedagógico de la danza. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.

- Gagné, M. (2003) The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*. Septiembre 2003, vol. 27, issue, pp 199-223.
- Gallahue, D. L. y Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gao, Z., Hannan, P. F., Xiang, P., Stodden, D., y Valdez, V. (2013). Video game-based exercise, Latino children's physical health, and academic achievement. *American Journal of Preventive Medicine*, 44(3S3), s240-s246.
- García Ruso, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276.
- García-Cue, J. L. (2006) *Los estilos de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- García-Dantas, A. y Caracuel J. C. (2011a). Factores que influyen en el abandono del alumnado de un conservatorio profesional de Danza. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(1), 79-96.
- García-Dantas, A. y Caracuel J. C. (2011b) *Interacciones entre Estilo de los docentes y Motivación de sus alumnos en un Conservatorio Superior de Danza*. Trabajo presentado en XIII Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- García-Dantas, A. y Caracuel-Tubío J. C. y Peñaloza-Gómez, R. (2012). Intervención Formativa con el Profesorado de Danza e Influencia Motivacional en su Alumnado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 9-20.
- García-Sánchez, I., Pérez-Ordás, R., y Calvo-Lluch, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 33-36.
- García, Sánchez, Leo, Sanchez, Gomez (2011) *Teoría de la autodeterminación y comportamientos en jóvenes jugadores de fútbol*. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 2100. Num. 103. 1 trimestre, pp.31-37.
- García, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., Torregrosa, M., & Cervelló, E. (2009). *Motivation and antisocial behaviours in youth athletes*. Manuscrito en revisión.

- García, T., Sánchez, D., Leo, F. M., Sánchez, P. A., & Gómez, F. R. (2008). Memoria del Proyecto Programa de Formación en el contexto del deporte escolar, para disminuir comportamientos antisociales y crear hábitos prosociales. Proyecto Consejo Superior de Deportes.
- Gard, M. (2011). A meditation in which consideration is given to the past and future engagement of social science generally and critical physical education and sports scholarship in particular with various scientific debates, including the so-called obesity. *Sport, Education and Society*, 16(3), 399-412.
- Gard, M. y Meyenn, R. (2000). Boys, bodies, pleasure and pain: Interrogating contact sports in schools. *Sport, Education and Society*, 5, 19-34.
- Gelade, G. A. (2002). Creative style, personality, and artistic endeavor. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 128, 213-234.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., y Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta analysis. *Review of General Psychology*, 13, 34-45.
- Ghayas, S., Akhtar, S., y Adil, A. (2012). Impact of gender and subject on the creativity level of high and low achievers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 150-156.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., y Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 155-161.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15, 77-95.
- Gimeno, J. (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivacional tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González-Peiteado, M., López-Castedo, A. y Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 181-198.

- Goodyear, V. A., Casey, A., y Kirk, D. (2012). Hiding behind the camera: social learning within the Cooperative Learning Model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 1-23.
- Graham, G., Holt/Hale, S., y Parker, M. (2004). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education*. Dubuque, IA: McGraw Hill Higher Education.
- Gramigna, M. R. (1997) *Jogos de empresa*. Makron Books. Sao Paulo.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortíz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-623.
- Graupera, J. L.; Gutiérrez, M.; Nishida, T. (2004) El Test Ampet de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista de educación*, Nº 335, 2004, págs. 195-214.
- Grieser, M., Vu, M. B., Bedimo-Rung, A. L., Neumark-Sztainer, D., Moody, J., et al. (2006). Physical activity attitudes, preferences, and practices in African American, Hispanic, and Caucasian girls. *Health Education & Behavior*, 33, 40-51.
- Gross, J. J. y Feldman Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3, 8-16.
- Guerber- Walsh, N., Leray C., Maucouvert A. (2000) *Danza. De la escuela... a las asociaciones deportivas*. Editorial Deportiva Agonos. Lerida
- Guillén, F. y Bara, M. (2009). Motivos do abandon precoce no esporte competitivo: un estudo prospectivo. *Revista Mineira de Educação Física*, 17(1), 21-37.
- Guivernau, M. & Duda, J. L. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Education*, 31(1), 67-8
- Gutiérrez, M. y Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del deporte*, 15, 23-35.
- Haerens L., Aelterman N., Van den Berghe L, De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 3-17.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y Bourdeauhuji, I. (2011). The development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-338.

- Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. D. (2007). The trans-contextual model of motivation. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: a review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (passes): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport y Exercise*, 4(3), 211-223.
- Hasselbach, B. (1979). Didáctica de la danza. Objetivos de aprendizaje en la educación de la danza. En VV. AA., *Música y Danza para el niño* (pp. 65-92). Madrid: Instituto Alemán.
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E., y Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18, 38-56.
- Hein, V. y Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 127-140). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellín, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Hickey, C. y Fitzclarence, L. (1999). Educating boys in sport and physical education: Using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Sport, Education and Society*, 4, 51-62.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336.

- Hodge, K., Lonsdale, C., y Ng, J. Y. Y. (2008). Burnout in elite rugby: Relationships with basic psychological needs fulfillment. *Journal of Sports Sciences*, 26, 835-844.
- Hong, E., Hartzell, S. A., y Greene, M. T. (2009). Fostering Creativity in the Classroom: Effects of Teachers' Epistemological Beliefs, Motivation, and Goal Orientation. *The Journal of Creative Behavior*, 43(3), 192-208.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Relación del tipo de feed-back del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 87-98.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., y Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 44-52.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., y Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Jeong, Y. J., Hong, S. C., Lee, M. S., Park, M. C., Kim, Y. K., y Suh, C. M. (2005). Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression. *International Journal of Neuroscience*, 115(12), 1711-1720.
- Jowett, S. y Cramer, D. (2009). The prediction of young athletes physical self from perceptions of relationships with parents and coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 11 (2), 140-147.
- Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la expresión corporal?* Buenos Aires: Lumen.
- Kamarova, S. (2010). *Autonomy support, basic needs satisfaction, motivation regulation, and well-being among elite level ballet dancers in Russian speaking countries.* Master Thesis, University of Jyväskylä.

- Kassing, G. y Jay, D. M. (2003). Dance teaching methods and curriculum design: Comprehensive K-12 dance education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 575-588.
- Kavussanu, M. & Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 1-18.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London, Routledge.
- Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., et al. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24, 1123-1132.
- Koka, A. y Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determined theory. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 81, 74-86.
- Kousoulas, F. y Mega, G. (2009). Students' Divergent Thinking and Teachers' Ratings of Creativity: Does Gender Play a Role? *The Journal of Creative Behavior*, 43(3), 209- 222.
- La Guardia, J. y Ryan, R. (2002). What adolescent need: A self-determination theory perspective on development within families, school and society. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 193-219). Greenwich: IAP.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Laban, R. (1994) *danza educativa moderna*. Paidos Ibérica.
- Laban, R. (2006) *El dominio del movimiento*. Editorial Fundamentos. Madrid.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., et al. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77-94.
- Lapeniene, D. y Bruneckiene, J. (2010). Teachers' creativity in the domain of professional activity. Analysis of individual factors. *Economics and Management*, 15, 642-649.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Learreta, B. (2009). *Expresión Corporal y Educación*. Wanceulen. Sevilla.

- Lee, A. M., Fredenburg, K., Belcher, D., y Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, Education and Society*, 4, 161-175.
- Lee, M. J., Whitehead, J., & Balchin N. (2000). The Measurement of Values in Youth Sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of sport and exercise psychology*, 22(4), 307-326.
- Lee, M. J., Whitehead, J., Ntoumanis, N., & Hatzigerorgiadis A. (2008). Relationships among values, achievement orientations, and attitudes in youth sport. *Journal of sport and exercise psychology*, 30(5), 588-610.
- Leese, S. y Packer, M. (1991) *Manuel de Danza. La danza en las escuelas como enseñarla y aprenderla*. Madrid. EDAF.
- Likesas, G. y Zachopoulou, E. (2006). Music and movement education as a form of motivation in teaching greek traditional dances. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 552-562.
- Lim, B. S. C. y Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60.
- Linares, P. (1990) *Expresión corporal y desarrollo psicomotor*. Ed. Unisport, Málaga.
- Lindberg, S., Hasselhorn, M. y Lehmann, M. (2013). The Influence of Perceived Teacher-Student Congruence on Students' Satisfaction in Physical Education. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 183-209.
- Lobo, Y. B. y Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15, 501-519.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L., Bennie, A., Jackson, B., et al. (2013). A Cluster Randomized Controlled Trial of Strategies to Increase Adolescents' Physical Activity and Motivation in Physical Education: Results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) Trial. *Preventive Medicine*, 57(5), 696-702.
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C., y Sum, R. K. W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69-73.

- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Taylor, I. M., y Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 284-292.
- Lopez, A. (2001) El desarrollo de la creatividad a través de la expresión corporal: Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Cáceres
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Lund, J. y Tannehill, D. (2005). *Standards-Based Curriculum Development in Physical Education*. Sudbury, Massachusetts USA: Jones & Bartlett Publishers.
- Lykesas, G., Koutsouba, M., y Tyrovola, V. (2009). Creativity as an approach and teaching method of traditional Greek dance in secondary schools. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 16(2), 207-214.
- Lyu, M. y Gill, D. L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same- sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31(2), 247-260.
- M.E.C. (1985) *Programas Renovados de la Educación General Básica (Ciclo Medio y Superior)*, ed. Escuela Española, Madrid, p. 240.
- Mainwaring, L. M. y Krasnow, D. H. (2010). Teaching the dance class: Strategies to enhance skill acquisition, mastery, and positive self-image. *Journal of Dance Education*, 10(1), 14-21.
- Mancini, K. (2013). Dancing Through the School Day: How Dance Catapults Learning in Elementary Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(3), 6-8.
- Marina, J. A. (1993). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marquez, P. (2003) Interacciones entre la expresión plástica y al expresión corporal hacia una didáctica del cuerpo en movimiento. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, N°. Extra 2, 2003, págs. 319-333
- Murray, R. L. (1974) *Dance in Elementary Education. A program for Boys and Girls*. London. Harper & Row, Publishers
- Martínez; A. (2004) Análisis de la metodología en la investigación sobre gimnasia rítmica. Tesis Doctoral. *Lecturas: Educación física y deportes*, N°. 79, 2004.

- Maslow A. H. (1971). Den kreativa attityden (The creative attitude). En Mooney y T. Razik (Ed.), *Vad ar kreativiter* (pp. 61-74). Stockholm: J. Beckman Bokforlag AB.
- Mateu, M. (1989) Actividades físicas de expresión. ¿ Paradoja, contradicciones o innovación? En APUNTS E.F., nº 16 – 17, Barcelona, pp. 57 – 63.
- Mateu, M. (1992) 1000 Ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión. Ed. Paidotribo, Barcelona, p. 20.
- Maturana, H. (1997). La realidad: ¿Objetiva o construida? Volumen I: Fundamentos biológicos de la realidad. México: Anthropos.
- Mayor, M., Moya, S., y Puente, A. (1998). Cognición y aprendizaje: fundamentos psicológicos. Madrid: Ediciones Pirámide.
- McAuley, E., Duncan, T., y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McCarthy, M. (1996). Dance in the music curriculum. *Music Educators Journal*, 82 (6), 17- 21.
- McClelland, D. (1989). Estudio de la motivación humana. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Merom, D., Cumming, R., Mathieu, E., Anstey, K. J., Rissel, C., Simpson, J. M., et al. (2013). Can social dancing prevent falls in older adults? a protocol of the Dance, Aging, Cognition, Economics (DAnCE) fall prevention randomized controlled trial. *Public Health*, 13, 477.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C., y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Miranda, J. (1990) ¿ Qué es la expresión corporal? Una aproximación conceptual y un poco de historia. En *Revista de Educación Física*, nº 31, Barcelona, pp. 12 – 16.
- Missoum, G. (1979) *Psychopédagogie des activités du corps*. Ed. Vigot, París.
- Mons, G. (1992) *L'expression corporelle: discipline scolaire paradoxale*. Tesis doctoral inédita, dirigida por Michel Tardy, Universidad de Ciencias Humanas de Strasburg II.
- Mons, G. Mons-Spinner, C. (1993) *La théâtralisation de geste*. En *EPS*, nº 242, París, pp. 22 – 25.
- Montávez, M. (2012). LOE. La consolidación de la Expresión Corporal. *Esmásf. Revista Digital de Educación*, 14, 60-80.

- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. Cuadernos de Psicología del Deporte, 6 (2), 39-54.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. Revista Mexicana de Psicología, 25 (2), 295-303.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. The Spanish Journal of Psychology, 12 (1), 327-337.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Ruiz Pérez, M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. Human Movement, 10, 5-11.
- Moreno, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E., y Cervelló, E. (2012). Relación del feedback y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. Universitas Psychologica, 11, 957-967.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. Psicothema, 20 (4), 636-641.
- Moreno, J. A., Vera, J. A., y Del Villar, F. (2010). Search for autonomy in motor task learning in physical education university students. European Journal of Psychology of Education, 25, 37-47.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986) Teaching physical education. Columbus, OH: Merrill. Mosterin, J. (1987). Conceptos y teorías en la ciencia. Madrid: Alianza Editorial.
- Motos Teruel, T. (1983) Iniciación a la Expresión Corporal: Teoría, técnica y práctica. Ed. Humanitas, Barcelona.
- Motos, T. (1985). Juegos y Experiencias de Expresión Corporal. Barcelona. Humanitas.
- Motos, T. (1999) Creatividad Dramática. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Motos, T. y Navarro, A. (1999) Teatro y Educación: ver teatro, jugar al teatro. En ADE Teatro, nº 75.

- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-35.
- Nair, S. y Alkiyumi, M. T. (2011). Investigation the relationship between intrinsic motivation and creative production on solving real problems. *Sosiohumanika*, 4(2), 185-196.
- Nelson, D. (2009). Feeling good and open-minded: The impact of positive affect on cross cultural empathic responding. *Journal of Positive Psychology*, 4, 53-63.
- Nichols, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177-194.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., y Thøgersen, E. C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences and antecedents. *Journal of Educational Psychologist*, 101, 717-728.
- Nunes Oliveira, E. (2015) La danza en la formación de profesores en educación física en Brasil: un estudio de caso. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica: Sevilla.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw- Hill.
- O'Neill, J. R., Pate, R. R., y Beets, M. W. (2012). Physical activity levels of adolescent girls during dance classes. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(3), 382-388.
- O'Neill, J. R., Pate, R. R., y Hooker, S. P. (2011). The contribution of dance to daily physical activity among adolescent girls. *Internacional Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 87.
- O'Neill, J. R., Pate, R. R., y Liese, A. D. (2011). Descriptive epidemiology of dance participation in adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 373- 380.

- Oliveira, S. M., Simoes, H. G., Moreira, S. R., Lima, R. M., Almeida, J. A., y Ribeiro, F. M. (2010). Physiological responses to a tap dance choreography: comparisons with graded exercise test and prescription recommendations. *Journal of Strength Condition Research*, 24(7), 1954-1959.
- Oliver, K. L., Hamzeh, M., y McCaughtry, N. (2009). Girly girls can play games. Cocreating a curriculum of possibilities with 5th grade girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 90-110.
- Ortiz, M. (2002). *Expresión corporal: Una propuesta para el docente de educación física*. Granada: Grupo Editor Universitario.
- Ossona, P. (1984). *La educación por la danza*. Barcelona: Paidós.
- Padilla, C. (2003). Non verbal communication: Offers of dance. En M. Vizuete (Ed.), *The languages of the Expression* (pp. 217–227). Madrid: Ministerio de Educación. Cultura y Deporte.
- Padilla, C. y Coterón, J. (2013). Podemos mejorar nuestra salud mental a través de la Danza?: Una revisión sistemática. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 167-170.
- Pastor Pradillo, J. L. (1994) “La expresión Corporal en Psicomotricidad Escolar”, ed. Universidad Alcalá de Henares, pp. 180 – 194.
- Pastor, J. L. (1994) “La Expresión Corporal”, en *Psicomotricidad Escolar*, ed. Universidad Alcalá de Henares, p. 16.
- Pate, R. R., O’Neill, J. R., y Lobelo, F. (2008). The evolving definition of «sedentary». *Exercise Sport Science Review*, 36, 173-178.
- Pate, R. R. y O’Neill, J. R. (2009). After-school interventions to increase physical activity among youth. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 14-18.
- Paulson, P. (1993). New work in dance education. *Arts Education Policy Review*, 95, 31-35.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, Pelletier, L. G., & Kabush, D. (2005). The Sport Motivation Scale: Revision and addition of the integrated regulation subscale. Unpublished manuscript, University of Ottawa.
- Penedo, F. J. y Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193.
- Petrides, K. V., Niven, L., y Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107.

- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Prado, D. del (1986) *Modelos creativos para el cambio docente*. CEC. Santiago de Compostela.
- Pryce, V. (2005). *Creativity, Design and Business Performance*. DTI economics paper No. 15. November.
- Puente, A., Moya, S., y Mayor, M. (1998). *Cognición y aprendizaje: fundamentos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pujade – Renaud, C. (1974) *Expression corporelle langage se silence*, ed. E.S.F. París.
- Pujade – Renaud, C. (1975) *L' Expression corporelle imposible*, en *Esprit*, nº 5, París, pp. 755 – 768.
- Quebec. Ministere de L'Education (1981) *Programme d'études primaire*. Art, Art Dramatique, Arts Plastiques, Danse, Musique. Quebec. M. E.
- Quested, E. y Duda, J. L. (2011). Perceived autonomy support, motivation regulations and the self-evaluative tendencies of student dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, 15(1), 3-14.
- Quevedo-Blasco, V. J., Quevedo-Blasco, R., y Bermúdez, M. P. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 33-42.
- Quin, E., Redding, E., & Frazer, L. (2007). *Dance science report: The effects of an eight week creative dance programme on the physiological and psychological status of 11-14 year old adolescents*. Hampshire: Hampshire Dance and Laban, 1-3.
- Quivy, R. y Campenhoudt Van, L. (1997). *Manual de recerca en Ciènces Socials*. Barcelona: Herder.
- Ramis Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22(4), 1004-1009.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reinboth, M. y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Reis, S. M. (1999). Women and creativity. En M. A. Runco y S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 699-708). San Diego, CA: Academic Press.

- Requena, C (2014) Implicaciones de los estilos de enseñanza-aprendizaje y de la educación emocional en la enseñanza de la danza. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Reuter, M., Panskepp, J., Schnabel, N., Kellerhoff, N., Kempel, P., y Hennig, J. (2005). Personality and biological markers of creativity. *European Journal of Personality*, 19, 83-95.
- Rey, A. y Trigo, E. (2000). Motricidad ¿Quién eres? *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 59, 91-98.
- Reynoso, J. L. (2012) *Choreographing Politics, Dancing Modernity: Ballet and Modern Dance in the Construction of Modern México (1919-1940)*. Cita de Waldeen von Falkenstein. UCLA University: Electronic Theses and Dissertations. Los Angeles.
- Rhind, D. y Jowett, S. (2011). Linking maintenance strategies to the quality of coach-athlete relationships. *International Journal of Sport Psychology*, 42 (1), 55-68.
- Riera, J. (2005). *Las habilidades en el deporte*. Barcelona: Inde publicaciones.
- Roberts, G. (1995). *Motivación en el deporte y el ejercicio físico*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.
- Robinson, J. (1992) *El niño y la danza*. Barcelona : Mirador.
- Robles Rodríguez, J., Giménez Fuentes-Guerra, F. J., y Abad Robles, M. T. (2011). Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 35-57.
- Rodríguez, M. P. (2010). *Diseño, Aplicación y Evaluación de un programa de Intervención Psicológica en Equipos Juveniles de Fútbol* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Rodríguez, R (2009) *La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y el folkllorepropuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la Expresión Corporal sobre las emociones: Un estudio experimental*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- Ruano, K. y Sánchez, G. (2009). *Corporal expression and education*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz, L. M. (1994). *Deporte y Aprendizaje*. Madrid, España: Visor.
- Runco, M. A. (2008). Commentary: Divergent thinking is not synonymous with creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2, 93-96.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68- 78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R. M. y Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7, 263-272.
- Salazar, A. (1986) *La danza y el ballet*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., y Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, 125-135.
- Sánchez-Oliva, D., Amado, D., Leo, F. M., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7, 227-250.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sanchez-Ruiz, M. J., Hernandez-Torrano, D., Perez-Gonzalez, J. C., Batey, M., y Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35, 461-473.
- Sanchez, G.; Coterón, J. (2012) *La Expresion Corporal en la enseñanza universitaria*. Estudios pedagogicos, 37- Universidad Salamanca Eds.
- Santiago, P. (1985) *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*, Madrid: Narcea, p. 15.
- Saraiva, M. C. (2003). *Dança e genero na Scola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética*. Tese Universidade Técnica de Lisboa.

- Sebire, S. J., McNeill, J., Pool, L., Haase, A. M., Powell, J., & Jago, R. (2013). Designing extra-curricular dance programs: UK physical education and dance teachers' perspectives. *Open Journal of Preventive Medicine*, 3(01), 111-117.
- Serre, J. C. (1988) Influence des processus d'information sur l'improvisation en danse, en *La Recher en Danse*, n°4, 1988; pp. 121-126.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 44-52.
- Sierra, M. A. (2000) La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de educación física. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid.
- Simons, J., Dewitte, S., y Lens, W. (2003). Don't do it for me. Do it for yourself! Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 145-160.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.
- Skinner, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. y Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297-337). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Smith, F., Smoll, F. L., y Hunt, E. B. (1977). CBAS. A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48(2), 401-407.
- Smith, S. L., Fry, M. D., Ethington, C. A. y Li, Y. (2005). The Effect of Female Athletes' Perceptions of Their Coaches' Behaviors on Their Perceptions of the Motivational Climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 170-177.
- Sousa, A. B. (1980) *A Dança Educativa na Escola: Movimento Educativo- Expressión Corporal-Danza creativa*. Vol. II. Tomo I. Lisboa: Básica.
- Sousa, N. C. P. y Caramaschi, S. (2011). Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. *Motriz*, 17(4), 618-629.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 75, 411- 33.

- Standage, M., Gillison, F., y Treasure, D.C. (2007). Self-determination and motivation in physical education. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 71-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Steptoe, A., O'Donnell, K., Badrick, E., Kumari, M., y Marmot, M. (2007). Neuroendocrine and inflammatory factors associated with positive affect in healthy men and women: The Whitehall II Study. *American Journal of Epidemiology*, 167, 96-102.
- Stokoe, P. ; Sirkin, A. (1994) *El proceso de la creación en el arte*. Ed. Almagesto.
- Stokoe, P. (1987) *Expresión Corporal: Arte, Salud y Educación*. Humanitas: ICESA.
- Stoltzfus, G., Leigh, B., Vredenburg, D., y Thyrum, E. (2011). Gender, gender role, and creativity. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(3), 425-432.
- Su, Y. L. y Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188.
- Taylor, I. M. y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M., y Spray, C. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 99-120.
- Telama, R. y Yang, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1617-1622.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 239-253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.

- Thomas, B. (1993). *Psychology and the Art of Positive Thinking*. Bulletin of the Royal Academy of Dancing. Junio. London.
- Torrance, E. P. (1969) *Orientación del talento creativo*. Troquel. Buenos Aires. Motos, T. y Navarro
- Torrents, C., Castañer, M., Dinusova, M., y Anguera, M. T. (2008) El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la Danza. Un formato de campo para su análisis y obtención de T-patterns motrices. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 5-9.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., y Dinusôva, M. (2011) Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., et al. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school- aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 98.
- Vallerand, R. J. (1997) Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271- 360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001) A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007) Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport Psychology* (pp. 59-83). New York: Wiley.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1994) Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(3), 229-245.
- Vallerand, R. J. y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of Sport Psychology*, 2, 389-416.

- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., y Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 650-661.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
- Van Kleef, G. A., Anastasopoulou, C., y Nijstad, B. A. (2010). Can expressions of anger enhance creativity? A test of the emotions as social information (EASI) model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1042-1048.
- Van Mechelen, W., Twisk, J. W. R., Post, G. B., Snel, J., y Kemper, H. C. G. (2000). Physical activity of young people: The Amsterdam longitudinal growth and health study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1610-1616.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini- theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 105-165). Bingley, UK: Emerald.
- Varela, J., Abalo, J., Rial, A., y Braña, T. (2006). El análisis Factorial Confirmatorio de segundo nivel. En J. P. Lévy y J. Varela (Eds.), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales* (pp. 239-258). A Coruña: Netbiblo.
- Vázquez, B. (1989) La expresión corporal: el cuerpo comunicación. En *La educación física en la educación básica*, Ed. Gimnos, Madrid, pp. 98 – 103.
- Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M., y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42-45.
- Vlachopoulos, S. P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179- 201.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., Kontou, M. G., Moustaka, F. C., y Goudas, M. (2011). The revised perceived locus of causality in physical education scale: Psychometric evaluation among youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 583-592.
- Waldeen (1982) *La danza, imagen de creación continua*. Rochester, VT: Inner Traditions.

- Wallhead, T. L. y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Wang, C. K. J. y Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(1), 1-22.
- Weiss, M. R. & Smith, A. L. (2002). Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2.^a ed., pp. 243-280). Champaign, ILL, US: Human Kinetics.
- Willem, L. (1985) La Danse dans L'Education-une Enrichissement ou une Mode?, en *Ludens. ISEF-UTL vol. 9 n° 4 jul.-sept.*, pp. 5-12.
- With-Nielsen, N. y Pfister, G. U. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664.
- Wolfradt, U. y Pretz, J. E. (2001). Individual differences in creativity: Personality, story writing, and hobbies. *European Journal of Personality*, 15, 297-310.
- Xarez, et al (1992) A Dança no 1º ciclo do Ensino Básico. *Boletín de Educação Física*. N° 516, pp. 97-106
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., y Nurmi, J., (2009). Relationships Between Physical Education Students' Motivational Profiles, Enjoyment, State Anxiety, And Self-reported Physical Activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336.
- Zander, L., Kreutzmann, M., West, S., Mettke, E., y Hannover, B. (2014). How school based dancing classes change affective and collaboration networks of adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 418-428.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., y Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students self-determination theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 51-68.

6

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

ANEXOS



CAPITULO 6. ANEXOS

ANEXO 1. ADAPTACIÓN A LA DANZA DEL CUESTIONARIO DE APOYO A LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.

En las clases de Danza, nuestro profesor/a...

1. Nos ha preguntado frecuentemente sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar.
2. Nos ha animado a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas.
3. Ha fomentado en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase.
4. Nos ha dado la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.
5. Nos ha propuesto actividades ajustadas a nuestro nivel.
6. Ha intentado que nos sintamos cómodos haciendo las actividades con los compañeros.
7. Nos ha animado a que participemos activamente durante el desarrollo de las tareas.
8. Ha intentado que consigamos las metas de cada actividad.
9. Ha favorecido el buen ambiente entre los compañeros/as de clase.
10. Ha tratado de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades.
11. Ha fomentado el aprendizaje y la mejora de los contenidos.
12. Nos ha ayudado a resolver los conflictos amistosamente.
13. Ha tenido en cuenta nuestra opinión.
14. Nos ha ayudado a sentirnos capaces.
15. Ha promovido que todos los alumnos/as nos sintamos integrados.
16. Ha fomentado que las actividades se ajusten a nuestros intereses.
17. Se ha asegurado de que realicemos correctamente una actividad antes de pasar a actividades más complejas.
18. Ha tratado de que seamos respetuosos con los compañeros/as.
19. Nos ha dejado tomar decisiones durante el desarrollo de las actividades.
20. Ha intentado que nos sintamos satisfechos con nuestra capacidad para desarrollar correctamente las actividades.
21. Ha propuesto actividades para ayudarnos y colaborar con nuestros compañeros/as.
22. Nos ha dado responsabilidad para decidir sobre aspectos de la materia (actividades, evaluación, normas de la clase...)
23. Nos ha dado el tiempo suficiente para que podamos conseguir las metas en las actividades.
24. Ha planteado diferentes actividades en las que nos la pasamos bien toda la clase.

ANEXO 2. ADAPTACIÓN DE LA VERSIÓN TRADUCIDA AL CASTELLANO DE LA ESCALA DE LA ESCALA DE MEDICIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (BPNES).

En las clases de danza ...

1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto.
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as.
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.
5. Realizo los ejercicios eficazmente.
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as.
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien.
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as.
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase.
12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as.

ANEXO 3. CUESTIONARIO DE MOTIVACION EN DANZA

Contesta por favor a las cuestiones que se te preguntan a continuación, teniendo en cuenta la escala de puntuación que varía desde (1) totalmente en desacuerdo hasta (5) totalmente de acuerdo. Para ello, lee atentamente el enunciado de cada tabla y rodea el número que mejor describa lo que sientes de forma sincera. Debes rellenar todos los apartados.

Yo participo en las clases de danza ...

1. Porque son divertidas
2. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.
3. Porque es lo que debo hacer como estudiante
4. Para optar a tener una buena calificación en esta asignatura
5. Pero no comprendo por qué debemos tener danza
6. Porque estas clases me resultan agradables e interesantes
7. Porque valoro los beneficios que pueden tener la danza para desarrollarme como persona.
8. Porque me siento mal si no participo en las actividades
9. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante
10. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con este tipo de actividades
11. Porque me lo paso bien realizando los ejercicios
12. Porque, para mí, es una de las mejores formas de conseguir capacidades útiles para mi futuro.
13. Porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo
14. Porque quiero que mis compañeros/as valoren lo que hago.
15. No lo sé; tengo la impresión de que es inútil asistir a este tipo de clases
16. Por la satisfacción que siento al practicar.
17. Porque las clases de danza me aportan conocimientos y habilidades que considero importantes.
18. Porque me siento mal conmigo mismo si falto a clase.
19. Para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura.
20. No lo sé claramente; porque no me gusta nada la danza

ANEXO 4. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE UTILIDAD DE LA DANZA EN LA SESIÓN.

En el siguiente cuestionario expresa tu opinión sobre la utilidad, importancia e interés que tienen para ti los contenidos de danza que se imparten en la clase de danza.

1. En general, ¿hasta qué punto te parece útil la danza?
2. Para ti, ¿hasta qué punto es importante ser bueno/a en danza?
3. Comparado con el resto de asignaturas, ¿encuentras útil la danza?
4. Comparado con la mayor parte de tus otras actividades en tu vida, ¿hasta qué punto es para ti importante ser bueno/a en danza?
5. ¿Hasta qué punto te interesan las clases de danza?

-
1. ¿Hasta qué punto es útil para los chicos practicar danza?
 2. ¿Hasta qué punto es importante que los chicos practiquen danza?
 3. ¿Hasta qué punto son buenos en danza los chicos?
 4. ¿Hasta qué punto es útil para las chicas practicar danza?
 5. ¿Hasta qué punto es importante que las chicas practiquen danza?
 6. ¿Hasta qué punto son buenas las chicas en danza?

ANEXO 5. ADAPTACIÓN DE LA VERSIÓN TRADUCIDA AL CASTELLANO Y ADAPTADA A LA DANZA DEL INVENTARIO DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, PARA MEDIR DIVERSIÓN Y ESFUERZO.

En las clases de Danza...

1. Me he divertido mucho bailando.
2. He sentido que soy muy bueno/a en danza.
3. Me he esforzado al máximo bailando.
4. Es muy importante para mi hacerlo bien en este tipo de clases.
5. Me siento tenso/a cuando estoy bailando.
6. Trabajo duro cuando se trata de este tipo de clases.
7. Mientras bailo me la estoy pasando bien.
8. Creo que este tipo de clases son muy interesantes.
9. Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en este tipo de clases.
10. Me siento presionado/a mientras estoy bailando.
11. Tengo ansiedad cuando bailo.
12. No me esfuerzo demasiado cuando bailo.
13. Mientras bailo, pienso en lo mucho que me divierten este tipo de clases.
14. Después de bailar, me siento muy capaz.
15. Estoy muy relajado/a mientras bailo.
16. Creo que controlo muy bien este tipo de actividades.
17. La danza no me llama la atención.
18. Yo no bailo muy bien.

ANEXO 6. ADAPTACIÓN DE LA VERSIÓN TRADUCIDA AL CASTELLANO Y ADAPTADA A LA DANZA PARA MEDIR LOS COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES .

Las siguientes preguntas debes valorarlas del 1 al 5, siendo el número 1 si estás totalmente de acuerdo con la frase de la izquierda y el número 5, si estás totalmente de acuerdo con la frase de la derecha.

En las clases de danza...		
1.No respeto las instalaciones de la escuela.	1 2 3 4 5	Respeto las instalaciones de la escuela.
2.Esforzarse al máximo no vale la pena.	1 2 3 4 5	Lo más importante es esforzarse al máximo.
3.Me cuesta ayudar a un compañero después de una caída.	1 2 3 4 5	Ayudo a un compañero después de una caída.
4.Me cuesta mucho controlar mis acciones.	1 2 3 4 5	Suelo controlar mis acciones.
5.No me gusta participar en trabajos de grupo.	1 2 3 4 5	Me encanta participar en trabajos de grupo.
6.Para tener éxito no es importante trabajar duro.	1 2 3 4 5	Para tener éxito es importante trabajar duro.
7.Soy intolerante con el comportamiento de mis compañeros/as.	1 2 3 4 5	Soy tolerante con el comportamiento de mis compañeros/as.
8.En muchas ocasiones me siento descontrolado/a.	1 2 3 4 5	Siempre me siento controlado/a.
9.No respeto las normas impuestas por los profesores/as.	1 2 3 4 5	Respeto las normas impuestas por los profesores/as.
10. Siempre intento ver por mi propio interés, me dan igual mis compañeros/as.	1 2 3 4 5	Siempre intento ver por el interés de mis compañeros/as.

11. No me importa dañar las instalaciones de mi escuela.	1 2 3 4 5	Trato de no dañar las instalaciones de mi escuela.
12. Creo que no es importante poner empeño para aprender y mejorar.	1 2 3 4 5	Poner empeño es muy importante para aprender y mejorar
13. Cuando se me acaba la paciencia, me pongo agresivo/a.	1 2 3 4 5	Cuando se me acaba la paciencia, sé controlar mis impulsos
14. No me gusta trabajar con los demás en las actividades de la clase.	1 2 3 4 5	Me gusta trabajar con los demás en las actividades de la clase
15. No respeto los materiales de la escuela.	1 2 3 4 5	Respeto los materiales de la escuela.
16. Me cuesta aceptar a los compañeros/as con un nivel de habilidad diferente a mi.	1 2 3 4 5	Acepto a mis compañeros/as independientemente de que su nivel de habilidad sea diferente a mi.
17. Prefiero que haya actividades individuales para trabajar solo/a	1 2 3 4 5	Prefiero que haya actividades colectivas, para trabajar en grupo
18. Me cuesta controlarme cuando algo no sale como quiero.	1 2 3 4 5	Sé controlarme cuando algo no sale como quiero.

ANEXO 7. FORMACIÓN EN CONTENIDOS .

Introducción

Nuestra enseñanza se fundamenta en los principios y filosofía de la danza educativa a partir de la metodología de la técnica de Alwin Nikolais y Murray Louis desarrollada en los contenidos del área de Didáctica de la Expresión Corporal dentro de la formación universitaria de los estudios en Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura.

La evolución hacia el concepto de Danza Educativa permite una reinterpretación de las actividades de expresión físico artísticas apoyado en métodos para aprender a crear, y la definición de los factores del movimiento que propuso Laban: el cuerpo, el peso, el contacto, el espacio, el tiempo, la intensidad y la interacción. Además, se propuso el desarrollo de unas competencias generales y específicas durante el curso, que a continuación exponemos:

Competencias Generales

Aprendizaje de los conocimientos básicos (saber)

- Conoce y comprende de forma integral los factores del movimiento.
- Relaciona la dimensión cultural del cuerpo en el marco de la sociedad contemporánea.
- Comprende los procesos expresivos, comunicativos y creativos dentro de la enseñanza de la danza en la escuela.

Aprendizaje de los conocimientos aplicados, competencias profesionales específicas (saber específico)

- Promueve la formación de hábitos perdurables de práctica de la actividad artística.
- Identifica los riesgos para la salud de las prácticas de las habilidades artísticas.
- Selecciona y sabe utilizar el equipamiento adecuado para cada tipo de actividad.
- Diseña, desarrolla, promueve y evalúa la metodología de los procesos creativos.

Aprendizaje de destrezas instrumentales (saber hacer común)

- Desarrolla habilidades de liderazgo, relación interpersonal y trabajo en equipo.
- Desarrolla competencias para la adaptación a nuevas situaciones.
- Favorece la resolución de problemas para el aprendizaje autónomo.

Competencias Especificas

Aprendizaje de destrezas del curso (saber hacer específico)

- Adquiere los fundamentos teóricos de los contenidos del curso.
- Conoce las características de la danza educativa y las posibilidades metodológicas para aplicar en su enseñanza.
- Elabora progresiones de enseñanza aplicables a ámbitos de la educación general.
- Comprende los modelos de ejecución de las distintas acciones técnicas.
- Posee un nivel de habilidad que le permita disfrutar de la practica.
- Elaboración y pone en practica de situaciones de enseñanza-aprendizaje con los contenidos del curso.
- Es capaz de ser un mediador a partir de la experiencia escénica.

Tambien se desarrollaron unos objetivos relacionados con la danza educativa que a continuación, señelamos:

- Conocer y experimentar el desarrollo del sentido rítmico-expresivo.
- Asimilar la práctica los fundamentos técnicos que constituyen la base del trabajo motriz de la danza en el contexto educativo.
- Experimentar y sensibilizar las dimensiones artística del movimiento.
- Desinhibir al alumnado a la hora de trabajar en público.
- Establecer las bases para una observación sistemática de la danza.
- Favorecer la aplicación interdisciplinar y transdisciplinar de los conocimientos.
- Explorar la creación e investigación en el área de la danza.
- Vivenciar la experiencia escénica como un factor educativo.

Así mismo, como ya se expuso anteriormente se planteó el temario y los horarios del curso, y se informó de los distintos aspectos de la metodología de la actividad:

- a) Clases teóricas a partir de exposiciones audiovisuales de los contenidos.
- b) Prácticas en la sala, impartidas como las sesiones modelo de la investigación con pautas de organización comunes común y distintas fases: lexplicación de la tarea, demostración, experimentación, discursos de reflexión y elaboración de pautas para llevarlas a la práctica en los contextos reales de enseñanza.
- c) Trabajos de caracter participativa: análisis, observación y comentarios de situaciones, reflexiones criticas y propuestas de aplicación.

- d) Construcción de una observación sistemática que permita la detección de errores y la valoración de la consecución de objetivos de las propuestas a exposición.
- e) Elaboración de sesiones y actividades en el contexto de Aprender con Danza, a partir de la adaptación de estilos diferentes de cada maestro del programa.
- f) Realización de forma individual de tareas y posterior debate en grupo, donde se recogerán las actividades y progresiones de las situaciones de aprendizaje diseñadas por los participantes.

También se facilitó la relación del temario en función de la metodología señalada y la forma temporal en que se iba a llevar a cabo:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Tema 1 a./c./d.	Tema 3 a./b./c.	Tema 5 a./b./c.	Tema 7 a./b./c.	Repaso c./d./e./f.
Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
Tema 2 a./b./c.	Tema 4 a./b./c.	Tema 6 a./b./c.	Tema 8 a./b./c.	Repaso c./d./e./f.
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Tema 9 a./b./c./d.	Tema 11 a./b./c./d.	Programa Motivación	Programa Motivación	Programa Motivación
Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
Tema 10 a./b./c./d.	Repaso c./d./e./f.	Programa Motivación	Programa Motivación	Programa Motivación

ANEXO 8. PROGRAMA DE INTERVENCION

Sesión 1: El cuerpo

Objetivos generales de la sesión

- I. Conocer los mecanismos corporales utilizados en la danza.
- II. Explorar las posibilidades del movimiento global e independiente.
- III. Poner en marcha procesos que desarrollen: la ideokuinesis (concepto que consiste en relación existente entre la imagen y el movimiento), la relajación y la buena alineación corporal (para la prevención de futuras lesiones).
- IV. Desarrollar la memoria motriz y las sensaciones internas que nutren los procesos propioceptivos que permiten la conciencia en el aprendizaje de un modelo.
- V. Favorecer la presentación de los alumnos y la confianza entre compañeros.

1. Entrada:

- En la entrada del salón, los maestros se presentan y saludan al alumnado. A continuación se les enseña un ritmo sencillo con palmas y pies en compás de 4/4 para entrar y situarse de manera ordenada (en filas) en el aula.
- El objetivo consiste en la captación de la atención del alumno y en colocar a todo el grupo organizado en la clase para iniciar la sesión.
- Hay distintas manera de emplear la música según el tipo de tarea. En este caso, la música se emplea en la actividad “como aportación de contenidos” relacionados con la estructuración temporal que facilita el aprendizaje del movimiento y además hace la música más accesible al alumno.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- El docente expone los objetivos generales que se llevaran a cabo en la actividad antes de iniciarse la parte práctica de la sesión.
- Consiste en explicar los objetivos generales de la sesión organizados en objetivos a corto, a medio y a largo plazo.
- Al inicio se plantea la relación que existe entre ellos con ejemplos prácticos de lo que se puede llegar a conseguir en las clases de danza.

3. Desplazamientos ocupando el espacio vacío que se crea al movernos
 - Los alumnos deben ocupar los espacios vacíos que se crean con su propio desplazamiento por el salón de clase. El profesor les indica diferentes consignas de desplazamiento: andando, corriendo, de frente, de espaldas, lateralmente, etc. y les señala variaciones en la velocidad del mismo.
 - Los objetivos son la activación del sistema muscular y favorecer la concentración.
 - La música se emplea “como soporte de fondo” que enriquece la situación de aprendizaje con el empleo de formas musicales donde exista una identificación con el mundo vivencial del alumno. Por ello, es importante intentar conocer los gustos del alumnado para que participe, de alguna manera, en la selección musical.

4. Escribimos con los segmentos corporales
 - Durante esta actividad el alumno debe escribir en el espacio con la parte corporal que le diga el profesor (codo, pierna, cabeza, rodilla, coxis...) las letras de su nombre.
 - El objetivo es la movilización del sistema articular.
 - La música se emplea “como soporte de fondo”.

5. ¿Quién es quién?
 - La actividad se plantea como un ejercicio que aumenta en complejidad al pasar por diferentes fases:
 - a. Los alumnos se colocan formando un gran círculo y de uno a uno se presentan.
 - b. En la siguiente ronda buscan el contacto visual con alguno de los compañeros y cuando sea recíproca la mirada, se pronunciará de nuevo su propio nombre, clave que permite el intercambio de posiciones entre alumnos.
 - c. En la tercera ronda, tras establecer contacto visual, se pronuncia el nombre del compañero, y se intercambian rápidamente los sitios. La dinámica de la actividad debe ser muy fluida, sin pausas, ni interrupciones.
 - Los objetivos es favorecer la presentación de los alumnos y desarrollar la confianza entre compañeros.

6. Descender al suelo y quedarse sobre una parte del cuerpo

- Durante esta actividad al igual que en la anterior se desarrollan varias fases o variantes, que se explican a continuación:
 - a. El alumno se desplaza en busca del espacio vacío. El profesor indica la parte del cuerpo sobre la que debe quedar el alumno (sobre las rodillas, sobre la espalda, sobre la tripa, etc.) en el suelo bajando de una manera controlada.
 - b. Después de varias veces, en la siguiente consigna el alumno tiene que quedar siempre de espaldas, boca arriba, en el suelo completamente relajado. El profesor indica el momento de continuar desplazándose. Insistir en controlar el espacio para no chocar con los otros compañeros.
- El objetivo es experimentar el control del movimientos, así como el fomento del respeto por el otro al moverse.
- La música se emplea en este caso con una doble función: “como aportación de contenidos” incidiendo en la pulsación (constante) y en cómo se cuenta la música en tiempos (métrica) y “como recurso organizativo”, es decir, como señal de alerta ante el cambio de la situación de aprendizaje (consignas no verbales). Un ejemplo organizativo puede ser el empleo de la música para indicar que termina la actividad y el alumno debe atender a la explicación, que introduce la siguiente propuesta.

7. Centro de gravedad y bolita-estrella

- Durante esta actividad el alumno se tumba boca arriba en el suelo y se le explica donde está el Centro de Gravedad (CDG) y la posición de estrella, piernas y brazos estiradas y todo apoyado en el suelo, así como la posición de bolita, con la máxima agrupación. A continuación explicamos el paso de estrella a bolita, con todos los segmentos corporales sin perder el contacto con el suelo durante el movimiento. Insistimos en no separarnos del suelo en un movimiento continuo y fluido. Y después de bolita a estrella. Se realiza a ambos lados, iniciando del CDG, hacia la derecha y después a la izquierda.
- El objetivo es trabajar el movimiento global, a partir del conocimiento del centro de gravedad, y el desarrollo de la memoria motriz para la reproducción de un modelo. La música se emplea “como aportación de contenidos”.

8. Lanzamiento de segmentos de manera relajada y explosiva

- El desarrollo de la actividad es el siguiente: el alumno está boca arriba relajado en el suelo en posición de estrella. El profesor explica el movimiento de lanzamiento al techo con el brazo derecho de manera explosiva (liberación rápida de toda la energía) y relajado (sin tensión) para volver al punto de partida. El alumno debe realizar lo mismo con distintas partes. Primero el brazo derecho, segundo el brazo izquierdo, sigue la pierna derecha, luego la pierna izquierda, a continuación de forma simultáneamente el brazo derecho y la pierna izquierda (cruzado derecho), después el brazo izquierda y la pierna derecha (cruzado izquierda) y por último, los brazos y piernas, todo a la vez.
- Los objetivos son practicar el movimiento independiente, favorecer la relajación segmentaria y desarrollar la coordinación disociada (movimiento independiente).
- En cuanto a música se emplea como aportación de contenidos, explicando la estructura métrica, la acentuación, que es un ciclo regular, y como se usa el compás 4/4 en cuentas de ocho tiempos para la coordinación de la música y el movimiento.

9. Breve secuencia coreográfica

- En esta actividad los alumnos se dispondrán en 3 filas ocupando toda la sala y observan una secuencia coreografica realizada por el profesor que deben de imitar lo mejor posible (modelo) a partir de las sensaciones que les llegen de su cuerpo al moverse. Tras un tiempo de práctica, se piden voluntarios que muestren el modelo a la clase.
- Los objetivos son aprender un modelo a partir de las sensaciones internas y desarrollar la memoria motriz por las referencias corporales.
- En cuanto a la música se emplea con una triple función: como aportación de contenidos, como recurso organizativo y como recurso de motivación. En este último caso, la música se usa para implicar al alumno, aumentar la intensidad de la tarea y la motivación, ya sea a nivel motriz, expresivo o comunicativo. Es un recurso muy valorado en los momentos delicados de la sesión (los alumnos están cansados, es el final de la clase, etc.).

10. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección” que se asocia a tranquilizar el cuerpo para facilitar la transición a la actividad cotidiana del colegio. También se usa para generar situaciones emocionales específicas (que favorezca la sensibilización del alumno) así como para llevar a cabo, trabajos de deshinibición.

11. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase. Se trata de expresar, en un intercambio guiado por las preguntas del profesor, sobre lo que han vivenciado en cada actividad, que el profesor ira recordando para sacar alguna conclusión común sobre los contenidos desarrollados. Este ejercicio de reflexión crítica y constructiva, se complementa porque al final de la clase, se pide a los alumnos una pequeña tarea: “Debéis traer para la próxima clase, una redacción escrita en primera persona e indicando su número de clase (no su nombre), de cómo os habéis sentido en cada una de las actividad desarrolladas en la clase, sin olvidarse ninguna”.

IMPORTANTE: Esta tarea debe tener cierta confidencialidad para que los alumnos se expresen libremente, de ahí pedirles el número de clase y no el nombre y apellidos. Buscamos cierto anonimato pero a la vez, algún tipo de control sobre quien hace la tarea y quién no. Es un instrumento cualitativo muy importante para cruzarlo con nuestras observaciones directas sobre los alumnos y que nos guiará en relación a cómo perciben la enseñanza, el papel del profesor y nos da pistas sobre cuál es su proceso motivacional de aprendizaje.

- Los objetivos son fomentar la reflexión constructiva, intercambiar experiencias y vivencias, y desarrollar las habilidades comunicativas individuales en un contexto social (hablar en público).

12. Salida

- El profesor da las gracias a los alumnos por su comportamiento y atención. Tras el cruce de felicitaciones con los alumnos, el profesor propone un ritmo de percusión corporal (palmadas sobre los muslos). La tarea consiste en que cada alumno se levante siguiendo el pulso y sobre este ritmo, comience a decir su nombre, que una vez encajado, todos los compañeros repiten a la vez, para salir del salón. Así uno tras otro, todos los participantes.
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 3:
 - Explica el objetivo de la actividad
 - Realiza la práctica sin ayuda del profesor
- Ejercicio 4:
 - Explica el objetivo de la actividad
 - Realiza la práctica sin ayuda del profesor
- Ejercicio 5:
 - Explica el objetivo de la actividad
 - Realiza la práctica sin ayuda del profesor
- Ejercicio 6:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 8:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 9:
 - Explica el objetivo de la actividad

- Ejercicio 11:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento
 - Explica el objetivo de la actividad
 - Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase
 - Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado
 - Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 2:
 - Plantea diferentes objetivos adaptados a las necesidades de los alumnos en relación a su nivel
- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 4:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referente al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 5:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 6:
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores)
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 7:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores)

- Proporciona feedback positivo
- Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado

- Ejercicio 8:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

- Ejercicio 9:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 3:
 - Deja tiempo de practica libre para fomentar relaciones personales y desinhibición

- Ejercicio 5:
 - Deja tiempo de practica libre para fomentar relaciones personales y desinhibición
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.

- Ejercicio 11:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros

Sesión 2: El cuerpo II

Objetivos Generales de la Sesión:

- I. Conocer los fundamentos técnicos empleados en la danza.
- II. Explorar las posibilidades del movimiento global con iniciación central y periférica.
- III. Practicar a partir de las referencias óseas y las conexiones articulares.
- IV. Ampliar la memoria motriz y las sensaciones internas en el aprendizaje de la progresión de un modelo.
- V. Afianzar la confianza y el contacto físico entre compañeros.

1. Entrada

- Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- Antes de iniciar la parte práctica de la sesión.

3. Desplazamientos libres ocupando el espacio vacío y otras figuras

- En esta actividad se explican varias figuras que pueden adoptar un grupo. Los alumnos las experimentan todos juntos (de manera estática al principio): en anillo, en diagonal, en “pelota” (muy unidos), divididos en subgrupos “en las cuatro esquinas del aula” y “en red” (espacio vacío que se crea al moverse los individuos del grupo). Los se mueven en red, ocupando el espacio vacío, y el profesor indica las figuras que debe hacer el grupo. Esas figuras son estáticas al principio pero luego deben generarse “en movimiento”.
- Los objetivos son la activación del sistema muscular y la concentración
- La música se emplea “como soporte de fondo”, es decir, enriqueciendo la situación de aprendizaje con el empleo de formas musicales donde exista una identificación con el mundo vivencial del alumno. Este hecho, implica tratar de conocer sus gustos o tendencias, para que participen de alguna manera en la selección musical y se incremente la motivación.

-

4. Espejo con movimiento segmentarios

- Los alumnos se distribuyen por el espacio y cuando se encuentren con un compañero, realizarán los mismos gestos que él, como si se tratara de un reflejo en el espejo, permanecerán 10-15” y buscarán otro compañero. La consigna es buscar el mayor número de posibilidades de movimiento de la articulación y trabajar con muchos compañeros. El profesor indica los movimientos con una sola articulación al principio y después lanzará la consigna de incluir dos articulaciones, luego tres y por último cuatro para llegar a movimientos globales que impliquen un gran número de segmentos.
- Los objetivos son movilizar el sistema articular y experimentar el movimiento independiente.
- La música se emplea “como soporte de fondo”.

5. Saludos, abrazos y espaldas

- El profesor explica cada modalidad y al realizar la actividad, da las consignas: primero “saludos” (a), luego “abrazos” (b), a continuación “espaldas” (c) y por último, de manera libre, eligiendo los alumnos que quieran hacer.

(a) Los alumnos se distribuyen por el espacio y al encontrarse de frente con algún compañero se mirarán a los ojos y se saludarán estrechando la mano y diciendo el nombre del compañero al que saludan, como en la sesión anterior. En caso de que el compañero no recuerde el nombre, habrá que tomar la iniciativa presentándose. En todo momento se mantiene la mirada, hasta llegar a un mutuo acuerdo para la retirada, como si de un amigo se tratara.

(b) Se realizará la misma actividad, pero esta vez en vez de estrechar la mano, se dará un abrazo al compañero.

(c) En esta ocasión, un alumno ofrece el hombro y el otro contacta con el contrario. Se juntan espaldas y se agachan dejando caer el peso corporal el uno sobre el otro, y se sube de nuevo. Y en la segunda vez que desciende se quedan tumbados boca arriba en el suelo de forma relajada.

- Los objetivos son afianzar la confianza y favorecer el contacto físico.
- La música se emplea “como soporte de fondo”.

6. Movimiento global con iniciación central: progresión de bolita-estrella

- El alumno se tumba boca arriba en el suelo. Se recuerda dónde está el Centro de Gravedad (CDG) y la posición de “Bolita-estrella”. El profesor explica las situaciones de aprendizaje a partir de la “Bolita-estrella”. Primero, normal, a continuación pasamos sobre las dos rodillas, luego levantado la cadera, después sobre el talón-isquión y por último levantando hasta quedarse de pie.
- Los objetivos son experimentar el control del movimientos y aprender el concepto de “progresión” de un modelo (situación de aprendizaje).
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

7. Movimiento global con iniciación periféricas: El swing tumbado

- El profesor explica el modelo. El alumno adopta la posición de partida en decúbito supino, con brazos en cruz, rodillas flexionadas separadas a la anchura de la cadera y las plantas de los pies apoyadas. El “Swing” es un movimiento pendular de vaivén donde se aprovecha el impulso previo al dejar caer las rodillas hacia el suelo (el movimiento se origina con un pequeño desequilibrio que lleva rodillas al suelo) para dibujar con el dedo gordo de la pierna un gran círculo hasta la mano contraria. El movimiento en toda su trayectoria está en contacto permanente con el suelo (así como el resto del cuerpo). La vuelta al punto de partida, se produce por la propia inercia, tras un breve momento de suspensión.
- Los objetivos son desarrollar el movimiento desde la iniciación de un segmento y aprender un modelo.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

8. Ampliación de la secuencia coreográfica

- Los alumnos se dispondrán en 3 filas ocupando toda la sala. Tras observar una secuencia coreográfica realizada por el profesor, el alumno debe ampliar el modelo con algunos movimientos nuevos que se añadirán. El aprendizaje es por imitación a partir de la observación. Tras un tiempo de práctica, se realizan subgrupos que muestran la secuencia delante del resto de la clase en un ambiente festivo y un clima emocional de seguridad.
- Los objetivos son aprender un modelo a partir de las sensaciones internas y desarrollar la memoria motriz por las referencias corporales.

- En cuanto a la música se emplea con una triple función: como aportación de contenidos, como recurso organizativo y como recurso de motivación.

9. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

10. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias y el desarrollo de habilidades comunicativas.

11. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - o Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 3:
 - o Explica el objetivo de la actividad
 - o Realiza la practica sin ayuda del profesor
- Ejercicio 4:
 - o Explica el objetivo de la actividad
 - o Realiza la practica sin ayuda del profesor
- Ejercicio 5:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Realiza la practica sin ayuda del profesor.

- Ejercicio 6:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 8:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 10:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
 - Explica el objetivo de la actividad
 - Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
 - Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
 - Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 4:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 5:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 6:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

- Ejercicio 7:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 8:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 3:
 - Deja tiempo de practica libre para fomentar relaciones personales y desinhibición
- Ejercicio 4:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común
- Ejercicio 5:
 - Deja tiempo de practica libre para fomentar relaciones personales y desinhibición.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 10:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros

Sesión 3: El peso

Objetivos Generales de la sesión:

- I. Tomar conciencia del efecto de la gravedad.
- II. Explorar las manifestaciones de la gravedad: a favor, en contra y compensando el efecto de la gravedad.
- III. Practicar los distintos movimientos en relación a la gravedad: relajaciones, suspensiones, balanceos y movimientos sostenidos.
- IV. Mejorar la percepción propioceptiva del alumno.

1. Entrada

- Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- Antes de iniciar la parte práctica de la sesión.

3. Imitación de animales

- Los alumnos deberán imitar la forma de desplazarse de los siguientes animales: tigre, hormiga, elefante, serpiente, rana, etc.
- Los objetivos son activar el sistema muscular y favorecer la concentración
- La música se emplea “como soporte de fondo”.

4. Titiritero y marioneta

- Los alumnos se colocarán por parejas (preferiblemente con compañeros que no conozcan) y uno asumirá el papel de titiritero y el otro de marioneta. El titiritero moverá a la marioneta tirando de los hilos imaginarios que salen de las articulaciones de las marionetas. Los movimientos en un principio serán muy analíticos para ir pasando poco a poco a movimientos más globales.
- Los objetivos son movilizar el sistema articular y experimentar el movimiento en contra de la gravedad.
- La música se emplea “como soporte de fondo”.
-

5. Aprendemos a caer sin riesgo

- El profesor explica la manera de caer sin riesgo para el alumno y para ello propone una progresión que coincide con el descenso del centro de gravedad hasta llegar al suelo y quedar completamente relajados boca abajo. La caída se inicia dejando caer el peso de la cabeza, luego se apoyan manos, rodillas y realizando un gran número de apoyos antes de quedar sobre el suelo. Se propone realizar la caída en un determinado, número de puntos de apoyos “caemos en 7 apoyos, en 10, en 5, etc.”

A continuación se le enseña el modelo de caída de espalda pasando por el talón-isquión, para quedar boca arriba. La última es el modelo de caída lateral.

- Los objetivos son afianzar la confianza y favorecer el análisis técnico del movimiento a favor de la gravedad.
- La música se emplea “como soporte de fondo”.

6. Cambio de peso

- El alumno inicia el movimiento con un desequilibrio hacia delante provocado por el desplazamiento del CDG de la base de sustentación, lo cual obliga a apoyar delante la pierna derecha. Se realizarán igualmente de manera lateral. Y en ambos lados.
- Los objetivos son experimentar el control del movimiento a favor de la gravedad.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

7. Una bola imaginaria viaja por el cuerpo

- Los alumnos se mueven en función de una pelota imaginaria que se va desplazando por dentro del cuerpo. Ojos cerrados, movimientos debe ser fluido, semejante al taichí.
- El objetivo es practicar el movimiento sostenido.
- La música se emplea “como soporte de introspección”.

8. Secuencia coreográfica transformada en función del peso

- El alumno realiza la secuencia dos veces, diferenciando en la utilización del peso, movimientos ligeros, movimientos pesados y movimientos sostenido (la fuerza muscular iguala a la atracción de la gravedad).
- Los objetivos son aprender un modelo a partir de sensaciones internas y desarrollar la memoria motriz por las referencias corporales.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

9. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

10. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias y el desarrollo de habilidades comunicativas.

11. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 3:
 - Explica el objetivo de la actividad
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor
- Ejercicio 4:
 - Explica el objetivo de la actividad

- Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor
- Ejercicio 5:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 6:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 8:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 10:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
 - Explica el objetivo de la actividad
 - Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
 - Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
 - Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 4:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 5:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 6:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.

- Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
- Proporciona feedback positivo.
- Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 7:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 8:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 3:
 - Deja tiempo de practica libre para fomentar relaciones personales y desinhibición
- Ejercicio 4:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa en pos un objetivo común.
- Ejercicio 10:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales y empatía.

Sesión 4: El contacto

Objetivos Generales de la sesión:

- I. Comprender la utilización de la gravedad en relación al peso y el apoyo.
- II. Aplicar el peso en una superficie contacto y encadenar acciones.
- III. Dar el peso y trabajar las posibilidades de movimiento que ofrece un un soportes fijo.
- IV. Experimentar el soporte móvil al intercambiar el peso entre personas de peso y talla similares.
- V. Favorecer las conductas positivas entre compañeros y eliminar prejuicios a partir del trabajo físico.

1. Entrada

- Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- Antes de iniciar la parte práctica de la sesión.

3. Antes de iniciar la actividad

- Durante esta actividad el docente expondrá a sus alumnos los objetivos generales de la sesión
- El objetivo de la actividad es explicar a los alumnos los Objetivos Generales de la Sesión.

4. Desplazarse sobre distintos tipos de apoyos

- Los alumnos se disponen en dos grupos distribuido en líneas a lo largo de dos paredes opuestas del salón y se desplaza alternativamente cada grupo hacia el otro, con el número de apoyos que diga el profesor (con tres apoyos, con cinco, con dos, con cuatro, etc.)
- Los objetivos son activar el sistema muscular y favorecer la concentración
- La música usada durante la actividad pertenecerá al soporte de fondo y de motivación.

5. Tocar y mover el segmento

- Los alumnos se colocarán por parejas (preferiblemente con compañeros que no conozcan) y uno de ellos le indica al otro qué segmento movilizar y para ello, contacta con la palma de la mano sobre una articulación y cuando la retira, la moverá buscando muchas posibilidades diferentes. Y así en distintas articulaciones. Luego se realiza la misma actividad pero con dos articulaciones de manera simultánea. El profesor indica el cambio de rol.
- Movilizar el sistema articular a partir del contacto del compañero.
- La música usada durante la actividad pertenecerá al soporte de fondo y de manera organizativa.

6. Llevar al compañero y dejarse llevar

- Los alumnos practican el contacto light en parejas a partir de conectar los centro de gravedad. Uno con dos dedos debajo la línea occipital del cráneo, van a dirigir al compañero. Para pararle, pondrán la palma en la frente. El que se deja llevar mantendrá los ojos cerrados. Se comienza en el sitio. El compañero se deja guiar relajado, pero siendo consciente de que tiene que realizar contactos y apoyos correctos cuando vaya al suelo. Variamos los desplazamiento por el espacio: andando adelante y atrás, y cuando haya confiando vamos corriendo.
- Los objetivos son trabajar sin intercambio de peso y experimentar los roles activo y pasivo, así como favorecer la confianza entre alumnos.
- La música usada durante la actividad pertenecerá al soporte de introspección y de manera organizativa.

7. Compartir el peso y adaptarse al otro

- Los alumnos fijan la mirada, uno de ellos ofrece el hombro y el otro le responde contactando con el hombro para girar y juntar espaldas. Las piernas extendidas y plantas de los pies apoyadas. Bajamos al suelo compartiendo el peso, luego suben de manera que el primero gira para recoger el peso del segundo y le sube hasta la vertical. Se retiran manteniendo miradas hasta dejarlo de mutuo acuerdo.
- Misma actividad pero sin dejar de contactar pecho-espalda mientras se gira el que cargará con el peso del otro, hasta que se haga con su peso, luego hace varios desequilibrios (le baja y sube), y luego le vuelve a dejar en la vertical.
- Mismo ejercicio pero ahora bajan juntos, para quedarse relajados en el suelo.

- Los objetivos son experimentar el soporte interpersonal y aprender a manejar el peso del compañero.
- La música usada durante la actividad pertenecerá al soporte de introspección y de manera organizativa.

8. Improvisación contacto

- Los alumnos se disponen en círculo y el maestro explica la pauta de improvisación: “Siempre debe haber dos alumnos trabajando en el centro cualquiera de las actividades de contacto realizadas durante la clase, y cuando entra un tercero, debe coger la atención a través del contacto de uno de los dos que están en el centro trabajando y el que se queda sin compañero sale ocupando un lugar en el círculo de compañeros que observan”.
- Los objetivos son experimentar el soporte interpersonal y aprender a manejar el peso del compañero.
- La música usada durante la actividad pertenecerá al soporte de movimiento.

9. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

10. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias, y el desarrollo de habilidades comunicativas.

11. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 3:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 4:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 5:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 6:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor
 - Utiliza un estilo de liderazgo democrático donde se ceden ciertas responsabilidades a los alumnos.
 - Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 8:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 10:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
 - Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
 - Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.
-

- Ejercicio 11:
 - Explica el objetivo de la actividad.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 4:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 5:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 6:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 7:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 8:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 3:
 - Deja tiempo de practica libre para fomentar relaciones personales y desinhibición.
- Ejercicio 4:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.

- Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
- Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 5:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 6:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 7:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 9:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros

Sesión 5: El espacio

Objetivos Generales de la sesión:

- I. Conocer los tipos de espacio.
- II. Experimentar el cuerpo en relación al espacio.
- III. Descubrir la representación imaginaria del espacio.
- IV. Favorecer la seguridad del individuo dentro de su espacio personal para que se proyecte en el trabajo con los otros.

1. Entrada

- Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- Antes de iniciar la parte práctica de la sesión.

3. Nos desplazamos haciendo figuras imaginarias

- El alumno caminará en una trayectoria que siga la forma de la figura que proponga el profesor: círculo, espiral, línea quebrada, una letra, un número, escribir mi nombre, etc. El profesor da consignas para variar la forma de desplazamientos: de frente, cruzando piernas, de espaldas, lateral, etc.
- Los objetivos son activar el sistema muscular e incidir sobre la representación imaginaria.
- La música es empleada como soporte de fondo y como recurso de motivación.

4. Posibilidades de movimiento a partir de un punto fijo en el suelo

- Establecemos un punto fijo en el suelo con una parte del cuerpo (pie derecho, rodilla izquierda, mano derecha, etc.) sobre el cual se permite pivotar y a partir de ese punto, se buscan todas las posibilidades de movimiento
- Los objetivos son movilizar el sistema articular y trabajar el espacio próximo..
- La música es empleada como soporte de fondo y como recurso organizativo.

5. Nos movemos en función de un punto de referencia.
 - a. En primer lugar los alumnos caminan mirando a un punto fijo y al llegar vuelven al punto de origen andando hacia atrás con cuidado de no chocar compañeros. Volvemos a elegir otro punto y repetimos la operación. Así varias veces.
 - b. Por parejas. (A) toma como punto de referencia, el centro del pecho del (B) que esta fijo, y se mueve intentando perder lo menos posible el foco. Luego se cambian los roles.
 - c. Ejercicio similar pero ahora (B) se mueve muy lentamente variando niveles, planos, etc., y guía a (A) que le sigue intentando no perder el foco.
 - Los objetivos son trabajar el foco fijo y móvil, y entender a nivel practico que significa tomar referencias.
 - La música se emplea como aportación de contenido en la parte a) y como soporte de fondo, en b) y c).

6. Todos juntos investigamos el espacio
 - Actividad parecida a la anterior pero ahora a nivel grupal, se asigna un punto de referencia a cada compañero y el modelo se mueve de manera muy lenta por todo el espacio. Cambios de rol en el grupo.
 - Los objetivos son el espacio relacional y favorecer la memoria motriz.
 - La música se emplea como soporte de fondo.

7. Secuencia con cambios de plano
 - Los alumnos realizan una secuencia coreografía trabajada en sesiones anteriores. La secuencia se divide en cinco partes que se nombran con una letra. Cada parte se realiza a un plano diferente del salón.
 - Los objetivos son desarrollar la toma de referencias y adaptarse, y la reorganización motriz espacial.
 - La música se emplea como aportación de contenido y recurso organizativo

8. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

9. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias y el desarrollo de habilidades comunicativas.

10. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.
-

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 3:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 4:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 5:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 6:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.

- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 8:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 9:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
 - Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
 - Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.
- Ejercicio 10:
 - Explica el objetivo de la actividad.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 4:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 5:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 6:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 7:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.

- Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
- Proporciona feedback positivo.
- Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 5:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 6:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 9:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros

Sesión 6: El tiempo

Objetivos Generales de la Sesión:

- I. Conocer la relación entre estructuras métricas y no métricas.
- II. Explorar el movimiento en función del ritmo interno y del trabajo en silencio.
- III. Trabajar a partir de un ritmo externo.
- IV. Favorecer la escucha activa en relación al otro.

1. Entrada

- Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- Antes de iniciar la parte práctica de la sesión.

3. Nos sincronizamos con un ritmo externo

- Los alumnos se desplazan por el espacio ocupando el espacio vacío y adaptándose al ritmo que marca la música. El profesor indica el número de tiempo que tienen para caer (6, 10, 8, 7, etc.) hasta quedar boca abajo total relajado. A la señal sonora se levantan y continúan andando.
- Los objetivos son activar el sistema muscular y favorecer la concentración.
- La música se emplea como aportación de contenido y recurso organizativo.

4. Mover un segmento cada vez con tempo marcado constante

- El profesor explica de manera breve el tempo. Los alumnos se disponen por parejas. Uno indica la articulación que debe mover el compañero y marca el tempo constante a través de la voz cuidando de no molestar a los demás. Cambio de rol.
- Los objetivos son movilizar el sistema articular a partir de un ritmo externo realizado por el compañero.
- Esta actividad se realiza en silencio.

5. Para! - sigue!

- Por parejas, un alumno comienza a realizar movimientos hasta que el compañero dice “Para”, momento en el cual el primero debe pararse tal y como esté. Cuando diga “Sigue”, el otro deberá continuar. El compañero que da las órdenes debe modificar la duración de los silencios.
- Los objetivos son trabajar conceptos temporales y favorecer la memoria motriz.
- Esta actividad se realiza en silencio.

6. Secuencia a seguir sin cuentas

- Los alumnos colocados en misma dirección. Se realiza una variación de una secuencia conocida añadiendo algunos movimientos nuevos pero insistiendo en que el ritmo interno del movimiento
- Los objetivos son perfeccionar la técnica individual a través de la conciencia del ritmo interno e incrementar la memoria motriz.
- La música se emplea como recurso organizativo y de motivación.

7. Secuencia a seguir con cuentas

- El profesor realiza la secuencia marcando los tiempos de cada movimiento. Los alumnos hacen la secuencia a la vez que cuenta en voz alta los tiempos. El grupo intenta ir a la vez. Lo repetimos varias veces.
- Los objetivos son reorganizar de manera temporal el movimiento y adaptarse a un ritmo externo.
- La música se emplea aportación de contenidos (estructura métrica), recurso organizativo (puente musical) y de motivación.

8. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

9. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias, y el desarrollo de habilidades comunicativas.

10. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 3:
 - Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 4:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 5:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 6:
 - Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 8:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 10:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
 - Explica el objetivo de la actividad.

- Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
- Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
- Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.
- Ejercicio 11:
 - Explica el objetivo de la actividad.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 4:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 5:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 6:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 7:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 8:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.

- Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
- Proporciona feedback positivo.
- Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 4:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 5:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 9:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros

Sesión 7: La intensidad

Objetivos Generales de la Sesión:

- I. Conocer la cantidad de energía en relación al esfuerzo muscular necesaria para realizar diferentes acciones.
- II. Experimentar las sensaciones que derivan de la dinámica del movimiento.
- III. Practicar a partir de las condiciones que componen la fluidez
- IV. Ayudar en el trabajo cualitativo a los compañeros

1. Entrada

- Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- Antes de iniciar la parte práctica de la sesión.

3. Nos movemos en función del estado emocional

- Los alumnos colocados por toda la sala deben transmitir con su movimiento la emoción que se le indique: tristeza, inquietud, tranquilidad y locura. Es muy importante incidir en este aspecto, ya que la intensidad se observa en el esfuerzo físico del alumno, así como evitar que hagan mímica. La emoción se experimenta en el movimiento a partir del tono muscular y se manifiesta de manera abstracta, pudiendo verse claramente. Por ejemplo, el movimiento nos transmite tranquilidad, al verlo.
- Los objetivos son activar el sistema muscular y favorecer la concentración.
- La música se emplea como aportación de contenido y recurso organizativo.

4. Movemos el segmento contrario con otra dinámica

- Los alumnos por parejas se colocarán uno enfrente del otro, y realizarán los mismos movimientos buscando muchas posibilidades del segmento, pero con intensidad contraria.

- Así si uno realiza un movimiento con una intensidad débil (casi sin esfuerzo) podemos ver que el otro lo hace con intensidad fuerte (con mucho esfuerzo). Comenzamos a mover las articulaciones desde la cabeza a los pies. El profesor guía la exploración indicando la articulación desde fuera. Los objetivos son movilizar el sistema articular a partir de un ritmo externo realizado por el compañero.
- Los objetivos son movilizar el sistema articular a partir de la intensidad realizada por el compañero y reorganización motriz.

La música se emplea como aportación de contenido y recurso organizativo

5. Pasamos la energía

- Los alumnos se colocan por tríos y se cogen de la mano, dejando los extremos abiertos. Por un extremo se origina el movimiento que se transmite y conduce a través de su cuerpo de un compañero a otro. Se incide en que puede ser eléctrico (como si nos diera calambre), muy suave y lento, muy rápido, muy fuerte, etc. Los alumnos cambiarán de posición.
- Los objetivos son controlar el origen de las fuerzas y la transmisión del impulso.
- La música se emplea como aportación de contenido y recurso organizativo.

6. Contraste de intensidad

- Los alumnos realizan una secuencia conocida. Dividimos la secuencia en cuatro partes. Le pedimos que hagan claramente la parte 1-muy fuerte, la 2-muy débil, 3-muy fuerte y 4-muy débil. A continuación les indicamos que la secuencia empiece muy fuerte y termine muy débil graduando la intensidad de manera progresiva. Un grupo observa a otro, que se debe fijar en la diferencia en el esfuerzo al realizar el movimiento y al finalizar se lo comentan a los compañeros. Luego se intercambian los grupos.
- Los objetivos son experimentar diferencias entre la intensidad fuerte y débil, y desarrollar la progresión desde una intensidad fuerte a una débil y viceversa.
- La música se emplea como aportación de contenido y recurso organizativo.

7. Transformación del entorno

- Se dividen en dos grupos: uno observa y otro lo hace. Los alumnos realizan una secuencia conocida pero el piso está lleno de cola y se pegan. Luego exactamente igual pero el piso es de hielo y se resbalan. Luego se intercambian los grupos.
- Los objetivos son facilitar la capacidad de adaptación a partir de la relación entre la intensidad y una representación imaginaria y estimular la creatividad motriz.
- La música se emplea como aportación de contenido y recurso organizativo. Y también como soporte de movimiento, usado en el caso de las coreografías donde el movimiento se apoya y adapta a la música.

8. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

9. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias, y el desarrollo de habilidades comunicativas.

10. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 3:
 - Explica el objetivo de la actividad.

- Ejercicio 4:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 5:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 6:
 - Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - Utiliza un estilo de liderazgo democrático donde se ceden ciertas responsabilidades a los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
- Ejercicio 8:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 9:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
 - Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
 - Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.
- Ejercicio 10:
 - Explica el objetivo de la actividad.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 4:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 5:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 6:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 7:
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 3:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 4:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.

- Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 5:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 9:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros

Sesión 8: La interacción

Objetivos Generales de la Sesión:

- I. Conocer la dimensión colectiva de la danza.
- II. Experimentar la evolución espacial del grupo en relación al significado individual de cada componente.
- III. Trabajar a partir de reglas comunes y situaciones de relación.
Favorecer el trabajo cooperativo y el respeto al otro.

1. Entrada

- Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- Antes de iniciar la parte práctica de la sesión

3. Seguir al líder

- Se divide a la clase en filas de cinco-seis alumnos. Uno de los componentes asume el rol de líder y se coloca al frente de la fila. El líder se desplazará por el espacio mientras que el resto del grupo le sigue y hace lo que el haga. El líder es el responsable del grupo y tiene que guiarle sin que interfiera en la trayectoria de otros grupos. Cuando el profesor indique se cambiará el líder.
- Los objetivos son activar el sistema muscular e interactuar en función del rol.
- La música se emplea como aportación de contenido y recurso organizativo.

4. La máquina

- Hacemos grupos nuevos de cinco-seis alumnos. Cada los componentes del grupo propondrán un movimiento repetitivo con un solo segmento del cuerpo. Al que se irán sumando otros alumnos con el movimiento de un solo segmento como si se tratara de encajar en un mecanismo hasta completar nuestra máquina.
- Los objetivos son movilizar el sistema articular e interactuar en función del grupo
- La música se emplea como soporte de fondo y recurso organizativo.

5. Torniquetes

- Se hacen grupos nuevos de cinco-seis alumnos. Se cogen de la mano y uno de los extremos se desplaza entre los otros y sin soltar la mano le van siguiendo los demás que se adaptaran hasta finalizar desliados y como al principio. A la indicación del profesor se cambian las posiciones dentro del grupo.
- Los objetivos son trabajar en función del espacio y el espacio relacional.
- La música se emplea como soporte de fondo y recurso organizativo.

6. Aprender una frase coreográfica a partir de aislamientos

- En grupos de cinco alumnos aproximadamente. Cada componente crea un movimiento independiente con un solo segmento. Cada componente le enseña con la máxima precisión su movimiento a los otros. Al final se crea la secuencia uniendo todos los movimientos.
- Los objetivos son experimentar diferencias entre la intensidad fuerte y débil, y desarrollar la progresión desde una intensidad fuerte a una débil y viceversa.
- La música se emplea como aportaciones de contenido y recurso organizativo.

7. Desfase en la ejecución

- En nuevos grupos de ocho alumnos. Les proponemos que hagan un canon a partir del desfase temporal en su ejecución. Para ello, deben realizar su secuencia cuatro tiempos después del primero y sin preocuparse de seguir contando después. A continuación el profesor cuenta en frases de ocho tiempos y cada alumnos en su grupo debe saber si empieza en el primer tiempo o en el quinto. Después les proponemos que cada grupo cuente cuantas frases de ocho tiempos (o fracción) dura todo el movimiento del grupo desde el inicio del primer alumno hasta que finaliza el último. Por último el grupo debe sincronizar estas cuentas con una música.
- Los objetivos son experimentar el desfase en la ejecución con forma de canon e interactuar en función del tiempo.
- La música se emplea como soporte de movimiento, recurso de motivación y recurso organizativo.

8. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

9. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias, y el desarrollo de habilidades comunicativas.

10. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 3:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 4:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.

- Ejercicio 5:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 6:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 8:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 9:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
 - Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
 - Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.
- Ejercicio 10:
 - Explica el objetivo de la actividad.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 4:
 - Proporciona feedback positivo
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado
- Ejercicio 5:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 6:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 7:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 3:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 4:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 5:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 6:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.

- Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
- Ejercicio 7:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 8:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.

Sesión 9: Métodos creativos I

Objetivos Generales de la sesión:

- I. Conocer la dimensión colectiva de la danza.
- II. Experimentar la evolución espacial del grupo en relación al significado individual de cada componente.
- III. Trabajar a partir de reglas comunes y situaciones de relación.
- IV. Favorecer el trabajo cooperativo y el respeto al otro.

1. Entrada

- Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- Antes de iniciar la parte práctica de la sesión.

3. Guiar al compañero a partir del punto de apoyo

- Por parejas A y B, A se desplaza de una pared a otra del salón de manera continua variando los niveles guiado por el compañero B que le da indicaciones de movimiento a partir de un punto de apoyo que se traduce en un impulso de movimiento. Al llegar al final del trayecto se produce un cambio de roles.
- Los objetivos son activar el sistema muscular y favorecer el mayor número de respuestas creativas en un tiempo (fluidez creativa).
- La música se emplea como recurso de motivación y recurso organizativo.

4. Búsqueda de movimientos novedosos

- De manera individual se les pide que realicen tres giros y que elijan el mas novedoso. Lo mismo con un salto y con una caída.
- Los objetivos son movilizar el sistema articular y trabajar diferentes acciones de la misma categoría (flexibilidad creativa).
- La música se emplea como soporte de fondo y recurso organizativo.

5. Introducir novedades en una secuencia

- Los alumnos recuerdan una secuencia coreográfica y se les pide de manera individual que incluyan los tres movimientos de la actividad anterior sustituyendo o modificando algún momento de la secuencia.
- Los objetivos son favorecer la originalidad motriz y la respuesta novedosa.
- La música se emplea como aportación de contenido y recurso organizativo.

6. Finales diferentes

- El maestro realiza con cuentas la secuencia coreográfica y el alumno debe de manera individual modificar los últimos ocho tiempos de la manera más original que se le ocurra y proponer un nuevo final.
- Los objetivos es trabajar la modificación de una producción (elaboración creativa).
- La música se emplea como recurso de motivación y organizativo (puente musical).

7. Creación de una secuencia novedosa

- El profesor fragmentará la secuencia en seis partes y el alumno de manera individual reordenará la secuencia de la manera más interesante y original que crea. Además debe introducir los tres movimientos novedoso de la actividad nº 3, cada uno en un fragmento diferente y como quiera. No debe seguir unas cuentas predeterminadas (organizándolas como desee) y la secuencia puede durar todo el tiempo que el alumno estime oportuno. Al final se hacen dos grupos y se muestra la secuencia al otro, intercambiando después los roles de espectador y bailarín.
- Los objetivos son improvisar a partir de acciones motrices y seleccionar por consenso las más interesantes y novedosas.
- La música se emplea como aporte de contenidos (estructura métrica), recurso organizativo (puente musical) y de motivación.

8. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

9. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias, y el desarrollo de habilidades comunicativas.

10. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 3:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- Ejercicio 4:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 5:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.

- Ejercicio 6:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 8:
 - Explica el objetivo de la actividad
- Ejercicio 9:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
 - Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
 - Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.
- Ejercicio 10:
 - Explica el objetivo de la actividad.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 4:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.

- Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
- Proporciona feedback positivo.
- Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 5:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 6:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 7:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 3:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 7:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.
- Ejercicio 9:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.

Sesión 10: Métodos creativos II

Objetivos Generales de la sesión:

- I. Conocer el proceso simplificado de enseñanza creativa.
 - II. Experimentar las características del proceso creativo.
 - III. Favorecer las relaciones sociales a través de la observación del trabajo del otro.
1. Entrada
 - Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
 - Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
 - La música se emplea “como aportación de contenidos”.
 2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos
 - Antes de iniciar la parte práctica de la sesión
 3. Seguir al líder
 - Se divide a la clase en filas de cinco-seis alumnos. Uno de los componentes asume el rol de líder y se coloca al frente de la fila. El líder se desplazará por el espacio mientras que el resto del grupo le sigue y hace lo que el haga. El líder es el responsable del grupo y tiene que guiarle sin que interfiera en la trayectoria de otros grupos. Cuando el profesor indique se cambiará el líder pasando el anterior al final de la fila.
 - Los objetivos son activar el sistema muscular y reafirmar contenidos de interacción entre los alumnos.
 - La música se emplea como recurso de motivación y recurso organizativo.
 4. Recordar nuestra secuencia novedosa
 - Los alumnos recuerdan la secuencia coreográfica novedosa que crearon en la sesión anterior donde se les pidió de manera individual que incluyeran tres movimientos sustituyendo o modificando algún momento de una secuencia base que todos conocen.
 - Los objetivos son favorecer la memoria motriz y reafirmar la originalidad motriz.
 - La música se emplea como aportación de contenido y recurso organizativo.

5. Compartir nuestra secuencia novedosa

- El profesor pedirá al grupo de alumnos ordenar las secuencias buscando que la más originales sean la primera y la última. No debe seguir unas cuentas predeterminadas (organizándolas como desee) y la secuencia consensuada puede durar todo el tiempo que el alumno estime oportuno.
- Los objetivos son trabajar las diferentes secuencias creadas y acordar por consenso como las ordenamos.
- La música se emplea como aportación de contenido (estructura métrica), recurso organizativo (puente musical) y de motivación.

6. Finales común en grupo

- El maestro realiza con cuentas la secuencia coreográfica y en grupos de 5-6 alumnos deben modificar los últimos dieciséis tiempos de la manera más original que se le ocurra y proponer un nuevo final donde haya una figura en conjunto. Al final se hacen dos grupos y se muestra la secuencia al otro, intercambiando después los roles de espectador y bailarín.
- Los objetivos es Trabajar en grupo la elaboración final de una secuencia coreográfica
- La música se emplea como aportación de contenido (estructura métrica), recurso organizativo (puente musical) y de motivación.

7. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

8. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias, y el desarrollo de habilidades comunicativas.

9. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 3:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 4:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 5:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 6:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.

- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 8:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
 - Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
 - Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.
- Ejercicio 10:
 - Explica el objetivo de la actividad.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 4:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 5:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 6:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.

- Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
- Proporciona feedback positivo.
- Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 3:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 5:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, desarrollando empatía entre compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 6:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, desarrollando empatía entre compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 8:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.

Sesión 11: Métodos creativos III

Objetivos Generales de la sesión:

- I. Identificar la idea motriz de una composición.
- II. Aplicar procesos compositivos.
- III. Valorar el resultado de un proceso creativo.

1. Entrada

- Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- Antes de iniciar la parte práctica de la sesión

3. Nos movemos en función del estado emocional

- Los alumnos colocados por toda la sala deben transmitir con su movimiento la emoción que se le indique: tristeza, inquietud, tranquilidad y locura. Es muy importante incidir en este aspecto, ya que la intensidad se observa en el esfuerzo físico del alumno, así como evitar que hagan mímica. La emoción se experimenta en el movimiento a partir del tono muscular y se manifiesta de manera abstracta, pudiendo verse claramente. Por ejemplo, el movimiento nos transmite tranquilidad, al verlo.
- Los objetivos son activar el sistema muscular y favorecer la asimilación de contenidos del factor intensidad.
- La música se emplea como recurso de motivación y recurso organizativo.

4. Recordar nuestra secuencia novedosa en grupo

- El profesor pedirá al grupo de alumnos realizar la secuencia consensuada en la sesión anterior.
- Los objetivos son perfeccionar la secuencia común y trabajar la memoria motriz.
- La música se emplea como aportación de contenidos (estructura métrica), recurso organizativo (puente musical) y de motivación.

5. Organizar en el espacio la secuencia novedosa en grupo

- El profesor pedirá al grupo organizar en el espacio la secuencia común. Lo primero es diferenciar las distintas secuencias que la componen. A partir de esto, tomar como punto de partida de cada secuencia una figuras geométricas sencilla como un círculo, un cuadrado, una cruz, una línea, una quebrada, un número, etc. Luego, unimos todas las secuencias y puntos de partida, y las hacemos seguidas.
- Los objetivos son trabajar el espacio de relación entre los alumnos y acordar por consenso como las organizamos.
- La música se emplea como aportación de contenidos (estructura métrica), recurso organizativo (puente musical) y de motivación.

6. Organizar temporalmente el final común en grupo

- El maestro realiza con cuentas un canon en la secuencia coreográfica, es decir, el desfase temporal de cuatro cuentas en el inicio de la ejecución de cada uno de los componentes del grupo. Luego, propone al grupos de 5-6 alumnos que debe seguir este esquema temporal y añadir dieciséis tiempos al final de la secuencia, de la manera más original que se le ocurra, para buscar una figura final de conjunto. Por último se muestra del proceso entre los grupos, intercambiando los roles de espectador y bailarín.
- Los objetivos es trabajar la construcción temporal en grupo.
- La música se emplea como aportación de contenidos (puente musical) y de motivación.

7. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

8. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias, y el desarrollo de habilidades comunicativas.

9. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 3:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 4:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 5:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 6:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
 - o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
 - o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
 - o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.
- Ejercicio 7:
 - o Explica el objetivo de la actividad.
- Ejercicio 8:

- Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
- Explica el objetivo de la actividad.
- Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
- Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
- Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.
- Ejercicio 10:
 - Explica el objetivo de la actividad.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 4:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 5:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 6:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.

- Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 3:
 - Deja tiempo de practica libre para fomentar relaciones personales y desinhibición.
- Ejercicio 4:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, desarrollando empatía entre compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 5:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, desarrollando empatía entre compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 6:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, desarrollando empatía entre compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 8:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.

Sesión 12: Métodos creativos IV

Objetivos Generales de la Sesión:

- I. Identificar las aportaciones a una composición.
- II. Introducir al proceso de simbolización.
- III. Valorar el resultado de un proceso colectivo.

1. Entrada

- Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son captar la atención del alumno y colocar al grupo en el aula.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

2. Exposición de objetivos de la actividad a los alumnos

- Antes de iniciar la parte práctica de la sesión

3. Hacemos trayectorias simbólicas en grupo siguiendo al líder

- El grupo, compuesto por cuatro o cinco alumnos, en primer lugar designa el orden en que cada componente liderará al grupo. Cada líder elige una trayectoria simbólica que comunicará al grupo antes de empezar y que puede ser: un figura geométrica sencilla (círculo, cuadrado, etc.), o una letra (mayúscula o minúscula) o un número. El grupo sigue al líder caminando una primera vez, la trayectoria seleccionada. La segunda vez, el líder hace el mismo recorrido pero añade los movimientos que quiera (saltar, rodar, reptar, etc.) y cuando quiera. El grupo le sigue imitándole. Una vez finalizada la trayectoria se cambia de líder, siguiendo el orden establecido por el grupo, hasta que pasen todos y finaliza la actividad.
- Los objetivos son activar el sistema muscular y favorecer la simbolización del espacio colectivo.
- La música se emplea como soporte de fondo y recurso de motivación.

4. Recordar el espacio de la secuencia novedosa en grupo

- El profesor pedirá al grupo recordar la organización en el espacio de la secuencia común. Lo primero es diferenciar las distintas secuencias que la componen.

- Recordar el punto de partida de cada secuencia, la figuras geométricas sencilla elegida. Luego, unimos todos las secuencias y puntos de partida, y las hacemos seguidas y de forma colectiva.
- Los objetivos son trabajar el espacio de relación entre los alumnos y la memoria colectiva.
- La música se emplea como aportación de contenidos (estructura métrica), recurso organizativo (puente musical) y de motivación.

5. Organizar temporalmente una pequeña estructura común en grupo

- El maestro propone a los alumnos que organicen el orden por bloques del material coreográfico que tengan. Cada grupo decide cual será el bloque inicial, intermedio y final. Los bloques, trabajados en actividades de sesiones anteriores, serán:
 - a. Bloque A: incluye las frases novedosas y sus trayectorias definidas, en diferente combinaciones según el número de componentes que la llevan a cabo (por ejemplo, primero dos, luego uno y por último tres alumnos).
 - b. Bloque B: realiza con cuentas un canon en la secuencia coreográfica, es decir, el desfase temporal de cuatro cuentas en el inicio de la ejecución de cada uno de los componentes del grupo.
 - c. Bloque C: los dieciséis tiempos de la secuencia, de la manera más original que se le ocurra, para buscar una figura de conjunto.
- Por último se hace una muestra el resultado del proceso entre los grupos, intercambiando los roles de espectador y bailarín. Intentamos que el alumno en la apreciación crítica, describa lo que ha visto (es muy importante que no se reduzca a dar juicios de valor: me gusta o no me gusta, lo hacen bien o mal, etc.) y establezca una relación entre la causa (el orden del material coreográfico) y el efecto en el espectador (qué bloque le parece más interesante y porqué).
- Los objetivos son trabajar la construcción temporal en grupo
- La música se emplea como recurso organizativo y de motivación.

6. Enfriamiento

- Se plantea en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son la vuelta a la calma y la realización de estiramientos.
- La música se emplea “como un recurso de introspección”.

7. Intercambio discursivo

- Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.
- Los objetivos son trabajar el fomento de la reflexión constructiva, el intercambio de experiencias y vivencias, y el desarrollo de habilidades comunicativas.

8. Salida

- Cada equipo plantea su salida en relación al objetivo de la sesión
- Los objetivos son agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado (respeto) al finalizar la actividad, y crear un clima emocional agradable.
- La música se emplea “como aportación de contenidos”.

Estrategias de apoyo a la autonomía

- Ejercicio 2:

- o Explica el objetivo de la actividad.

- Ejercicio 3:

- o Explica el objetivo de la actividad.
- o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
- o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.

- Ejercicio 4:

- o Explica el objetivo de la actividad.
- o Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor.
- o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
- o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.

- Ejercicio 5:

- o Explica el objetivo de la actividad.
- o Utiliza un estilo de liderazgo democrático, cediendo responsabilidades a los alumnos.
- o Evita controlar o presionar demasiado a los alumnos.

- Ejercicio 6:
 - Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.
 - Explica el objetivo de la actividad.
 - Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.
 - Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.
 - Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.
- Ejercicio 7:
 - Explica el objetivo de la actividad.

Estrategias de apoyo a la competencia

- Ejercicio 3:
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 4:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.
- Ejercicio 5:
 - Adapta la actividad al nivel de los alumnos.
 - Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).
 - Proporciona feedback positivo.
 - Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.

Estrategias de apoyo a las relaciones sociales

- Ejercicio 3:
 - Deja tiempo de practica libre para fomentar relaciones personales y desinhibición.
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 4:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, desarrollando empatía entre compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 5:
 - Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, desarrollando empatía entre compañeros.
 - Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.
- Ejercicio 6:
 - Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.

ANEXO 9. HOJA DE OBSERVACION EJEMPLO

Observador: _____ **Fecha:** _____

Escuela: _____ **Grupo:** _____ **Horario:** _____

Equipo: _____ **Código:** _____

PLANILLA DE OBSERVACIÓN GRUPO EXPERIMENTAL

SESIÓN 3: EL PESO I / Hora de inicio sesión: _____

Actividad 0	ENTRADA	T	
Objetivo	Captar la atención del alumno/ Colocar en el espacio del salón al alumno.	SI	NO
Descripción	Cada equipo plantea su entrada en relación al objetivo de la sesión.	SI	NO

	ANTES DE INICIAR LA ACTIVIDAD 1	T	
Objetivo	Explicar a los alumnos los Objetivos Generales de la Sesión.	SI	NO
Descripción	Objetivos Generales de la Sesión: I. Explorar las manifestaciones de la gravedad: a favor, en contra y compensando el efecto de la gravedad. II. Practicar los distintos movimientos en relación a la gravedad: relajaciones, suspensiones, balanceos y movimientos sostenidos. III. Mejorar la percepción propioceptiva del alumno.	SI	NO
NPB	Estrategias: El maestro...		
AUTONOMIA	Explica el objetivo de la actividad	SI	NO

Actividad 1	IMITACIÓN DE ANIMALES	T	
Objetivo	Activar el sistema muscular / Favorecer la concentración	SI	NO
Descripción	Los alumnos deberán imitar la forma de desplazarse de los siguientes animales: tigre, hormiga, elefante, serpiente, etc.	SI	NO
NPB	Estrategias: El maestro...		
AUTONOMIA 4	Explica el objetivo de la actividad	SI	NO
AUTONOMIA 8	Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor	SI	NO
COMPETENCIA 3	Proporciona feedback positivo	SI	NO
COMPETENCIA 4	Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado	SI	NO
RELACION 1	Deja tiempo de practica libre para fomentar relaciones personales y desinhibición	SI	NO

Actividad 2	TITIRITERO Y MARIONETA	T	
Objetivo	Movilizar el sistema articular / Experimentar el movimiento en contra de la gravedad.	SI	NO
Descripción	Los alumnos se colocarán por parejas (preferiblemente con compañeros que no conozcan) y uno asumirá el papel de titiritero y el otro de marioneta. El titiritero moverá a la marioneta tirando de los hilos imaginarios que salen de las articulaciones de las marionetas. Los movimientos en un principio serán muy analíticos para ir pasando poco a poco a movimientos más globales. Primero en el espacio próximo y luego con desplazamiento por la sala. Cuando el profesor indique se realizará cambio de rol o cambio de pareja.	SI	NO
NPB	Estrategias: El maestro...		
AUTONOMIA 4	Explica el objetivo de la actividad	SI	NO
AUTONOMIA 8	Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor	SI	NO
COMPETENCIA 3	Proporciona feedback positivo	SI	NO
COMPETENCIA 4	Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado	SI	NO
RELACIONES 2	Realiza agrupamientos de forma heterogénea y diversa.	SI	NO
RELACIONES 3	Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.	SI	NO
RELACION 4	Plantea la actividad de forma cooperativa donde todos los alumnos trabajan en conjunto para lograr un objetivo común.	SI	NO

Actividad 3	APRENDEMOS A CAER SIN RIESGO	T	
Objetivo	Afianzar la confianza/Favorecer el análisis técnico del movimiento a favor de la gravedad.	SI	NO
Descripción	El profesor explica cada la manera de caer sin riesgo para el alumno y para ello propone una progresión de contactos que coincide con el descenso del centro de gravedad hasta llegar al suelo y quedar completamente relajados boca abajo. La caída se hace un gran número de apoyos antes de quedar sobre el suelo. Se propone realizar la caída en un determinado, nº de puntos de apoyos “caemos 7, 10, 5, etc.”	SI	NO
NPB	Estrategias: El maestro...		
COMPETENCIA 1	Adapta la actividad al nivel de los alumnos.	SI	NO
AUTONOMIA 4	Explica el objetivo de la actividad.	SI	NO
AUTONOMIA 8	Propone la actividad y el alumno realiza la practica sin ayuda del profesor	SI	NO
COMPETENCIA 3	Proporciona feedback positivo.	SI	NO
COMPETENCIA 4	Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.	SI	NO

Actividad 4	CAMBIO DE PESO	T	
Objetivo	Experimentar el control del movimientos / Aprender variaciones a favor de la gravedad.	SI	NO
Descripción	El alumno inician el movimiento con un desequilibrio hacia delante provocado por el desequilibrio al sacar el CDG de la base de sustentación, obligando así a dar un paso delante de la pierna derecha, para luego volver a subir a partir de la cabeza de manera explosiva, a la posición inicial. Se realizarán igualmente de manera lateral con la misma pierna. Y todo con a la izquierda.	SI	NO
NPB	Estrategias: El maestro...		
AUTONOMIA 4	Explica el objetivo de la actividad	SI	NO
COMPETENCIA 1	Adapta la actividad al nivel de los alumnos.	SI	NO
COMPETENCIA 3	Proporciona feedback positivo.	SI	NO
COMPETENCIA 4	Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.		

Actividad 5	UNA BOLA IMAGINARIA VIAJA POR EL CUERPO	T	
Objetivo	Practicar el movimiento sostenido.	SI	NO
Descripción	Los alumnos se mueven en función de una pelota imaginaria que e va desplazando por dentro del cuerpo, pasando por las distintas articulaciones que serán el segmento que guíe todo el movimiento de nuestro cuerpo cuando la pelota pase por ellas. Las manos siempre están en movimiento. Ojos cerrados, no hay movimientos con impulso, sino que todo debe ser fluido, semejante al taichí. Se trata de reproducir un movimiento sostenido, sin impulsos, por todo el espacio.	SI	NO
NPB	Estrategias: El maestro...		
AUTONOMIA 4	Explica el objetivo de la actividad.	SI	NO
COMPETENCIA 1	Adapta la actividad al nivel de los alumnos.	SI	NO
COMPETENCIA 2	Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).	SI	NO
COMPETENCIA 3	Proporciona feedback positivo.	SI	NO
COMPETENCIA 4	Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.	SI	NO

OBSERVACIONES: _____

Actividad 6	SECUENCIA TRANSFORMADA POR EL PESO	T	
Objetivo	Aprender un modelo a partir de sensaciones internas / Desarrollar la memoria motriz por las referencias corporales.	SI	NO
Descripción	El alumno realiza la coreografía tratando de establecer diferencia entre dos extremos: movimiento ligero y pesado. Debe realizar los movimientos de manera que se aprecie perfectamente si es un movimiento ligero o si es un movimiento pesado, y en medio sostenido.	SI	NO
NPB	Estrategias: El maestro...		
AUTONOMIA 4	Explica el objetivo de la actividad	SI	NO
COMPETENCIA 1	Adapta la actividad al nivel de los alumnos.	SI	NO
COMPETENCIA 2	Valora el éxito de la actividad a través de índices intrapersonales (comparación del alumno consigo mismo o ejecuciones anteriores).	SI	NO
COMPETENCIA 3	Proporciona feedback positivo.	SI	NO
COMPETENCIA 4	Facilita objetivos y feedback referentes al proceso en lugar del resultado.	SI	NO

Actividad	ENFRIAMIENTO	T	
Objetivo	Inducir a la vuelta a la calma / Realizar estiramientos.	SI	NO

Actividad 9	INTERCAMBIO DISCURSIVO	T	
Objetivo	Fomentar la reflexión constructiva / Intercambiar experiencias y vivencias / Desarrollar habilidades comunicativas.	SI	NO
Descripción	Los alumnos se reúnen formando un círculo para intercambiar opiniones, experiencias y sensaciones que hayan tenido lugar durante la clase.	SI	NO
NPB	Estrategias: El maestro...		
AUTONOMIA 3	Delimita las reglas para la elección de la tarea y evita problemas de comportamiento.	SI	NO
AUTONOMIA 4	Explica el objetivo de la actividad	SI	NO
AUTONOMIA 5	Concede importancia a la opinión de los alumnos teniendo en cuenta sus preferencias y las experiencias durante la clase.	SI	NO
AUTONOMIA 6	Utiliza recompensas de carácter intrínseco siempre que el comportamiento haya sido adecuado.	SI	NO
AUTONOMIA 7	Incide sobre las habilidades sociales de los alumnos: comunicación, asertividad y visión crítica.	SI	NO
RELACIONES 3	Forma a los alumnos en habilidades sociales, de respeto y empatía entre sus compañeros.	SI	NO

Actividad 10	SALIDA	T	
Objetivo	Agradecer y reconocer mutuamente el trabajo realizado / Cerrar la actividad.	SI	NO

Hora de final sesión: _____ **Tiempo total sesión:** _____

ANEXO 10. CONVOCATORIA PROGRAMA SALUDARTE



Convocatoria

El Gobierno del Distrito Federal a través de la Secretaría de Educación, la Secretaría de Cultura, la Secretaría de Desarrollo Social y la Secretaría de Salud del Distrito Federal, con fundamento en los artículos 15 fracciones VI, VII, XII y XIX, 16 fracción IV, 23 quarter, 28, 29 y 32 bis de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal, así como del Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C. (ConArte),

TE INVITAN A FORMARTE COMO TALLERISTA EN ARTES PARA LA ESCUELA PÚBLICA

Dirigido a:

Artistas, maestras y maestros de danza, música, teatro y coro del nivel educativo básico; estudiantes de últimos semestres de escuelas profesionales de artes de la Ciudad de México; directora, director de teatro y coros; actriz, actor, bailarín, bailarina y músico con formación y experiencia en su disciplina y en la educación en artes, con amor, pasión y compromiso para compartir procesos de enseñanza aprendizaje y formación en artes, ciudadanía, valores y convivencia en la diversidad, con niños, niñas y adolescentes en contextos escolares, interesados en formarse en las metodologías didácticas ConArte, para sumarse a la educación en artes en escuelas primarias públicas del D.F.

Las y los participantes en los talleres de formación que resulten seleccionados, podrán incorporarse como talleristas al programa de educación en artes, en escuelas primarias públicas dentro de los horarios extracurriculares que se establecerán a partir del ciclo escolar 2013-2014, por acuerdo entre el Gobierno del Distrito Federal y la Secretaría de Educación Pública Federal.

Para la formación de talleristas en artes, ConArte ha desarrollado metodologías y estrategias pedagógicas acordes a las necesidades y contextos de la educación básica, reconocidas por instituciones nacionales e internacionales, las cuales serán compartidas y enriquecidas con quienes sean aceptados para participar en estos talleres.

Cursos de Formación en:

¡AH, QUE LA CANCIÓN! MÚSICA MEXICANA EN LA ESCUELA

Metodología en la enseñanza del canto en la comunidad, a través de un material didáctico y repertorio elaborado por ConArte de la mano de reconocidos músicos mexicanos.

APRENDER CON DANZA

Danza con música en vivo
Metodología interdisciplinaria para impartir clases de alfabetización del movimiento y danza con música en vivo (piano eléctrico o percusión), con estrategias formativas y lúdicas que integran diversos ritmos y géneros musicales.

APRENDER CON TEATRO

Taller que integra a diversos participantes en una experiencia formativa en la cual se desarrolla una puesta en escena en donde todos forman parte en la creación teatral, desde la creación de la historia, la producción, la interpretación, la difusión y la invitación al público.

NÚCLEOS DE MÚSICA

Adquiere la didáctica para enseñar instrumentos musicales con una metodología simplificada, basada en repertorio y en el logro, usando métodos equivalentes de soffeo.

ENSAMBLE MUSICAL

Taller que brinda los recursos y herramientas indispensables para abordar el proceso de conformación de colectivos musicales con miras al escenario y a generar convivencia en ambiente escolar a través de la música.

Podrán participar:

Maestros(as) de música de primaria o secundaria, músicos profesionales y/o directores de coros con deseos, compromiso e interés en trabajar con repertorios de música popular mexicana.

Maestros (as) de danza de primaria y secundarias, bailarines(as) de cualquier género dancístico, coreógrafos(as) alumnos(as) egresados de la carrera de docencia de la danza.

Maestros de música, ejecutantes y/o alumnos avanzados de la carrera de piano y percusión, que sepan leer partituras y con experiencia en diversos estilos musicales, gusto por la improvisación y el acompañamiento.

Maestros de teatro de primaria y secundaria, directores y actores profesionales de teatro, interesados en adentrarse en una metodología que ampliará su campo de trabajo a la docencia.

Instrumentistas profesionales en guitarra, saxofón, trompeta y percusiones con interés en adquirir nuevas herramientas metodológicas para la enseñanza aprendizaje musical con niños y niñas, tener la capacidad de improvisar y tocar con y sin partitura.

Músicos con trayectoria en el medio musical con experiencia tocando en diversos grupos, con recursos de composición y arreglo musical, visión integral de la conformación de un ensamble y su dirección musical, a partir de ritmos de interés para los niños y niñas y jóvenes, apertura al jazz y diversos géneros.

BASES

A) GENERALES

1. **El curso de Formación Docente en Metodológica ConArte**, está dividido en tres etapas, en un horario de 9:00 a 18:00 hrs, con una duración total de 60 horas. Se informará oportunamente el lugar donde se llevarán a cabo los talleres.

- **Etapa 1: Cursos - taller Programa Interdisciplinario por la No Violencia en la Escuela (PIVE)**. En este espacio se establecen los valores transversales de convivencia en la diversidad, tolerancia, respeto, solidaridad, inclusión social, equidad de género, entre otros, que habrán de asociarse a la enseñanza aprendizaje en todos los talleres. Este taller tiene el propósito de crear comunidad. No implica una evaluación.

Julio de 2013
1ª fecha 13 y 14
2ª fecha 17 y 18
3ª fecha 19 y 20
4ª fecha 21 y 22

Etapa 2: Clase diagnóstico en cada una de las metodologías. En este taller se valorará principalmente la adaptación al cambio, creatividad, habilidades de transmitir energía y manifestar interés por los niños y niñas, habilidades comunicativas, compañerismo y trabajo en equipo.

23 y 24 de julio de 2013

Para pasar a esta etapa se deberá haber asistido al 100% de las sesiones del PIVE.

- **Etapa 3: Formación Docente en metodología ConArte**. En este taller se trabaja bajo el principio de aprender enseñando y enseñar aprendiendo, en un ambiente colaborativo.

1ª fecha, 26 al 30 de Julio de 2013
2ª fecha, 1 al 5 de agosto de 2013

Los participantes deberán llevar ropa cómoda y zapatos tenis durante todo el curso. El cupo de cada curso está limitado a 30 participantes. La fecha será asignada por los organizadores y notificada por correo electrónico, de acuerdo a la recepción de solicitudes.

B) INSCRIPCIONES y REQUISITOS

2. Las y los interesados deberán solicitar un formato de participación vía correo electrónico a conarteducacionconarte@gmail.com y reenviarlo debidamente llenado al mismo y acompañado de la siguiente documentación:

- ✓ Carta de exposición de motivos para participar en el Curso de Formación de Formadores (una cuartilla).
- ✓ Currículum vitae que indique su formación académica y experiencia profesional, haciendo énfasis en lo educativo, en un máximo de tres cuartillas. Adjuntar comprobantes académicos y experiencia educativa laboral. Incluir copia de su RFC y comprobante de domicilio digitalizados.
- ✓ Fotografía digitalizada, reciente, tamaño infantil, a color, en la que se pueda apreciar claramente el rostro.

3. **La fecha límite de inscripción será el 10 de julio de 2013 hasta las 12:00 hrs.**

C) RESULTADOS

4. Los resultados de la clase diagnóstico (Etapa 2) para quienes continuarán en la Etapa 3 del **curso de Formación Docente en Metodología ConArte**, se darán a conocer el 25 de julio de 2013, a través del portal de Internet de la Secretaría de Educación del Distrito Federal <http://www.educacion.df.gob.mx/> y en el de ConArte <http://www.conarte.mx>

5. Las y los participantes que al finalizar el taller hayan cubierto el 100% de asistencia y aprueben satisfactoriamente a través de los mecanismos establecidos para tal efecto por el jurado calificador (habilidades y dedicación sobresaliente, identidad con los valores del programa, creatividad, compañerismo, entusiasmo por construir mejores formas de convivencia en la diversidad dentro de los ambientes escolares, etc.) y que estén interesados en poner sus conocimientos al servicio de la educación, recibirán una invitación de la Secretaría de Educación del Distrito Federal para formar parte

- de los talleristas que habrán de impartir los talleres en escuelas primarias del Distrito Federal, de acuerdo con la disponibilidad de horarios y sujeto a la previsión presupuestaria otorgada al programa.
6. La lista de los seleccionados para formar parte del equipo de talleristas se publicará el **7 de agosto** del año en curso a través del portal de internet de la Secretaría de Educación del Distrito Federal <http://www.educacion.df.gob.mx/> y en el de ConArte <http://www.conarte.mx>
 7. Se otorgará constancia de participación con el 90% de asistencias.
 8. El jurado estará conformado por profesionales del teatro, la danza y la música familiarizados con la metodología de ConArte y un representante de la Secretaría de Educación del Distrito Federal y su fallo será inapelable. No se entregarán evaluaciones individuales del proceso.
 9. Las y los participantes se obligarán a aceptar los términos de la presente convocatoria, así como el carácter inapelable de los resultados de la misma.
 10. Quienes resulten seleccionados para incorporarse como talleristas en las escuelas públicas de la Ciudad de México, aceptan participar en dos procesos de acompañamiento metodológico y la formación continua que se derive de ellos, así como ajustarse y cumplir con los horarios y registro de asistencia a los planteles que les sean asignados, previo acuerdo de las partes, a partir de las necesidades de las escuelas públicas participantes.
 11. La no selección de cualquier participante, no implica de ninguna manera, una valoración sobre su formación o trayectoria profesional, ni impide participar en una siguiente convocatoria.
 12. Cualquier asunto no previsto en la presente convocatoria será resuelto por la Secretaría de Educación del Distrito Federal y ConArte, institución que se hace cargo de la capacitación metodológica de formadores.

PARA MAYOR INFORMACION CONTACTAR:

En ConArte:
Lic. Ana Belén Sánchez
Enlace Escuelas D.F. ConArte, A.C.
Tels: 01(55) 55 18 54 24, 55 18 78 41 Ext. 123
Horario de atención: 9:00 a 14:30 y 16:00 a 18:30 hrs.
conarteducacionconarte@gmail.com

EN LA SECRETARIA DE EDUCACION DEL D.F.:
Lic. Balbina Hernández Alarcón
Coordinadora de Proyecto
Tels: 55 19 17 56 30, ext. 1514
Horario de atención: 9:00 a 15:00 y 17:00 a 19:00 hrs.
balbinaha@gmail.com

"Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa en el Distrito Federal, será sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente."