



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS EN EL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE DANZA

TESIS DOCTORAL

Doctorando

María Macarena Nieto Romero

Director:

Dr. José Luis Chinchilla Minguet

Codirector:

Dr. Alfonso Castillo Rodríguez



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: María Macarena Nieto Romero
 <http://orcid.org/0000-0002-6251-5208>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS EN EL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE DANZA

TESIS DOCTORAL

Doctorando:

María Macarena Nieto Romero

Director:

Dr. José Luis Chinchilla Minguet

Codirector:

Dr. Alfonso Castillo Rodríguez

Dr. D. JOSÉ LUIS CHINCHILLA MINGUET, PROFESOR DEL DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, LAS ARTES Y EL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CERTIFICA:

Que la Tesis Doctoral realizada por Dña. **María Macarena Nieto Romero**, con el título “**ANÁLISIS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS EN EL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE DANZA**”, de la cual soy director, ha sido proyectada, desarrollada y redactada bajo mi supervisión.

Que el mencionado trabajo de investigación reúne todas las características científicas y técnicas para poder ser defendido públicamente. Asimismo, merece una alta valoración en cuanto a rigor, actualidad de planteamiento y metodología, de todo lo cual informo, como trámite preceptivo para su aceptación y posterior defensa pública en Málaga, a ocho de noviembre de dos mil quince.

Málaga, 6 de noviembre de 2015

Dr. D. José Luis Chinchilla Minguet



Publicaciones y
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Prof. Dr. D. Alfonso Castillo Rodríguez
Ayudante Doctor
Departamento de Educación Física y Deportiva
Facultad de Ciencias del Deporte
Universidad de Granada

**ALFONSO CASTILLO RODRÍGUEZ, PROFESOR AYUDANTE DOCTOR DE
LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

CERTIFICA:

Que la Tesis Doctoral titulada “ANÁLISIS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS EN EL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE DANZA” que presenta Dña. **María Macarena Nieto Romero** al superior juicio del Tribunal que designe la Universidad de Málaga, ha sido realizada bajo mi dirección durante los años 2013-2015, siendo expresión de la capacidad técnica e interpretativa de su autor en condiciones tan aventajadas que le hacen merecedor del Título de Doctor por la Universidad de Granada, siempre y cuando así lo considere el citado Tribunal.

Granada, 6 de noviembre de 2015

Fdo: Dr. D. Alfonso Castillo Rodríguez



Publicaciones y
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

A mis padres por la educación, formación y experiencias que me han permitido vivir, sin su ayuda este trabajo no hubiera sido posible.

A ti Esperanza, por ser la maestra de danza que me enseñó e introdujo en el campo de la investigación de la psicología de la danza y me animó desde el inicio en el desarrollo de este trabajo.

Y a ti Miguel, por tu paciencia y apoyo incondicional a lo largo de toda esta etapa de estudio



Publicaciones y
Divulgación Científica

AGRADECIMIENTOS

Después de una labor tan entregada, como ha sido la realización de esta Tesis Doctoral, además de la satisfacción personal de haber desarrollado esta investigación que durante tantos años he soñado, prevalece mi sentimiento de agradecimiento y gratitud hacia todas aquellas personas que me han ayudado a que esto, hoy, haya sido posible.

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a los doctores Dr. D. José Luis Chinchilla Minguet y Dr. D. Alfonso Castillo Rodríguez, por haber apostado en mi propuesta de estudio desde el inicio, y por su dedicación, supervisión, colaboración y asesoramiento para la consecución de este trabajo.

Gracias también, a todas las personas que han participado de un modo directo e indirecto en esta tesis y en especial a todo el profesorado y alumnado de los Conservatorios Profesionales de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga que ha colaborado y participado en él.

A todos los maestros y profesionales del campo de la educación, de la psicología y de la danza, que tan bien supieron transmitirme sus conocimientos a lo largo de mi formación académica y profesional, viéndose reflejados en este trabajo.

Y a todas aquellas personas que de una u otra manera me han acompañado a lo largo del proceso de esta investigación, dándome su apoyo, ayuda o ánimo para realizarlo.

INDICE

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| 1.1 Justificación y objeto de estudio | 11 |
| 1.2 Objetivo general y objetivos específicos | 13 |
| 1.3 Hipótesis | 14 |
| 1.4 Metodología de la investigación y fundamentación | 15 |
| 1.5 Fundamentación de las fuentes bibliográficas | 16 |
| 1.6 Mapa conceptual de la tesis | 17 |
| CAPITULO 2: APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE ESTRATEGIA COGNITIVAS..... | 21 |
| 2.1 Las teorías mentalistas | 23 |
| 2.2 Las teorías objetivistas | 24 |
| 2.3 Las teorías cognitivas | 26 |
| CAPÍTULO 3: LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN LAS TEORÍAS ACTUALES..... | 31 |
| 3.1 El cerebro cognitivo | 33 |
| 3.2 La actividad mental: Resultado del procesamiento de la información | 34 |
| 3.3 La cognición como objeto de estudio en las investigaciones actuales | 35 |
| CAPITULO 4: PROCESOS COGNITIVOS: DEFINICIÓN Y FUNCIONES..... | 41 |
| 4.1 Sensación | 43 |
| 4.1.1 La visión | 45 |
| 4.1.2 La audición | 45 |
| 4.1.3 Sistema vestibular | 46 |
| 4.1.4 La piel | 47 |
| 4.1.5 Sistema muscular | 48 |
| 4.2 Percepción | 49 |
| 4.2.1 Leyes gestálticas de organización perceptiva | 49 |
| 4.3 Atención | 51 |
| 4.3.1 Factores que determinan la atención | 53 |
| 4.4 Memoria | 56 |

| | | |
|-------|----------------------------------|----|
| 4.4.1 | Tipos de memoria | 57 |
| 4.5 | Motivación | 59 |
| 4.5.1 | Proceso motivacional | 59 |
| 4.5.2 | Tipos de motivaciones | 63 |
| 4.6 | Emoción | 66 |
| 4.6.1 | Funciones de las emociones | 67 |
| 4.6.2 | Clasificaciones de las emociones | 68 |
| 4.6.3 | Proceso emocional | 68 |
| 4.6.4 | Inteligencia emocional | 70 |

CAPITULO 5: PROCESOS COGNITIVOS SUPERIORES EN

EL DESARROLLO EVOLUTIVO.....77

| | | |
|-------|-----------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 | Desarrollo cognitivo en la primera infancia | 79 |
| 5.1.1 | Evaluación de la inteligencia en la primera infancia | 79 |
| 5.1.2 | Desarrollo de las estructuras de “Permanencia de objetos” | 83 |
| 5.1.3 | Inicio de las estructuras de aprendizaje | 84 |
| 5.1.4 | La teoría de Piaget sobre el desarrollo infantil | 87 |
| 5.2 | Desarrollo cognitivo en la niñez temprana | 89 |
| 5.2.1 | Teoría de Piaget: el estadio preoperacional de Piaget | 90 |
| 5.2.2 | Teoría del desarrollo de Vygotsky | 92 |
| 5.2.3 | Procesamiento de la información | 96 |
| 5.3 | Desarrollo cognitivo en la niñez intermedia y tardía | 97 |
| 5.3.1 | Teorías de Piaget | 97 |
| 5.3.2 | Aportaciones evaluativas de las teorías de Piaget | 99 |
| 5.3.3 | Procesamiento de la información | 100 |
| 5.3.4 | Estrategias | 101 |
| 5.3.5 | El pensamiento crítico | 102 |
| 5.3.6 | El pensamiento creativo | 102 |
| 5.3.7 | Metacognición | 103 |
| 5.3.8 | Inteligencia | 104 |
| 5.4 | Desarrollo cognitivo en la adolescencia | 111 |
| 5.4.1 | Teoría de Piaget (1981) | 111 |
| 5.4.2 | Egocentrismo en la adolescencia | 112 |
| 5.4.3 | Procesamiento de la información: La toma de decisiones | 113 |

| | |
|---------------------------|-----|
| 5.4.4 Pensamiento crítico | 114 |
|---------------------------|-----|

CAPITULO 6: LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA..... 117

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1 Marco teórico de referencia del instrumento de medida del trabajo | 120 |
| 6.1.1 La ansiedad de estado precompetitiva | 121 |
| 6.1.2 El proceso de estrés en el deportista | 122 |
| 6.1.3 Autoconfianza | 123 |
| 6.1.4 Teoría de la perspectiva de metas | 124 |
| 6.1.5 Los efectos del público | 125 |
| 6.1.6 La cohesión del equipo | 125 |
| 6.1.7 La agresión y la violencia en el deporte | 126 |
| 6.1.8 Relación entrenador-deportista | 128 |
| 6.1.9 Influencia del estado de ánimo en la competición | 129 |
| 6.1.10 Concentración | 129 |
| 6.1.11 Las lesiones | 130 |

CAPÍTULO 7: LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA DANZA..... 133

| | |
|-----------------------------------------------|-----|
| 7.1 La cognición en la psicología de la danza | 135 |
|-----------------------------------------------|-----|

CAPÍTULO 8: PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... 139

| | |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| 8.1 Paradigma cuantitativo | 141 |
| 8.2 Metodología del estudio: Experimental | 144 |
| 8.2.1 Definición | 144 |
| 8.2.2 Características | 144 |
| 8.2.3 Fases | 146 |
| 8.2.4 Variables | 147 |
| 8.2.5 Diseño según la temporalidad del estudio: Transversal | 148 |
| 8.2.6 Instrumentos | 148 |
| 8.2.6.1 Cuestionario | 168 |
| 8.2.6.2 Entrevista con preguntas pre-determinadas | 169 |

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 9: PLANTEAMIENTO INICIAL..... 155

| | | |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 9.1 | Fase conceptual | 157 |
| CAPITULO 10: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | | 163 |
| 10.1 | Diseño metodológico | 165 |
| 10.2 | Contextualización | 165 |
| 10.2.1 | Contexto geográfico | 165 |
| 10.2.2 | Características físicas los centros | 166 |
| 10.2.3 | Características académicas de los centros | 188 |
| 10.2.4 | Características del personal de los centros | 171 |
| 10.2.5 | Contextualización temporal | 172 |
| 10.3 | Muestra | 173 |
| 10.3.1 | Muestra Alumnado | 174 |
| 10.3.2 | Muestra Profesorado | 177 |
| 10.4 | Instrumentos y medidas seleccionados | 177 |
| 10.4.1 | <i>Cuestionario de Estrategias Cognitivas en Deportista</i> | 178 |
| 10.4.2 | Cuestionario para profesores | 286 |
| CAPÍTULO 11: RECOGIDA DE INFORMACIÓN..... | | 191 |
| 11.1 | Protocolos de actuación | 193 |
| 11.1.1 | Primera fase de actuación: Alumnado de Córdoba | 193 |
| 11.1.2 | Segunda fase de actuación: Sevilla y Málaga | 195 |
| 11.1.3 | Tercera fase de actuación: Profesorado de danza | 196 |
| CAPÍTULO 12: ANÁLISIS ESTADÍSTICO..... | | 199 |
| 12.1 | Fase operativa: Análisis estadístico | 201 |
| CAPÍTULO 13: RESULTADOS | | 205 |
| 13.1 | Resultados de la 1º fase de actuación: Córdoba | 207 |
| 13.2 | Resultados de la 2º fase de actuación: Sevilla y Málaga | 216 |
| 13.3 | Resultados de la 3º fase de actuación: Profesorado | 227 |
| CAPITULO 14: DISCUSIÓN..... | | 237 |
| 14.1 | Interpretación y significación de los resultados en la 1º fase de actuación: Alumnado del Conservatorio de Danza de Córdoba | 239 |
| 14.1.1 | Interpretación de los resultados en función del curso | 239 |
| 14.1.2 | Interpretación de los resultados en función de la edad de los estudiantes | 242 |

| | | |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 14.1.3 | Interpretación de los resultados en función de la especialidad de danza | 244 |
| 14.2 | Interpretación y significación de los resultados en la 2º fase de actuación: Alumnado de los Conservatorios de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga. | 245 |
| 14.2.1 | Interpretación de las tres dimensiones del Cuestionario <i>CEAD</i> en función del curso, la ciudad y la especialidad que estudian. | 245 |
| 14.2.2 | Interpretación de las preguntas del Cuestionario <i>CEAD</i> en función del edad, ciudad y la especialidad que estudia el alumnado | 246 |
| 14.3 | Interpretación y significación de los resultados en la 3º fase de actuación: Profesorado de los Conservatorios de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga. | 252 |
| CAPÍTULO 15: CONCLUSIONES..... | | 257 |
| CAPÍTULO 16: FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN..... | | 265 |
| BIBLIOGRAFÍA | | |
| ANEXOS | | |

INDICE DE TABLAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 8.1. Cuadro comparativo de los paradigmas en la investigación..... | 141 |
| Tabla 10.1. Asignaturas y carga horaria en las Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía..... | 169 |
| Tabla 10.2. Distribución de sujetos en relación a su curso y especialidad de danza del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba en 2013..... | 175 |
| Tabla 10.3. Distribución de sujetos en relación a su curso y especialidad de danza del Conservatorio Profesional de Danza de Málaga en 2014..... | 176 |
| Tabla 10.4. Distribución de sujetos en relación a su curso y especialidad de danza del Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla en 2014..... | 177 |
| Tabla 10.5. Distribución de los ítems en función del momento de problemática..... | 185 |
| Tabla 10.6. Distribución de los ítems en función del origen/ámbito de problemática..... | 185 |
| Tablas 10.7. Bloques de preguntas del cuestionario para docentes..... | 187 |
| Tabla 13.1. Anova sobre las preguntas del <i>Cuestionario CEAD adaptado a bailarines</i> | 208 |
| Tabla 13.2. Anova sobre las preguntas del <i>Cuestionario CEAD adaptado a bailarines</i> en función de la edad..... | 211 |
| Tabla 13.3. Anova sobre las preguntas del <i>Cuestionario CEAD adaptado a bailarines</i> en función de la especialidad..... | 214 |
| Tabla 13.4. Anova sobre las dimensiones del Cuestionario <i>CEAD</i> | |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| adaptado a bailarines en función del curso..... | 214 |
| Tabla 13.4. Anova sobre las dimensiones del Cuestionario <i>CEAD</i> | |
| adaptado a bailarines en función de la ciudad..... | 216 |
| Tabla 13.5. Anova sobre las dimensiones del Cuestionario <i>CEAD</i> | |
| adaptado a bailarines en función de la edad..... | 218 |
| Tabla 13.6. Anova sobre las preguntas del Cuestionario <i>CEAD</i> | |
| adaptado a bailarines en función de la ciudad..... | 220 |
| Tabla 13.7. Anova sobre las preguntas sobre los procesos cognitivos básicos en relación a las preguntas sobre los procesos cognitivos superiores o de segundo orden..... | 229 |
| Tabla 13.8. Anova sobre los dos bloques de preguntas (procesos cognitivos básico y superiores) en función de la ciudad donde imparten clase los docentes..... | 229 |
| Tabla 13.9. Anova sobre cada una de las preguntas del cuestionario del profesorado en función de la ciudad donde estos imparten sus clases de danza..... | 230 |
| Tabla 13.10. Anova sobre los resultados obtenidos de relacionar los dos bloques de preguntas (básicos o superiores) en relación a cada una de las especialidades..... | 232 |
| Tabla 13.11. Anova sobre los resultados obtenidos al relacionar cada una de las preguntas del cuestionario de profesores en relación a cada una de las especialidades que los profesores imparten clase..... | 232 |
| Tabla 14.1. Resumen de las problemáticas cognitivas del alumnado del C.P.D. de Córdoba en función de las variables edad del alumnado, especialidad de danza y curso..... | 244 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 14.2. Resumen de las problemáticas cognitivas del alumnado del C.P.D. de Córdoba, Sevilla y Málaga en función de las variables edad del alumnado, especialidad, curso y las dimensiones EC, MD y DC..... | 251 |
| Tabla 14.3. Resumen de los resultados obtenido de analizar las respuestas del profesorado de los C.P.D. de Córdoba, Sevilla y Málaga en función de las variables procesos cognitivos <i>versus</i> secundarios, ciudad donde imparte clase el profesorado y la especialidad que dan clase..... | 255 |

INDICE DE FIGURAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Figura 1.1.</i> Mapa conceptual de la Tesis Doctoral: Fases, temporalización, lugar y acción realizada en cada fase..... | 18 |
| <i>Figura 3.1.</i> Partes del Sistema Nervioso Central y sus funciones..... | 34 |
| <i>Figura 4.1.</i> El recorrido de la visión. Merck Sharp & Dohme (2005)..... | 45 |
| <i>Figura 4.2.</i> La ley de Yerkes y Dodson. Manjón, I. (2012)..... | 55 |
| <i>Figura 4.3.</i> El proceso emocional. Saavedra (2014)..... | 69 |
| <i>Figura 4.4.</i> Estructura anatómica del sistema límbico cerebral..... | 70 |
| <i>Figura 7.1.</i> Pirámide de la actitud escénica. Taylor & Taylor (2009)..... | 136 |
| <i>Figura 9.1.</i> Fases de la investigación cuantitativa..... | 157 |
| <i>Figura 10.1.</i> Ubicación geográfica de los centros que ha participado en la investigación..... | 166 |
| <i>Figura 10.2.</i> Modelo de pregunta del Cuestionario CEAD..... | 184 |
| <i>Figura 11.1.</i> Encabezado del cuestionario CEAD para bailarines..... | 196 |
| <i>Figura 13.1.</i> Gráfico del porcentaje del profesorado participante según su especialidad..... | 227 |
| <i>Figura 13.2.</i> Gráfico del porcentaje del profesorado participante según la ciudad donde imparten clase..... | 228 |

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Este trabajo desea conocer cuáles son las estrategias cognitivas utilizadas por bailarines pre-profesionales cuando tienen que solucionar problemas de índole psicológica antes, durante y al finalizar una actuación escénica o clase/ensayo. Asimismo, comparar y constatar si existen diferencias significativas en el modo de afrontar las dificultades escénicas, técnicas o/y interpretativas del bailarín en función de factores como la edad que posea el bailarín, el curso o experiencia artística, en función de la especialidad de danza que se practiqué, y en función del centro y/o ciudad en la que el bailarín cursa su carrera profesional de danza. Para ello, se ha desarrollado a lo largo de tres años un estudio cuantitativo transversal mixto basado en una metodología experimental. En la primera fase como participantes se contó con una muestra de 125 bailarines/estudiantes pre-profesionales de los tres últimos cursos de enseñanzas profesionales de danza (cuarto, quinto y sexto), pertenecientes a las tres especialidades (danza clásica, danza española, baile flamenco) de los Conservatorios Profesionales de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga. El instrumento de recogida de información en esta primera fase ha sido el *Cuestionario de Estrategias Cognitivas en Deportistas CEAD de Mora, García, Toro y Zarco (2001)*, sobre el cual se sustituyeron términos propios del ámbito de la danza por los términos propios del campo del deporte con los que está redactado el cuestionario original. En la segunda fase del estudio se contó con la participación de 30 profesores de danza que imparten clase en cuarto, quinto o sexto de enseñanzas profesionales de danza en los Conservatorios Profesionales de Córdoba, Sevilla o Málaga. Como instrumento de recogida de información se diseñó una entrevista con respuestas predeterminadas con el fin de valorar los procesos cognitivos que el profesor percibe en sus alumnos en una clase de danza, así como analizar las situaciones y estrategias de enseñanza que los profesores de danza desarrollan en sus clases y que favorecen en la activación y desarrollo de los procesos cognitivos. Los resultados del estudio nos permiten hallar conclusiones sobre los problemas cognitivos más destacados en bailarines de similares características a los estudiados y éstos poderse tener en cuenta en las etapas de formación y aprendizaje de los bailarines para poder presentar a bailarines/as en el ámbito

laboral y profesional de la danza con estrategias de afrontamiento cognitivo óptimas para alcanzar el máximo rendimiento escénico.

Palabras clave: Danza, estrategias cognitivas, bailarines pre-profesionales, rendimiento escénico, proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), eficacia cognitiva, madurez dancística y desorientación escénica.

ABSTRACT AND KEY WORDS

This work wants to address the cognitive strategies used by pre-professional dancers when they have to solve problems of psychological nature before, during and after a scenic action or class / rehearsal. Likewise, it is also the aim of this work to compare and to state whether significant differences exist in the way of confronting the scenic, technical or / and interpretive difficulties of the dancer based on factors such as the age of dancers , the course or artistic experience, the specialty of dance practiced and also the center and / or city in which the dancer deals with his/her professional career in dance. For these purposes, a quantitative transverse mixed study has been carried out during three years in different phases. In the first phase, a quantitative analysis and experimental methodology and, in the second phase a qualitative study. In the first phase, participants consisted of a sample of 125 pre-professional dancers / students of the last three courses of dance studies (4th, 5th and 6th course), belonging to the three specialties (classic, Spanish and flamenco dancing) of the Professional Conservatoires of Dance of Cordoba, Seville and Malaga. The instrument used to collect information in this first phase has been the *Questionnaire of Cognitive Strategies in Sportsmen CEAD of Mora, García, Toro y Zarco (2001)*, in which terms pertaining to dance were replaced with terms belonging to the area of sport with which the original questionnaire was initially written. In the second phase of this study, thirty dance professors teaching in those 4th, 5th or 6th course of dance studies in the Professional Conservatoires of Cordoba, Seville or Malaga participated. As instrument of data collection, an interview with predetermined answers was designed in order to value the cognitive processes that each professor perceived in his/her students during a class of dance, as well as to analyze the situations and strategies of education that said professors develop in their classes that favor the activation and development of cognitive processes. The results of the study allow us to find conclusions on the cognitive problems most emphasized in the studied dancers of similar characteristics and to be able to address them in the stages of formation and learning of the dancers thus providing them with optimum strategies of cognitive confrontation to reach the maximum scenic performance.

Key words: Dance, cognitive strategies, pre-professional dancers, scenic performance, process of education - learning , cognitive efficiency, maturity in the dance and scenic disorientation.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

- 1.1 Justificación y objeto de estudio
- 1.2 Objetivo general y objetivos específicos
- 1.3 Hipótesis
- 1.4 Metodología de la investigación y fundamentación
- 1.5 Fundamentación de las fuentes bibliográficas
- 1.6 Mapa conceptual de la tesis

1.1 Justificación y objeto de estudio

Con el presente proyecto, pretendemos, en última instancia, comprender cuáles pueden ser las situaciones problemáticas de origen psicológico/cognitivo que surgen de la actividad escénica en estudiantes de danza pre-profesionales. Nuestro objeto de estudio, los procesos y estrategias cognitivas, fue un gran reto desde el inicio de esta investigación, ya que son escasas las investigaciones que profundizan sobre la relación entre la cognición y la danza. A pesar de la falta de datos de estudios previos, desde el principio tuvimos el convencimiento personal de que realizar este estudio, tendría repercusiones directas y positivas en la formación de los futuros bailarines profesionales. Esta creencia la planteamos tras una larga carrera como bailarina profesional así como psicopedagoga especializada en procesos cognitivos. Esto se argumenta bajo la idea de que las estrategias cognitivas no son algo innato en el sujeto, sino que son algo que se va aprendiendo a lo largo de la vida, a través de las diferentes experiencias de cada persona. Por ello, a través del aprendizaje de la danza podemos ir aprendiendo, mejorando, potenciando y resolviendo problemas de tipo cognitivo propios de la actividad dancística además de repercutir todo ello en la salud mental y personal de cada bailarín. Este planteamiento justifica nuestro trabajo, ya que aprender danza implica activar componentes fisiológicos, conductuales y cognitivos del sujeto (bailarín) por lo que intervenir en la mejora de uno de estos aspectos tendrá repercusiones favorables en los otros dos componentes y, por tanto, sobre la actividad dancística.

El nacimiento de este proyecto surge, además de por el gran interés en estudiar la influencia de la psicología en la danza y viceversa, para dar respuesta a una problemática cada vez más presente en los estudios profesionales de danza, el gran porcentaje de alumnos que abandonan sus estudios de danza y por tanto logran concluir su formación.

Las enseñanzas profesionales de danza, como bien se indica en Real Decreto 898/2010, de 9 de julio, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*BOE de 13-07-2010*), tienen como fin último “asegurar una formación en la danza que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados que tienen como meta el ejercicio profesional y

que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos, demanda un currículo que no se limite puramente al dominio de la técnica, sino que incluya otros aspectos inherentes a la danza, tanto como fenómeno histórico-cultural, como estético o psicológico, que permitan un desarrollo más acorde con el carácter humanista que exige la formación integral del bailarín”.

Las escasas investigaciones sobre la problemática inicial de este trabajo, sostienen que las principales causas de abandono en las enseñanzas profesionales de danza son tres motivos: causas físicas (lesiones, enfermedades como trastornos alimenticios,...), incompatibilidad temporal con los estudios obligatorios y causas psicológicas (motivación intrínseca, estrés, autoconfianza,...), siendo esta última la causa más generalizada. Este dato también es reforzado tanto por mi propuesta experiencia como maestra y estudiante de danza como por la opinión de profesionales de la danza como coreógrafos, maestros de danza y bailarines profesionales.

Es por ello que la principal motivación de este trabajo es conocer y comprender los problemas temporales o permanentes de índole psicológico que surgen en la actividad escénica y que afectan a la actividad física y artística de los estudiantes de enseñanzas profesionales de danza. Y para llegar dar una respuesta a esta inquietud del mundo de la danza en primer lugar, seleccionamos los centros y muestras de interés para estudiar y nos marcamos y propusimos los objetivos e hipótesis acordes al problema planteado. Continuamos realizando un estudio teórico sobre el concepto de la Cognición para poder sustentar, justificar y argumentar el estudio y saber que se había estudiado de la temática. En tercer lugar, seleccionamos el método (metodología mixta) y los instrumentos de la investigación más adecuado a las características del estudio (*Cuestionario de Estrategias Cognitivas en Deportistas CEAD de Mora, García, Toro y Zarco, 2001* y la entrevista cerrada para el profesorado de danza). Y finalmente aplicamos los instrumentos a las muestras seleccionadas y extrajimos las conclusiones en referencia a los objetivos y propósitos planteados inicialmente, en donde pudimos conocer las ocho situaciones problemáticas de índole psicológico que más afectan a los bailarines pre-profesionales de Sevilla, Córdoba y Málaga y que influyen en el

rendimiento escénico/aprendizaje artístico. Concluyendo el trabajo al contrastar los resultados extraídos de los cuestionarios del alumnado con la opinión expresada por los docentes de danza en relación a las ocho variables psicológicas estudiadas en el *Cuestionario de Estrategias Cognitivas en Deportistas CEAD de Mora, García, Toro y Zarco, 2001*.

Los resultados de este estudio pensamos que nos permiten hallar conclusiones sobre los problemas cognitivos más destacados en bailarines de similares características a los estudiados y éstos poderse tener en cuenta en las etapas de formación y aprendizaje de los bailarines con el fin de presentar a un mayor número de bailarines/as en el ámbito laboral y profesional de la danza con estrategias de afrontamiento cognitivo óptimas para alcanzar el máximo rendimiento escénico.

En definitiva, este trabajo servirá para poder mejorar la formación integral de los estudiantes de danza incidiendo de un modo consciente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a) en los aspectos de tipo psicológico que repercutirán muy positivamente en el objetivo final de un bailarín o bailarina profesional, el rendimiento escénico.

1.2 Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general que persigue esta investigación es:

- Conocer cuáles son las estrategias cognitivas utilizadas por estudiantes bailarines pre-profesionales de los Conservatorios Profesionales de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga cuando tienen que solucionar problemas de índole psicológica antes, durante y al finalizar una actuación escénica o/y en una clase/ensayo.

Para llegar a alcanzarlo con la mayor precisión posible este objetivo general lo hemos desglosado en los siguientes objetivos específicos.

1. Conocer cuáles son las estrategias cognitivas utilizadas por bailarines pre-profesionales cuando tienen que solucionar problemas de índole psicológica (*ansiedad, temor al fracaso,*

resultados contrarios a las expectativas fijadas,...) antes, durante y al finalizar una actuación escénica o clase/ensayo.

2. Constatar si las problemáticas psicológicas que se les presenta a los pre-bailarines son provocadas por otros (ámbito externo) o surgidas por debilidades de factores personales (ámbito interno).
3. Comparar las diferencias significativas en el modo de afrontar las dificultades escénicas, técnicas o/y interpretativas del bailarín en función de variables como: el curso o experiencia artística, especialidad de danza que se practique o en función de la ciudad o centro donde se cursen los estudios de danza.
4. Conocer si los docentes de danza ponen en práctica en sus aulas estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomentan el desarrollo óptimo de los procesos cognitivos en la formación de su alumnado.

1.3 Hipótesis

La hipótesis de la investigación hace referencia directa a los objetivos que se han planteado, y van a marcar el desarrollo empírico de la presente investigación. Para ello, se establecen las hipótesis siguientes basadas en la literatura existente y en los objetivos generales y específicos planteados.

- Hipótesis 1.

Se considera que los bailarines pre-profesional tienden a sufrir situaciones de bloqueo cognitivo de ámbito interno/personal en las fases previas y posteriores a la actuación escénica, obteniendo puntuaciones superiores en problemáticas psicológicas antes de salir a la escena, frente a aquellas situaciones problemáticas de tipo grupal y ambiental (externo) que sufren los bailarines durante y posterior a la actuación.

- Hipótesis 2.

Se considera que los bailarines pre-profesional pertenecientes a la especialidad de danza clásica tienden a sufrir mayores situaciones

problemáticas en la escena, clase o ensayo, obtenido puntuaciones superiores en la variable desorientación cognitiva, frente a aquellos bailarines de danza española y baile flamenco, los cuales obtienen puntuaciones inferiores en las variables de eficacia y madurez dancística.

- Hipótesis 3:

Se considera que los bailarines pre-profesionales de menor experiencia (menor curso y menor edad) presentan mayores dificultades de origen psicológico en la escena, clase o ensayo, obteniendo puntuaciones superiores en la variable desorientación cognitiva, frente a aquellos bailarines pre-profesionales de mayor experiencia en la escena o/y aula que obtienen puntuaciones inferiores en las variables de eficacia y madurez dancística.

- Hipótesis 4:

Se considera que los bailarines pre-profesionales que estudian en la ciudad de Córdoba presentan durante su formación dancística más dificultades relacionadas con las estrategias cognitivas (frente a otras dificultades de tipo físico, social económico,...), obteniendo puntuaciones superiores en la variable desorientación cognitiva, frente a aquellos bailarines pre-profesionales que estudian en los centros de Sevilla y Málaga que obtienen puntuaciones inferiores en las variables de eficacia y madurez dancística.

- Hipótesis 5:

Se considera que los docentes de enseñanzas profesionales de danza desarrollan siempre o casi siempre en sus clases y ensayos de creaciones coreográficas estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomentan el desarrollo óptimo de las estrategias cognitivas fomentando así la formación integral del alumnado.

1.4 Metodología de la investigación y fundamentación

Para alcanzar nuestra pretensión final, conocer la estrategia de afrontamiento de los problemas de índole psicológico durante la actuación o ensayo de un bailarín pre-profesional, recurrimos a un estudio mixto dividido en dos fases. La primera fase de tipo experimental basado en un diseño

comparativo de tipo transversal. En donde en primer lugar se definió el tipo de diseño y metodología a utilizar en el estudio y posteriormente el instrumento más adecuado para medir las variables cognitivas. Y en la segunda fase se realizó un estudio de tipo cualitativo utilizando como instrumento una entrevista cerrada/estructurada para contratar datos y llegar a conclusiones más significativas.

1.5 Fundamentación de las fuentes bibliográficas

Las fuentes bibliográficas que nos han facilitado la búsqueda de información más acorde y concreta a la temática de nuestro trabajo han sido muy variadas. Como principales buscadores bibliográficos hemos utilizado *Google Académico* y *Google Books*, así como la aplicación de *Google Co-op*, *Scirus*, *Recolecta* y *Tesouro* de la UNESCO. También se ha utilizado directorios como *IN-RECS*, *Intute* y *Latindex* que nos ha permitido consultar documentos y revistas científicas (*Comunicar*, *Educación XXI*, *Cultura y Educación*,...) de gran impacto en las ciencias sociales y la psicología. Como principales bases de datos hemos utilizado *Teseo* (base de datos del Ministerio de Educación y Ciencia) y las bases de datos diseñadas por el CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

La mayoría de la información (70%) ha sido extraída de fuentes primarias como libros, revistas científicas y documentos o informes de investigación. Un 30% de la información consultada se ha obtenido de fuentes secundarias como artículos de opinión o análisis de tesis doctorales o investigaciones científicas donde se interpretaban o reflexionaban trabajos de autores referentes en la materia de la educación, psicología o la actividad física.

Algunos de los criterios para seleccionar la información han sido que la bibliografía fuese desde el año 2000 en adelante (actualización del contenido), relevancia de los autores que escriben y opinan sobre la materia buscada, trabajos científicos internacionales de lengua inglesa o española, bases de datos acceso gratuito y libre, búsqueda de información basadas palabras

claves como proceso E-A, psicología cognitiva o procesos psicológicos, danza, etc.

1.6 Mapa conceptual de la tesis

La figura 1 muestra, bajo la configuración de un mapa conceptual, las principales líneas de trabajo y fases que conforman el conjunto de la presente tesis doctoral, así como temporalizarían el contexto educativo en el que se ha desarrollado cada una de las fases y el plan de acción realizado en cada etapa de la investigación.



Figura 1.1. Mapa conceptual de la Tesis Doctoral: Fases, temporalización, lugar y acción realizada en cada fase.

CAPÍTULO 2: APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS

CAPÍTULO 2: APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS

- 2.1 Las teorías mentalistas
- 2.2 Las teorías objetivistas
- 2.3 Las teorías cognitivas

Se puede decir que el estudio de la actividad mental (procesos cognitivos) es un concepto contemporáneo cuyo estudio se inicia en el siglo XIX, cuando la Psicología surge como una ciencia independiente de la Filosofía. A lo largo del desarrollo de paradigmas psicológicos, el estudio científico de la cognición ha ido evolucionando y pasando por tanto, por periodos de incomprensión y rechazo a otros de gran esplendor y aplicación como el reciente progreso en el estudio de la cognición procedente de la llegada de la Neurociencia cognitiva.

2.1 Las teorías mentalistas

Las primeras contribuciones relacionadas con los procesos cognitivos provienen de las teorías mentalistas cuyo objeto de estudio es la mente. Dentro de los mentalismos podemos destacar dos corrientes psicológicas: estructuralismo y funcionalismo.

La corriente estructuralista consideró a la cognición, como objeto de estudio experimental y para su estudio, la introspección como el método de investigación. Las figuras más representativas dentro de esta corriente fueron Wilhelm Wundt en Europa y su discípulo Edward Bardford Titchener en Norteamérica.

Los primeros psicólogos de la escuela de Wundt realizaron las siguientes aportaciones (Smith & Kosslyn, 2008):

- Demostraron que la actividad mental podía descomponerse en operaciones más básicas, como la percepción.
- Idearon métodos objetivos para evaluar la actividad mental.

Sin embargo, el punto débil de esta corriente fue la confianza excesiva que otorgaron los científicos de este movimiento a la introspección, el proceso de percepción interna o lo que es lo mismo, examinarse a sí mismo para evaluar la propia actividad mental. Este método se comprobó que presentaba muchas dificultades por su falta de objetividad.

Como segunda corriente psicológica dentro de las teorías mentalistas, se encuentra la funcionalista cuya aportación más destacada es la teoría de William James. Smith & Kosslyn (2008) afirman *“Estos psicólogos “funcionalistas”, como se les llegó a conocer no se centraron en la “naturaleza de la actividad mental” sino más bien en la función que actividades mentales específicas desempeñan en el entorno”(p.6)* es decir, hay conductas que son más adecuadas que otras para abordar una tarea (una conducta implica activar “la mente o cognición) por lo que debemos ir adaptando nuestras conductas a medida que vayamos sabiendo lo que se adapta mejor a nuestro entorno.

2.2 Las teorías objetivistas

A principios del siglo XX, las teorías mentalistas pasaron a un segundo plano y surge una segunda etapa determinante para la cognición: el surgimiento de las teorías objetivistas. Éstas surgen de la necesidad de hacer una psicología más objetiva y científica como consecuencia de la crisis que provocan las corrientes anteriores (subjetivistas). Dentro dichas teorías, debemos destacar como principal corriente psicológica el conductismo que defendía una psicología objetiva y experimental de las ciencias naturales cuyo objeto de estudio deja de ser la mente para pasar a ser, exclusivamente, la conducta directamente observable, medible y cuantificable. Al eliminarse de esta corriente todos los componentes de conciencia, sentimiento y, en definitiva, todo aquello que diferencia al ser humano del animal, se empiezan a realizar estudios donde se equiparan los comportamiento humanos al de los animales. Por ello, el conductismo se fundamenta básicamente en dos pilares (Mora, J.A. & Martín, M.L., 2010):

- Psicología experimental con animales
 - Reflexología Rusa. El máximo representante es Pavlov que estudiaba la digestión de los perros cuando, accidentalmente, descubre el condicionamiento clásico que se basa en que un determinado estímulo (E) es seguido de una determinada respuesta (R). Cuando se publicó el experimento de Pavlov, muchos psicólogos descubren que

ese tipo de estudios son objetivos, aplicables y generalizables y, por tanto, tienen un gran atractivo frente a los mentalismos. A partir de aquí, es cuando surge la corriente conductista en todo su esplendor.

➤ **Funcionalismo norteamericano**

El principal representante es Watson que en su libro “*Conductismo*” publicado en 1913 propone una psicología sin referencias a los mentalismos ni a los fisiologismos; pero basada en la manipulación de los estímulos del entorno (entorno estimular) que tiene efectos sobre la conducta. Los principios sobre los que se basa Watson son:

- El objeto de estudio de la psicología es la conducta observable de los organismos que puede ser descrita en términos de estímulo y respuesta.
- Al psicólogo le debe preocupar tanto la conducta humana como la animal porque entre ambas hay una continuidad biológica.
- El fin último de la psicología debe ser describir, predecir y controlar la conducta.

A partir de este momento, los defensores de esta corriente denominada conductista plantean que entre el estímulo y la respuesta no hay nada que intervengan (ningún proceso psicológico). No obstante, ya que para un mismo estímulo se pueden producir respuestas diferentes y que para distintos estímulos se pueden producir las mismas respuestas, se empieza a considerar que entre el estímulo y la respuesta puede haber factores mediadores o intervinientes.

Ante la insuficiencia del conductismo para explicar determinadas conductas y lo expuesto en el párrafo anterior, surge la necesidad de admitir ciertos procesos mentales entre el estímulo y la respuesta, además de la necesidad de investigar los factores mediadores. La última etapa de la corriente conductista es el Neoconductismo cuyos máximos representantes son Skinner y Thorndike. Ellos desarrollaron las teorías del condicionamiento instrumental u operante creando el esquema de estímulo-respuesta consecuencia (E-R-C).

Esta nueva corriente neoconductista entendían los procesos mentales como la causa o consecuencia de los comportamientos y, por tanto, el aprendizaje de una conducta estaba determinado por una consecuencia (C). Por ello, si una respuesta aumentaba en frecuencia es porque iba seguida de un determinado estímulo que quedaba catalogado como reforzador. Su presentación contingente con la respuesta constituía el reforzamiento.

2.3 Las teorías cognitivas

Tras el periodo conductista, la psicología entró en una profunda crisis al entender que el objeto de estudio de la psicología no podía ser sólo la conducta externa y observable. Esto provocó que figuras neoconductistas como Chance Tolman y Clark Leonard Hull adoptaran posturas más cognitivistas y desarrollaran numerosas investigaciones basándose en el tradicional esquema E-R. Llegaron a la conclusión de que la conducta no depende solamente de estímulos externos (influencias ambientales), sino que también está condicionada por factores internos no observables. De aquí surge el nuevo el esquema estímulo-organismo-respuesta (E-O-R) donde el organismo (O) sería los procesos mentales o lo que es lo mismo, el producto de esos procesos mentales que será el nuevo objeto de estudio de las teorías cognitivistas.

El cognitivismo surge hacia la mitad del siglo XX y produce un cambio importante para la psicología y como consecuencia, para el estudio de la cognición. Una de las primeras teorías de este nuevo paradigma es la teoría del procesamiento de la información (1956), en la cual se establece una analogía entre el funcionamiento de nuestro cerebro y del ordenador. Esta teoría estudió la mayor parte de los procesos psicológicos básicos implicados en nuestro sistema cognitivo.

Tanto la teoría del procesamiento la información como todos los estudios que forman parte del paradigma cognitivo, se basan en los siguientes principios (Ruiz-Vargas, J.M. & Botella, J. (1982):

- La conducta de un sujeto se halla guiada por la cognición gracias al conocimiento que éste tiene del mundo que le rodea.

- El conocimiento del sujeto no es pasivo sino que juega un papel activo.
- El objeto de estudio de la psicología no es la conducta sino los procesos cognitivos o mentales y como consecuencia, el producto de esos procesos.

Todas las teorías que pertenecen al enfoque o paradigma cognitivo tienen en común el haber estudiado una o más dimensiones de lo cognitivo: atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc. A raíz de dichas teorías cognitivas, surgen a mediados de los años ochenta, una corriente dentro de este paradigma: el constructivismo, cuyos principios está muy vinculado y aplicados en el ámbito educativo y del deporte:

- Importancia atribuida a los procesos cognitivos (no observables) y a la conducta (lo observables).
- El proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el alumno-deportista, agente fundamental de su propio proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje se concibe como una adquisición de conocimientos pero también de nuevos procedimientos, actitudes y valores, así como de nuevas posibilidades de aprender.
- La interacción social es considerada un principio básico en el aprendizaje del sujeto.

CAPITULO 3: ESTUDIO DE LA COGNICIÓN EN LAS TEORÍAS ACTUALES

CAPITULO 3: ESTUDIO DE LA COGNICIÓN EN LAS TEORÍAS ACTUALES

- 3.1 El cerebro cognitivo
- 3.2 La actividad mental: Resultado del procesamiento de la información
- 3.3 La cognición como objeto de estudio en las investigaciones actuales

Gran parte del reciente progreso en el estudio de la cognición procede de la llegada de la Neurociencia cognitiva, (ciencia basada en datos y métodos neurocientíficos para afrontar cuestiones psicológicas). Podemos decir que esta nueva ciencia se sitúa en la intersección entre la Neurociencia (estudio del sistema nervioso central y por tanto del funcionamiento de las distintas estructurales cerebrales) y la Psicología cognitiva (estudio procesos mentales que dan lugar a la actividad mental). Es por ello que nos resulta de especial relevancia detenernos brevemente en la comprender de ambas ciencias para poder comprender el momento actual de estudio de la cognición.

3.1 El cerebro cognitivo

La neurociencia es un campo científico muy amplio que se dividen en campos científicos específicamente dedicados a cada una de las funciones del cerebro. Como destacan los autores Smith & Kosslyn (2008) *“hemos de hacer hincapié desde el principio en que prácticamente ninguna de las funciones cognitivas es efectuada sólo por una única área cerebral sino el trabajo conjunto de diferentes sistemas de áreas cerebrales permite realizar tareas específicas. No obstante, cada área del cerebro interviene en ciertas funciones y no en otras y conocer estas funciones ayuda a entender el funcionamiento y análisis global del cerebro”* (p.18).

- Las neuronas: La actividad cerebral tiene su origen en la actividad neuronal gracias las miles de neuronas que posee nuestro cuerpo. Las *neuronas sensoriales* se activan en los órganos sensoriales (ojos, oídos, olfato, gusto) estimulando posteriormente a las interneuronas (neuronas del encéfalo que modulan las interacciones químicas entre neuronas) las cuáles manda señal a las *neuronas motoras* provocando el movimiento.
- Estructura del sistema nervioso: Se distinguen dos partes:
 - Sistema nervioso periférico: Compuesto del sistema nervioso esquelético (controla los músculos estriados, aquellos que

se encuentran bajo el control voluntario, y juega un papel clave en la cognición motora y simulación mental) y el sistema nervioso autónomo (controla a los músculos lisos (corazón, vasos sanguíneos, estomago,...) de tipo involuntario y juega un papel clave en las emociones y en la memoria).

- Sistema nervioso central: Cerebro, cerebelo y médula espinal.

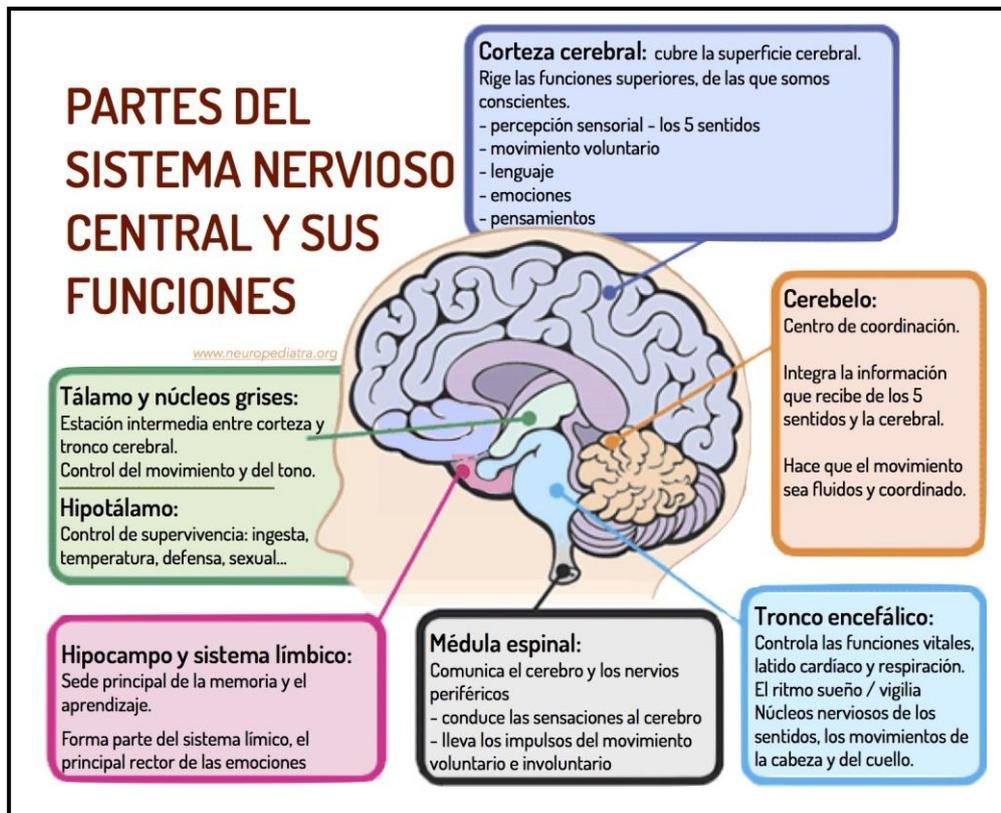


Figura 3.1. Partes del Sistema Nervioso Central y sus funciones. Mas, M.J.

3.2 La actividad mental: Resultado del procesamiento de la información

La revolución cognitiva, Cognitivismo, que surge hacia la mitad del siglo XX como ya comentamos anteriormente (ver apartado teorías cognitivas) produce un cambio importante para el estudio de la cognición, una de las primeras teorías de este nuevo paradigma es la teoría del procesamiento de la información (1956) en la cual se compara el funcionamiento del cerebro con el funcionamiento de un ordenador.

Se comienza realizando una similitud en los términos, donde el *software* (programa informático) se compara con la actividad mental y el *hardware* (dispositivos físicos del ordenador) con el cerebro. Los investigadores aseguran que el realizar tales comparaciones en su inicio fue acertado para comenzar a estudiar la cognición pero conforme se fue estudiando esta nueva ciencia de la Psicología Cognitiva se fue sabiendo que la distinción no estaba entre la actividad mental (*software*) y el cerebro como órgano físico (*hardware*) si no entre los niveles de análisis: Almacenamiento, manejo y transformación de información.

Una de las primeras ideas que trataron de estudiar los psicólogos cognitivos fue la de cómo se representaba la información en nuestra mente de ahí que surgió el concepto de **representación mental, el cual** se divide en la forma o formato, como la manera en que se transmite la información (imagen, lenguaje oral, palabra escrita,...) y el contenido, es decir, el significado que posee esa representación en nuestra mente. Una representación no llega a adquirir ningún significado sino pasa por una serie de procesos o fase de transformación es lo que en Psicología Cognitiva se define como sistema de procesamiento.

La transformación de la representación mental en nuestro cerebro no es directa sino que pasa por una serie de pasos en la que cada paso depende del precedente, que es lo que se define como algoritmos en serie o pasa por una serie de operaciones al mismo tiempo siendo esto algoritmos en paralelo.

Estos conceptos básicos del modo de procesar la información son claves para la posterior comprensión de los procesos mentales (percepción, atención, memoria, lenguaje, razonamiento y solución de problemas, conceptos y categorías, representaciones, desarrollo cognitivo, aprendizaje y conciencia).

3.3 La cognición como objeto de estudio en las investigaciones actuales

El estudio de la cognición actualmente tiene como objetivo primordial entender el cerebro en sí mismo, es decir, el funcionamiento de cada una de sus partes así como la interacción de las mismas.

Hoy en día se utilizan múltiples enfoques y métodos diferentes con diferentes fines pero con un mismo objetivo final, enriquecer el conocimiento de la Psicología Cognitiva. Algunas de las pruebas y métodos más utilizados a día de hoy son (Smith & Kosslyn. 2008):

- Pruebas convergentes de las disociaciones y las asociaciones: Los estudios convergentes del cerebro hacen referencia a que se investiga el cerebro desde diferentes perspectivas o métodos, obteniendo diversos datos que convergen en un mismo fin, aumentar el conocimiento de la cognición. En concreto, muchos de los métodos se utilizan con dos tipos de objetivos; el primero basado en la disociación, es decir, establecer que una variable afecta a la ejecución de una tarea (prueba de un proceso específico, por ejemplo estudio de la memoria operativa) y el segundo la asociación, los efectos de una variable implicada en una tarea influyen sobre los efectos de otra, o lo que es lo mismo efectos compartidos (por ejemplo, si se ha tenido un daño cerebral y no es posible reconocer caras tampoco será posible establecer imágenes mentales de caras).
- Métodos comportamentales: Se estudia las representaciones mentales y el procesamiento de la información en función de la conducta o respuestas directamente observables.
- Métodos neurales correlacionales: Son estudios que pretenden localizar la actividad mental, investigando que zonas concretas del cerebro dan lugar a representaciones específicas o cuales derivan a procesos específicos. Cuando se habla de correlación no se hace referencia a causalidad, es decir, estos estudios releva pautas de la actividad mental que se encuentran asociadas al procesamiento de la información, pero la activación de una zona no asegura la ejecución de una tarea, ya que en muchas ocasiones se activa por estar asociada a otra zona que posee un papel más relevante en el procesamiento.
- Métodos neurales causales: Son estudios para establecer conexiones causales entre la actividad cerebral y el rendimiento es decir si se sufre un daño cerebral en una parte del cerebro responsable de

realizar una tarea específica se tendrá dificultades para realizar dicha tarea.

- Modelos de procesos: Se estudian cada uno de los procesos que se realizan en una secuencia hasta llegar a realizar una respuesta. Un ejemplo sería el que hace referente al modelo del proceso de Sternberg, si estuviéramos en una prueba en la que tuviéramos que memorizar una secuencia de número y más tarde identificar un número en concreto y emitir una respuesta de si estaba ese número incluido en la secuencia, el proceso de análisis de los procesos sería: codificar el listado de números, examinar y comparar los números recordados, tomar una decisión y finalmente ejecutar una respuesta. Estas cuatro fases serían el objeto de estudio.

- Modelos de redes neurales: También llamados modelos conexionistas, estos estudios surgen a raíz de percibir las limitaciones de los modelos de proceso ya que el procesamiento de la información no siempre es secuencial, sino en paralelo a través de unidades siendo cada unidad un pequeño grupo de neuronas interconectadas mediante una capa de entrada (*input*), capa oculta o de estimulación y capa de salida (*output*).

CAPÍTULO 4: PROCESOS COGNITIVOS: DEFINICIÓN Y FUNCIONES

CAPÍTULO 4: PROCESOS COGNITIVOS: DEFINICIÓN Y FUNCIONES

- 4.1 Sensación
- 4.2 Percepción
- 4.3 Atención
- 4.4 Memoria
- 4.5 Motivación
- 4.6 Emoción

Una vez abordado de un modo general la evolución histórica de la Cognición es a partir de este punto cuando comenzamos a profundizar en la temática.

Como bien ya comentado con anterioridad la Psicología Cognitiva es la ciencia que estudia la Cognición, según Parkin (1999) *“la rama de la psicología que intenta proporcionar una explicación científica de cómo el cerebro lleva a cabo funciones mentales complejas como la visión, la memoria, el lenguaje y el pensamiento”*(p.3). Es decir, se dedica al estudio de los procesos cognitivos básicos y superiores responsables de la adquisición de nuevos conocimientos.

Los procesos cognitivos básicos , también llamados simples o de primero orden, son aquellas funciones mentales naturales de comportamiento como resistencia o respuesta al ambiente que están determinadas genéticamente y las comparten tanto animales como personas. Estos procesos son seis: sensación, percepción, atención, memoria, motivación y emoción. Y los procesos psicológicos superiores, también llamados complejos o de segundo orden, son funciones mentales específicas que solo poseen las personas, y con llevan conductas complejas (toma de decisiones, pensamiento abstracto,...), dividiéndose en: pensamiento, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. Por cuestiones de espacio a continuación desarrollaremos brevemente el funcionamiento de cada uno de los procesos psicológicos básicos y superiores ya que además de suponer el origen de la actividad mental del ser humano nos permiten comprender con mayor precisión las principales problemáticas de índole psicológico tanto en los deportista como bailarines.

4.1 Sensación

Dentro de los procesos cognitivos básicos se considera la sensación como el más básico porque nos permite relacionarnos con el medio que nos rodea, recibir información necesaria para la supervivencia y adaptación al entorno además es necesaria para el desarrollo del resto de los procesos psicológicos. Si no hay sensación no hay percepción.

Nuestro cerebro capta sensaciones del medio gracias al proceso sensorial el cual se inicia al percibir el receptor (célula especializada que capta un determinado tipo de energía) un estímulo o energía con un umbral mínimo (intensidad necesaria que tiene que tener un estímulo para que sea captado por una célula especializada)a través de cualquiera de los sentidos (vía fisiológica por la que respondemos a determinado tipo de energía).

Las sensaciones suelen clasificarse por dos criterios. El primero de ello por el lugar en el que se captan los estímulos a través de los que captamos las sensaciones: Externos o exteroceptivas, aquellos estímulos que se producen cuando los estímulos proviene del exterior del organismo (sensaciones de frío, calor, dolor, auditivos, sustantivas, visuales). También podemos sentir sensaciones producidas por estímulos internos llamadas interoceptivas (fiebre, dolor de barriga,...) o las sensaciones producidas por estímulos procedentes de músculos, tendones, articulaciones o sistemas vestibular denominados como propioceptivos.

Y el otro criterio de poder clasificarse el origen de la sensaciones es según el tipo de estímulo:

- Sensaciones quimioceptivas: Producidas por estímulos químicos (gusto y olfato).
- Sensaciones mecanoceptivas (mecánica): sensaciones del oído, tacto, músculos, tendones, articulaciones, sistema vestibular.
- Sensaciones fotoceptivas: producidas por la energía electromagnética (luz), es decir, las únicas son visibles.

A continuación expongo los cinco sistemas sensoriales responsable de captar información desde las diferentes zonas corporales.

4.1.1 La visión

Para la mayoría de los individuos, la visión es uno de los órganos más importantes porque nos proporcionan el 80% de la información exterior. Hasta que nuestro cerebro recibe el estímulo captado por nuestro ojo, el proceso es el siguiente:

Los impulsos nerviosos producidos por los conos (células receptoras especializadas en ver el color y detalles) y bastones (células receptoras especializadas en ver en la penumbra y son las responsables de la visión periférica) se transmiten hacia el cerebro concretamente hacia la zona occipital de la corteza. De cada ojo sale un nervio óptico esos nervios se entre avanzan en un punto llamado quiasma óptico.

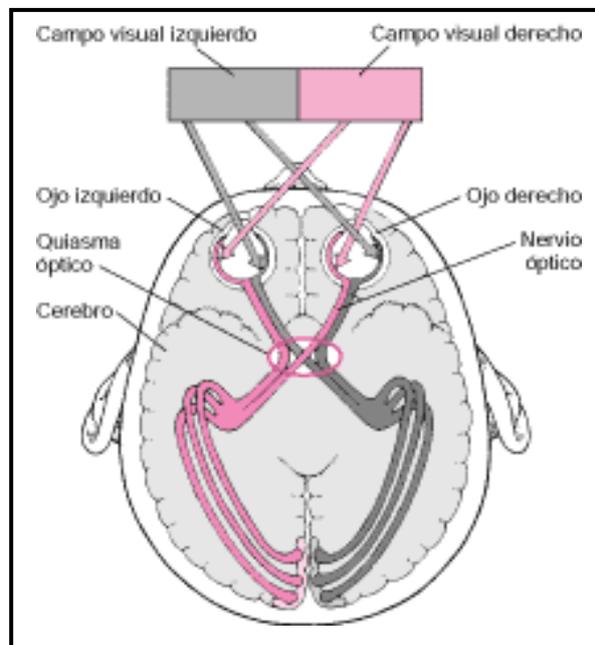


Figura 4.1. El recorrido de la visión. Merck Sharp & Dohme (2005)

Una de las ramas de los ojos (ojo derecho por ejemplo) va hacia el hemisferio (hemisferio derecho) y el otro nervio (ojo izquierdo) va hacia el otro hemisferio (hemisferio izquierdo). Tanto un hemisferio como el otro recibe imágenes de ambos ojos. Estos nervios llegan a la zona o corteza occipital. En esa zona de la corteza existen tres tipos de células nerviosas, cada una de esas células están especializadas en captar un tipo de estímulo. Las células simples captan líneas rectas y fijas, las células complejas captan estímulos en movimiento y las hipercomplejas integran las funciones de las dos células anteriores.

4.1.2 La audición

Nuestro sistema auditivo nos proporciona una gran cantidad de información sobre nuestro entorno pero el uso más común que le debemos es el de comunicarnos precisamente por eso nuestra máxima agudeza auditiva

esta en el rango de frecuencias de la voz humana. El sonido puede viajar a través de cualquier medio, agua, aire, cualquier sólido y lo hace en formas de ondas, estas ondas son movimientos de moléculas que empujan el aire comprimiéndolo para posteriormente separar dilatando el aire. Para que se propague el sonido no puede existir el vacío.

El recorrido que realiza el estímulo auditivo hasta llegar al cerebro comienza gracias a las ondas sonoras que llegan al canal auditivo y de allí al tímpano este vibra y transmite las vibraciones a la cadena de huesecillos. La platina golpea la ventana oval con un movimiento de pistón y perturba o altera el líquido contenido en la coclear que se denomina endolinfa. La endolinfa pone en movimiento la membrana basilar que transmite sus vibraciones al órgano de corti como consecuencia las células ciliadas se mueven de forma sincrónica con la membrana tectoria ese rozamiento entre la membrana tectoria y los pelillos en los que termina las células ciliadas genera el impulso nervioso que se canaliza a través del nervio acústico y de ahí a la zona temporal de la corteza cerebral.

4.1.3 Sistema vestibular

El sistema vestibular es el órgano encargado de mantener y regular el tono de los músculos de la locomoción y de postura, y por tanto nos ayuda a mantener el equilibrio, además es un receptor de la aceleración de la gravedad y de las aceleraciones angulares y lineales. Además el sistema vestibular está estrechamente vinculado con otros sistemas sensoriales (tacto, sistema muscular, sistema propioceptivo, la visión). Cuando se produce alteraciones en el sistema vestibular las respuestas fisiológicas más importantes son: náuseas, vértigos, mareos, sudoración, vómitos, palidez.

En la parte superior del sistema vestibular se encuentran 3 tubos en forma de aros, que se sitúan en los tres planos del espacio (x,y,z) y que se denominan canales semicirculares que desembocan en el utrículo que es una bolsa que recibe el líquido o la endolinfa de los canales semicirculares. A su vez el utrículo se comunica con el sáculo. Cada canal semicircular se dilata en

su base formando la ampolla. La ampolla está formada por una cúpula de consistencia gelatinosa, por la cresta ampular y por células ciliadas que son las células receptoras del sistema vestibular. En el utrículo se encuentran la mácula utrícula que está formada por la membrana otolítica, por otolitos y por células ciliadas y está dispuesta horizontalmente. En el sáculo se encuentran la mácula secular que está dispuesta verticalmente y tiene la misma constitución que la mácula otricular.

Los mecanismos de estimulación de las células receptoras situadas en las ampollas y en las máculas son muy semejantes en ambos órganos receptores los filamentos de las células ciliadas hacen contacto con la membrana gelatinosa y se produce el impulso nervioso. Los canales semicirculares recogen la estimulación de las aceleraciones angulares, en cambio los órganos otolíticos recogen la información de las aceleraciones lineales y de la gravedad.

4.1.4 La piel

Superficie receptora que responde a una gran cantidad de estímulos y da origen a una amplia gama de sensaciones (presión, vibraciones, dolor, temperatura,...). Algunas de estas sensaciones están relacionadas entre sí (presión con dolor, por ejemplo). Las sensaciones de presión tienen un umbral muy bajo (intensidad) y se adaptan rápidamente.

La piel es muy buena conductora de vibraciones y complementa el trabajo del oído en la detección de los tonos de baja frecuencia. En cuanto a la temperatura tenemos información tanto de la interna como de la externa y tanto del frío como del calor son subjetivas. Por último el dolor va acompañado de factores subjetivos (emociones) como cognitivos (el dolor es subjetivo). Además la sensación de dolor sigue a cualquier estimulación intensa de cualquier sistema sensorial.

La información se transmite a través de dos vías:

1º vía: transcurre desde los receptores cutáneos hacia la médula espinal pasando por el tallo cerebral y de ahí a la corteza.

2º vía: va desde los receptores cutáneos pasando por la médula espinal y de ahí al tálamo. Esta vía transmite información sobre el dolor y la temperatura. La información (sobre todo la del dolor) vuelve a bajar liberando en ese camino neurotransmisores opiáceos (endorfinas, serotonina, noradrenalinas) Esta 2º vía es de ida y vuelta.

4.1.5 Sistema muscular

Los movimientos culturales son la base de nuestra conducta. Las sensaciones del sistema muscular se producen en los músculos, tendones, articulaciones y ligamentos. Estas claves sensoriales constituyen lo que se denominan sensibilidad propioceptiva, quinestésica o cinestésica.

La mayor parte de estas sensaciones se producen en los receptores que son el huso muscular, el aparato u órgano tendinoso de golgi y los receptores articulares. Se producen de forma automática.

Cuando nosotros conscientemente estas sensaciones hablamos de cinestesia. Esta cinestesia es fundamental para cualquier tipo de aprendizaje motor, concretamente la ejecución y el entrenamiento en la danza se basa en éstas claves cinestésicas. Tenemos que destacar la importancia del sistema muscular de la comunicación y la expresión humana.

El sistema muscular actúa de forma jerárquica a través de tres niveles:

- 1º Nivel- Médula espinal: nivel inferior de esta jerarquía se encarga de los patrones motores rítmicos y de las respuestas reflejas y automáticas.
- 2º Nivel- troncos encefálicos: juega un papel muy importante en el control de la postura integrando la información visual y vestibular así como los movimientos de ojos y cabeza.
- 3º Nivel superior- encéfalo o cerebro: concretamente el cerebelo, los ganglios basales y la corteza motora.
 - El cerebelo: Para saber la función que tiene lo que se hace es estudiar las lesiones para extraer la información. Se

sabe que el cerebelo es el encargado del equilibrio del movimiento del tono muscular, de la coordinación, de las extremidades y los ojos.

- Ganglios basales: Son muy importantes en la planificación de los movimientos y en los ajustes posturales. Un ejemplo típico de lesión es el parkinson.
- Corteza motora (zona parietal): Actúa en la velocidad y la posición de los movimientos sobre programación de secuencias complejas de movimientos y en la fase inicial de orientación del cuerpo (esta zona es la que más desarrolla un bailarín).

4.2 Percepción

Por percibir se entiende el proceso psicológico por el cual la información que nos llega a través de los sentidos se interpreta y adquiere un significado para el receptor. Así ha simple vista la percepción parece un proceso muy simple sin embargo se trata de un proceso sumamente complejo para el que todavía la psicología no tiene una explicación coherente aceptada por todo la comunidad científica.

Una pregunta que se hacen los investigadores es si la percepción se trata de un proceso guiado por los estímulos, es decir, un proceso de abajo-arriba o bien por el contrario la percepción está guiada por las representaciones mentales los conocimientos y la expectativas de receptor, es decir, si es un procesamiento arriba-abajo.

4.2.1 Leyes gestálicas de organización perceptiva

Gracias a un experimento perceptivo realizado por Werthmer en 1912 denominado “movimiento fi” donde se demuestra que el todo no es igual a la suma de las partes y es a raíz de él cuando comienza a desglosarse las leyes

gestálticas, siendo estas de gran relevancia para entender porque atendemos o seleccionamos más unos tipos de estímulos y no otros.

- Ley de simplicidad: También llamadas leyes de pregnancia. Nos dice que en cualquier situación tendemos a ver las cosas de la forma más simple.
- Ley de similitud: los elementos similares tendemos a agruparlos.
- Ley de continuidad: nos dice que tendemos a percibir unidos los estímulos que tienen continuidad.
- Ley de cercanía: nos dice que los elementos que están cercanos o próximos entre sí tendemos a agruparlos.
- Ley de cierre: tendemos a percibir con totalidades completas las figuras incompletas.

Según la escuela de la Gestalt la función de las leyes de organización perceptiva o leyes de agrupamiento estructura nuestra experiencia en dos entidades: Por un lado la figura y por otro lado el fondo (el fondo lo puedo percibir como figura y la figura como fondo). Esto deriva a las leyes de figuras fondo siendo las más destacadas las siguientes:

- Ley de simetría: las áreas similares tendemos a percibir las como figura.
- Ley de convexidad: las áreas convexas tendemos a verlas como figuras.
- Área: áreas pequeñas tendemos a verlas como figuras
- Ley de orientación: respecto a otras orientaciones los horizontales tiene más probabilidad de verse como figuras.
- Ley de contraste: dice que tendemos a ver como figuras aquellas superficies que contrastan más con el fondo.

4.3 Atención

No puede hablarse de la atención como un concepto unitario, más bien hay que referirse a la atención como un concepto amplio que engloba varios mecanismos. La atención es un concepto multidimensional, es decir, que incluye una serie de fenómenos diversos y relativamente independientes

Por tanto, en términos generales podemos definir la atención como un proceso psicológico que pone en marcha una serie de mecanismos u operaciones gracias a las cuales somos más receptivos a los sucesos del ambiente y llevamos a cabo una gran cantidad de tareas de forma más eficaz (García Sevilla, 1997).

La atención implica tres mecanismos: selección, distribución y sostenimiento.

- Mecanismo de selección: Los mecanismos de selección implican un conjunto de procesos u operaciones que la atención pone en marcha cuando el ambiente exige dar una respuesta a un sólo estímulo o realizar una sola tarea, en presencia de otros estímulos o tareas. Un ejemplo de este tipo de procesos es atender al profesor de danza cuando muestra y explica un ejercicio y desatender a la conversación que puedan estar teniendo dos compañeros en ese mismo momento. Sin esta capacidad selectiva de la atención, la experiencia humana sería un verdadero caos, ya que el sujeto no podría dirigir su conciencia hacia el núcleo informativo relevante que resulta interesante en cada momento. Un factor que determina la puesta en marcha de la atención selectiva son las expectativas y el conocimiento de la tarea que el sujeto quiere realizar.

- Mecanismo de distribución de recursos (atención dividida): Los mecanismos de distribución implican un conjunto de procesos que se ponen en marcha cuando el ambiente exige atender a varias cosas a la vez. Un ejemplo de este tipo sería realizar una variación de danza la cual implica atender a múltiples elementos (música, espacio, movimiento, uso de elementos, entre otros).

- Mecanismo de sostenimiento o mantenimiento de la atención: Los mecanismos de sostenimiento se ponen en marcha cuando tenemos que concentrarnos en una tarea durante períodos de tiempo relativamente amplios. La concentración del bailarín durante una clase, una audición o durante el desarrollo de un espectáculo serían ejemplos propios de esta dimensión. Es obvio que al hablar de la atención sostenida no nos estamos refiriendo a una atención permanente, ya que es imposible en cualquier tipo de conducta y, más aún, en conductas que exigen un esfuerzo continuo. Nos referimos a la atención que se sostiene a lo largo de una secuencia entera mientras ésta se desarrolla progresivamente. Ello se consigue manteniendo el impulso atencional sostenido o el foco atencional durante el tiempo de duración de la tarea.

Para que estos mecanismos atencionales se pongan en marcha, se desarrollen adecuadamente y estén sometidos al control del sujeto, es necesario que utilicemos determinados procedimientos que reciben el nombre de estrategias atencionales.

Otro aspecto importante a la hora de definir atención, es saber, que la atención es una habilidad o capacidad que cada persona poseemos, y que existen diferencias individuales en nuestra capacidad para atender. Ahora bien, una de las características más importantes de estas estrategias es que no son innatas, sino aprendidas. Esto es importante tenerlo en cuenta, no sólo porque se pueden modificar y mejorar con la práctica, sino porque podemos desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el funcionamiento de los distintos mecanismos de atención, los factores que la mediatizan, así como la forma de controlarla. A este tipo de estrategias se las denomina estrategias meta-atencionales.

Desde que el proceso atencional se pone en marcha hasta que se desactiva pasa por tres fases:

- Fase de inicio o captación: tiene lugar cuando se producen ciertos cambios en el ambiente o cuando se empieza a ejecutar una tarea.
- Fase de mantenimiento: ocurre después de transcurrir los cuatro o cinco primeros segundos, permaneciendo atento al estímulo o tarea durante un determinado periodo temporal.
- Fase de cese: cuando se deja de realizar la tarea, ocurre o bien por falta de interés, cansancio, fatiga o por aburrimiento.

4.3.1 Factores que determinan la atención

Bajo la acepción de factores determinantes de la atención se incluyen todas aquellas variables o situaciones que influyen directamente sobre el funcionamiento de los mecanismos atencionales. Podemos distinguir entre factores determinantes externos e internos (Castillo Villar, 2009):

- Los factores determinantes externos se refieren a:
 - Las características físicas de los objetos o estímulos
 - Tamaño de los objetos: los objetos de mayor tamaño captan más nuestra atención que los de menor tamaño.
 - Posición: los objetos colocados en la parte superior atraen más nuestra atención que los de la parte inferior. Y los que se sitúan a la izquierda nos atraen más que los de la derecha.
 - Color: los estímulos de color captan más nuestra atención que los blanco y negro.
 - Movimiento: los estímulos en movimiento captan más nuestra atención que aquellos que no están en movimiento.
 - Complejidad del estímulo: los estímulos complejos captan más nuestra atención.

- Novedad: cualquier estímulo novedoso va a atraer más nuestra atención que otro ya conocido (independientemente de las características físicas).
- Los factores determinantes internos se refieren a:
 - El nivel de activación fisiológica o *arousal* del sujeto (*Ley de Yerkes Dodson*): Este factor se refiere al nivel de actividad fisiológica del organismo manifestándose en alteraciones de respuesta de la tasa cardiaca, respiratoria, dilatación de la pupila, etc., siendo ésta diferente en cada sujeto y variable a lo largo del día y de la actividad que se realice. La relación entre el *arousal*, la atención y rendimiento es compleja. A medida que se va incrementando el nivel de *arousal* aumentan los recursos atencionales y el rendimiento en la tarea, siendo ésta más favorable hasta que se alcanza el punto óptimo de activación. En el momento en que el nivel de activación ha alcanzado este punto, el nivel de atención y rendimiento son máximos. Pero a partir de este momento, la relación se invierte y el incremento del *arousal* produce un estrechamiento en la capacidad atencional, provocando un deterioro del rendimiento. Como consecuencia, la capacidad atencional se dirige hacia detalles poco importantes de la tarea, produciendo un rendimiento pobre. Sin embargo, alcanzar un nivel medio de *arousal* conlleva un nivel óptimo de atención y, por consiguiente, de rendimiento, ya que facilita el centrarse en la tarea obteniendo resultados óptimos. Si el alumno está muy activado (nervioso) o muy poco (excesivamente relajado) para iniciar la clase de danza no podrá rendir durante el transcurso de ésta, ya que no estará concentrado en las actividades y explicaciones que se lleven a cabo.

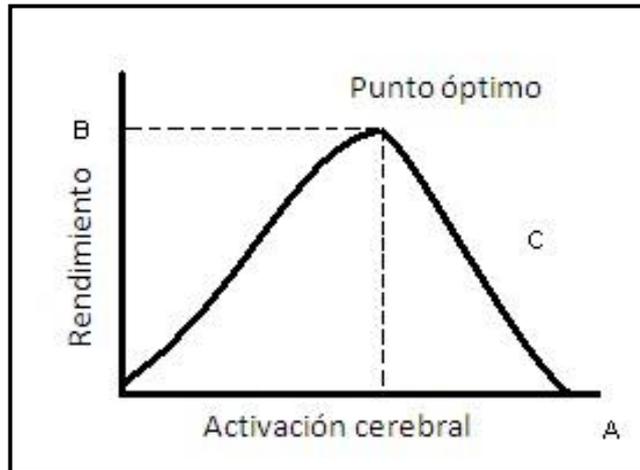


Figura 4.2. La ley de Yerkes y Dodson. Manjón, I. (2012)

- Intereses y expectativas del sujeto: Se sabe que si los estímulos que se presentan al alumno están dentro de su campo de interés, se perciben antes y mejor que aquellos que son neutros o no están dentro del mismo. También es muy importante en el trabajo de la atención, las expectativas (lo que el sujeto espera de algo). Éstas serán positivas siempre que se cumpla lo que el sujeto desea y negativas cuando no se alcance lo previsto.
- Estados transitorios del sujeto: Son situaciones que tienen lugar en la vida del individuo y determinan su actividad mental y su conducta, entre ellas encontramos:
 - Fatiga: el cansancio disminuye la capacidad de atención del alumno/a.
 - Estrés: el estrés será positivo siempre que no sobrepase el punto óptimo de activación, si se sobre pasa el mismo llegado el foco atencional se verá reducido.
 - Sueño: provoca una disminución del *arousal* y, por tanto, de la capacidad de atención.
 - Efectos de drogas o psicofármacos: influyen sobre todo los tranquilizantes (disminuyen la capacidad de atención) y los estimulantes (aumentan el *arousal* y la capacidad de atención).

4.4 Memoria

La memoria es un complicado sistema de procesamiento de la información que opera a través de los procesos de almacenamiento codificación, construcción reconstrucción y recuperación de la información. Estas construcciones o reconstrucciones pueden contener distorsiones de acuerdo con nuestros conocimientos, expectativas, prejuicios, etc. Por tanto, podemos afirmar que la memoria es imperfecta y que las huellas de memoria se transforman a lo largo del tiempo. También decir que la memoria humana es muy vulnerable a variables internas y externas que son las responsables que se alteren o se distorsionen nuestros recuerdos.

Son tres los modelos teóricos que han explicado el funcionamiento de la memoria desde que ésta comenzó a ser objeto de estudio (Fernández-Abascal & Martín Díaz, & Domínguez Sánchez, 2009).

El primer modelo fue el modelo estructural, la característica más definitoria de este modelo de memoria es que distinguen tres estructuras o almacenes: Registro o almacén sensorial, el almacén a corto plazo y el almacén a largo plazo

Dentro de los modelos estructurales el más conocido e influyente es el Atkinson y Shiffin, estos autores indican que cuando se presenta un estímulo se presenta un registro de dicho estímulo en la dimensión sensorial apropiada. Una vez que la información entra en el registro sensorial se produce una exploración y una búsqueda de asociaciones en el almacén a largo plazo. La información seleccionada como resultado de esa exploración pasa al almacén a corto plazo, pudiendo ocurrir dos cosas: que esa información a corto plazo se transfiera al almacén a lardo plazo o que se pierda la información por decaimiento.

El modelo procesual fue el segundo modelo, que fue estudiado por Craick y Lockhart. Ellos defienden que la memoria debe ser considerada como el producto de los distintos análisis a los que se somete la información, por tanto este enfoque se centra en los procesos de codificación que se llevan a cabo en el momento en el que entra la información. Los estímulos podrán ser

procesados superficialmente o profundamente según la naturaleza del estímulo y según el tiempo disponible para el procesamiento, y por tanto la retención dependerá de la profundidad del análisis.

Y como último modelo se encuentra el que aglutina todas las teorías actuales donde se integran tanto los modelos estructurales y procesuales. Estos modelos hablan de las diferentes estructuras atendiendo a los distintos niveles de análisis o codificación en esas estructuras.

4.4.1 Tipos de memoria

- Memoria sensorial: Conjunto de sistemas de memoria encargados de retener temporalmente la información procedente de cada uno de los sentidos, es decir, hay tantas memorias sensorial como modalidades sensoriales haya. Es este tipo de memoria se caracteriza por tener un tiempo de persistencia muy breve, por tener una capacidad de almacenamiento ilimitada aunque por un corto periodo de tiempo y la información no se somete a ningún tipo de codificación o análisis cognitivo. Dentro de esta memoria encontramos.
 - Memoria visual o icónica: El tiempo de persistencia de la información es de un $\frac{1}{4}$ de segundo y su capacidad es de todo el material presentado y no requiere de recursos atencionales ya que recoge la información de forma autónoma.
 - Memoria auditiva o ecoica: Su tiempo de persistencia también es breve, segundos como máximo. También tiene un carácter automático, la diferencia con la anterior es que la información visual tiene una dimensión espacial y por tanto le permite al individuo captarla instantáneamente en cambio la información auditiva tiene un carácter temporal y por tanto el individuo la capta secuencialmente.
- Memoria a corto plazo: En la memoria a corto plazo confluyen los *inputs* pre-categoriales procedentes de las memorias sensoriales con los inputs altamente elaborados de la memoria a largo

plazo, por tanto la memoria a corto plazo es un almacén que se utiliza para retener tanto la información procedente de la memoria sensorial y para procesar activamente cualquier otra información procedente del sistema cognitivo. A esta memoria se le denomina también memoria operativa o de trabajo. Almacena información durante periodos de tiempo relativamente cortos (entre 15-30 segundos) y cuando la información llega a la memoria a corto plazo no es necesario transferir la información a largo plazo el simple hecho de prestar atención puede ser suficiente para transferirla. Una vez que la información está en la memoria a corto plazo yo puedo aplicar ciertos procesos de control para que permanezcan en este almacén como son la repetición y el agrupamiento. La capacidad de la memoria a corto plazo es bastante limitada aproximadamente (entre seis y nueve elementos).

- Memoria a largo plazo: Es un almacén de información que se guarda durante largos periodos de tiempo. Un tipo de memoria a largo plazo es la memoria episódica, memoria almacena información sobre experiencias concretas, en lugares concretos y momentos concretos. Esta memoria es muy susceptible de sufrir interferencias por lo tanto es una memoria vulnerable, conforme voy incorporando información esa memoria se ve afectada. Es la memoria de todos los episodios de nuestra vida. Otro tipo es la memoria semántica en la que se almacenan contenidos sobre el mundo y el lenguaje, es un almacén de hechos, palabras, símbolos, asociaciones, serie e imágenes (contenidos genéricos). Tanto a la memoria episódica como la semántica se les denomina memorias declarativas porque yo puedo explicar lo que hay en ese almacén. Y como tercer tipo tenemos la memoria procedimental, almacén de la información relacionada con habilidades y procedimientos, es la memoria de cómo hacer las cosas, podemos decir también que la memoria de las acciones motoras y las destrezas.

4.5 Motivación

La mejor manera de comenzar a exponer el quinto proceso cognitivo es preguntándonos por qué estamos aquí. La respuesta a esta pregunta serán los motivos que nos han llevado a realizar determinados comportamientos, esos motivos serán distintos para cada uno de nosotros. Por tanto, la motivación lo que intenta explicar son las causas de nuestro comportamiento, en algunos casos, esos motivos que son causa de nuestro comportamiento pueden variar, por eso decimos que la motivación sufre continuos cambios.

La psicología de la motivación tiene que explicar cómo se inicia una conducta y por qué se produce un cambio de esa conducta, cuál es la energía que hace posible ese inicio de la conducta o cambio, cuál es la persistencia con la que se persigue una meta, la razón de que se seleccionen determinadas metas y por qué un individuo selecciona determinadas metas si y otras no, es decir, cuál es la dirección del comportamiento.

Según las definiciones expuestas por los autores más relevantes en esta temática podemos sintetizar la definición de motivación como las fuerzas que actúan desde el interior o desde el exterior del organismo e inician o cambian una conducta del organismo y la dirigen hacia una determinada meta.

Hay dos conceptos comunes en todas las definiciones sobre motivación o proceso motivacional:

- Motivo: Disposición o fuerza interna que hace que un individuo se dirija hacia una determinada meta.
- Incentivo: Reforzador apetitivo o aversivo, el sujeto va a dirigir su conducta a conseguir un incentivo positivo o a evitar uno aversivo. Por tanto el incentivo sería la fuerza externa.

4.5.1 Proceso motivacional

El proceso motivacional se inicia cuando uno o varios determinantes motivacionales crean las condiciones para que una persona tenga la intención de realizar una conducta, entonces se produce una activación del comportamiento que nos indica el objetivo al que se dirige la conducta.

➤ Determinantes de la motivación

Los determinantes de la motivación son muchos y muy variados pero principalmente se dividen en dos tipos:

- Internos: Serían la herencia, la homeostasis y el crecimiento:

- Herencia o instintos: Reacción inmediata, rápida y casi inconsciente, un ejemplo cotidiano, una persona que se encuentra recién operada de la rodilla y al ver a un grupo de cucarachas (que teme y rechaza a este animal) sale corriendo a verlas. O un ejemplo para un bailarín en escena, se tropieza en el escenario y reacciona con agilidad y rapidez para levantarse con la motivación de continuar la coreografía para evitar el error ante el público.

- Homeostasis: Es lo que llamamos “la búsqueda del equilibrio”. Un ejemplo sencillo; tengo sed, estoy motivado a beber y bebo agua pero cuando he saciado la sed ya no quiero beber agua, estoy motivado a no beber.

- Crecimiento: Todas las personas están motivados a conseguir el máximo crecimiento personal (físico y psicológico). Por ejemplo buscamos estar más delgados, envejecer mejor y más tarde, etc.

- Externos: Serían el aprendizaje y la interrelación social:

- Aprendizaje: Por ejemplo una niña nunca a visto bailar, un día la llevan a clase de baile, desde ese momento le encanta y tiene una gran motivación por esta actividad, es decir, tiene una gran motivación externa por el aprendizaje de la actividad dancística.

- Interrelación social: La motivación puede verse acabada por una mala o negativa interrelación social, es decir, el relacionarme con otras personas puede cambiar mi motivación tanto para bien como para mal. Continuando con el ejemplo anterior, si la niña comienza con sus clases de danza, muy

motivada desde el principio pero su grupo de amigas del colegio acuden a gimnasia rítmica, puede que la motivación de la niña por la danza se vea reducida o eliminada por la actividad que acuden sus amigas.

➤ Procesos cognitivos que intervienen en la conducta motivada

Existe una serie de situaciones que hacen que se active una conducta motivadora en las personas, a continuación citamos las más comentadas por los psicólogos cognitivistas:

- Los planes: Cuando una persona evalúa una determinada situación de la cual se hace una representación ideal y una representación real, es decir, lo que para ella debería ser en oposición a lo que es (estas motivado a cambiar). Uno de los ejemplos más clásicos en la psicología cognitiva de Miller, Gallanter, Pribram (1960), describen la unidad TOTE (*Test – Operate – Test – Exist*) como mecanismo mediante el cual los planes dirigen la conducta y que consisten en producir congruencia entre el estado actual y el final que se pretende. El individuo conoce cual es el estado final (*Exist*) y para alcanzarlo realiza una serie de conductas (*Operate*), tras dichas conductas evalúa si ha alcanzado el estado final deseado (*Exist*), si es el deseado, ha logrado su plan y finaliza (*Exist*) sino es así continua realizando diferentes conductas hasta lograrlo.

- Las metas: Estas metas con un gran componente motivacional tienen que ser concretas, difícil y desafiantes (ni excesivamente complejas ya que pueden provocar frustración sino se alcanzan, ni fáciles). Según Chóliz (2004) las personas que se plantean metas claras obtienen mejor rendimiento debido a diversas razones:

- Dirigen la atención hacia una actividad o tarea concreta.
- Mantiene la conducta hasta que se obtiene el objetivo, por tanto la conducta es persistente.
- Permite el desarrollo de eficaces estrategias nuevas.
- Hacen posible mantener un nivel de esfuerzo menor.

- La disonancia cognitiva: Se refiere a las diferencias que hay entre mis creencias, mis principios, mis ideas, mis valores y la conducta que realiza. Existiría una disonancia cognitiva, si lo que tengo que hacer va en contra de mis principios estoy motivado a no hacerlo.

- Las expectativas: Son las evaluaciones subjetivas de las posibilidades que tiene el individuo de alcanzar una meta.

- La atribución: Se refiere a establecer las causas de los hechos que ocurren y así averiguar los motivos del fracaso o el éxito. Un claro ejemplo muy propio en los estudiantes es al suspender un examen, en donde hago una atribución en el caso de que haya suspendido “¿ he suspendido porque me tiene manía o porque no he estudiado todo? ”. Dependiendo la atribución que haga me motivaré a continuar estudiando o abandonar.

➤ La intención motivacional

La intención motivacional es el factor que más influencia directa tiene sobre el comportamiento, porque es un indicador de con qué intensidad estoy dispuesto a hacer algo y cuanto esfuerzo voy a dedicar al comportamiento en cuestión.

➤ La activación motivacional

La activación motivacional tiene dos efectos: la conducta motivada que es el inicio del comportamiento y el mantenimiento, que ya hemos visto que está relacionado con la persistencia. La activación es un condicionante, pero no es totalmente concluyente en la conducta motivada.

➤ La dirección del comportamiento

Es necesaria porque la activación sola no supone el total de la conducta motivada porque además de esa activación yo necesito seleccionar actividades y objetivos. Esta característica diferencia claramente a las personas de los animales.

4.5.2 Tipos de motivaciones

Ya hemos visto que un motivo es una disposición interna relativamente estable. Podemos clasificar los motivos en dos tipos:

- **Primarios o biológicos:** Son aquellos que están relacionados con la subsistencia del individuo y de la especie. Son los siguientes: la sed, el hambre, el sueño, la curiosidad y el sexo (como subsistencia de la especie). Estos motivos son comunes en todas las especies.

- **Secundarios o psicológicos:** Están relacionados con el crecimiento general del individuo y son patrimonio exclusivo del ser humano por tanto representan necesidades adquiridas determinadas por el ambiente y la cultura. Dos son los motivos secundarios más conocidos:

- **Motivación de logro:** Podemos definirla como la tendencia en buscar el éxito (que te salga bien) en cualquier tarea que el sujeto realiza. Se refiere por tanto a la necesidad de hacer las cosas del mejor modo posible por la propia satisfacción de hacerlas y no por la aprobación de los demás. A continuación, a modo de ejemplo exponemos conductas prototípicas de una persona con alta motivación de logro:

- **Búsqueda activa del éxito en el rendimiento profesional sin exceder sus necesidades.** Tu sabes cuales son tu capacidades y buscas entre esas capacidades el éxito.

- **Son personas con conductas emprendedoras,** no solo en el campo laboral o profesional, sino también a nivel personal.

- **Son personas que asume las necesidades o carencias de su comportamiento.** Si me he equivocado lo reconozco.

- Les interesan que le transmitan retroalimentación “*feed- back*” de sus éxitos: Buscan el mejorar, con la evaluación de los otros.
- Personas con una gran capacidad creativa e innovadora ya que buscan continuamente nuevas formas de realizar tareas.
- Trabajan mejor cuando las metas son desafiantes.
- Rinden mejor en tareas que suponen una motivación intrínseca.
- Evitan riesgos extremos pero en cambio asumen riesgos controlados para evitar el fracaso.

Este tipo de motivación se inicia a los tres o cuatro años y tiene su origen en el es un ambiente en que hay normas claras y definidas de conductas (alimentación, higiene, comidas), potenciar la autonomía y la independencia para que el niño se sienta responsable de sus comportamientos y tenga la sensación de que controla su conducta. Normalmente una alta motivación de logro fomenta una buena autoestima, la autoconfianza y la autoeficacia.

- Motivación de afiliación: Se define como el interés por establecer, mantener y/o restaurar relaciones afectivas positivas con una o varias personas. Suelen ser persona conciliadora que no le dan importancia a roces.

- Proceso atribucional: Podemos definir la atribución como el proceso que nos permite identificar y comprender las causas que subyacen a nuestra conducta y a la de los demás para así conocer las disposiciones y tendencias de la teoría. La teoría de la atribución es como veo a la gente, la causa de su comportamiento y el de los demás. Hay muchas teorías sobre la atribución, entre las más destacadas se encuentran:

- Teoría de Weiner de 1979. Postula que los individuos explican el éxito o fracaso de su comportamiento, o tarea recurriendo

a 4 conceptos: la capacidad, el esfuerzo, la suerte, y la dificultad de la tarea y las atribuciones se realizarán según 3 dimensiones:

- Lugar de control (*locus control*): El sujeto situará la causa de su comportamiento o fuera de él o dentro de él, es decir, el lugar de control será o externo o interno.
- La estabilidad: La causa podrá ser perdurable en el tiempo podrá ser perdurable en el tiempo o no, es decir, estable o inestable.
- La posibilidad de control: El sujeto será capaz o no de actuar sobre la causa modificándola o no, es decir, será controlable o incontrolable.

Una cosa con la que hay que tener cuidado es con la indefensión aprendida. A este concepto se define como que la persona se cree que haga lo que haga no consigues nada “*no voy hacer nada bien*”. Para ayudar a que el sujeto no piense esto podríamos darle posibilidades de éxito, hacerle ver al sujeto que si se esfuerza consigue resultados y entonces ve la posibilidad de cambiar. Este pensamiento es muy propio en los alumnos de danza cuando comienza a aprender nuevos pasos o combinaciones con gran dificultad, en donde la palabra del maestro/a de danza con el continuo refuerzo y el verbalizarle al alumno el futuro éxito es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Motivación intrínseca y extrínseca: Hablamos de motivación intrínseca cuando el individuo está motivado por la naturaleza inherente de la actividad, es decir, por el placer de innovar cosas nuevas. Ejemplo, bailar por el placer de bailar aunque esta actividad no me sea remunerada. En oposición a este concepto estaría la motivación extrínseca, motivación externa a la actividad, es decir, estás motivado porque vas a recibir a cambio un incentivo, un ejemplo sería bailar en un espectáculo porque me pagan, si lo hicieran no lo realizaría.

Las personas motivadas intrínsecamente trabajan mejor. Pero hay que tener cuidado, y es que cuando un alumno está motivado intrínsecamente no se le deben dar incentivos, es decir, motivación

extrínseca, puesto que si no perderá toda la motivación intrínseca que tenía y lo hará todo por el incentivo. Por ejemplo: un alumno de danza de un nivel de iniciación está motivado intrínsecamente por acudir a sus clases de danza; el profesor le refuerza dándole un caramelo al finalizar la clase, el niño perderá toda su motivación intrínseca y lo hará todo por conseguir más caramelos.

4.6 Emoción

Como señala Choliz (2005), la psicología de la emoción es una de las áreas de la psicología en la que existen un gran número de modelos teóricos, pero quizás también un conocimiento menos preciso. Es por ello, comenzar definiendo el concepto emoción ya que alrededor de él existen multitud de términos sinónimos con características muy similares (sentimiento, afecto, inteligencia emocional, etc).

El término emoción proviene de *emover*, en latín; emoción y movimiento provienen del mismo verbo, por lo que las emociones conducen a una acción, movimiento y cambio. Según la RAE, la emoción es “*una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática (de los sentimientos)*”. También podemos definir emoción como una conmoción afectiva de carácter intenso debido a una serie de respuesta química y neuronales provocadas por una situación o hecho determinado.

Como señala Lupón, Torrents y Quevedo (2003), “*habitualmente se entiende que la emoción es una experiencia multidimensional en la que, como mínimo, conviven tres respuestas: cognitiva/subjetivo, conductua/expresivo y fisiológico/adaptativo. Además, cada una de estas dimensiones puede adquirir especial relevancia en una emoción en concreto, en una persona en particular, o ante una situación determinada*”.

A continuación vamos a exponer brevemente algunos conceptos muy relacionados con el proceso cognitivo de la emoción, por su significado o las características que comparten:

- Sentimiento: Es la autoevaluación que hace la persona sobre su estado corporal a raíz de una situación emocional (estado más duradero y difuso que la emoción).
- Afecto: Es un proceso de interacción social entre personas, el afecto es algo recíproco mientras que la emoción surge de una única persona.
- Actitud emocional: es el estado afectivo-emocional que surge en un sujeto al reaccionar en ciertas situaciones.
- Inteligencia emocional: Propuesta originalmente de Salovey y Mayer (1990) y popularizada por Goleman (1996) donde señala que es *“la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”*.

4.6.1 Funciones de las emociones

Según Reeve (1994), las funciones de la emoción son tres:

- Funciones adaptativas: Es la preparación del organismo a través de una respuesta fisiológica (movimiento de energía dirigida por el cerebro) para ejecutar una respuesta en respuesta a una determinada emoción. Las emociones más comunes son el miedo, la ira, la alegría, la tristeza, etc.
- Funciones sociales: La emoción es un componente muy relevante en las relaciones interpersonales, ya que el percibir una determinada emoción, te ayuda a predecir una determinada conducta o comportamiento. Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones:
 - Facilitar la interacción social.
 - Controlar la conducta de los demás.
 - Permitir la comunicación de los estados afectivos.
 - Promover la conducta prosocial.
- Funciones motivacionales: La relación entre los procesos cognitivos de la emoción y la motivación es muy estrecha ya que una

emoción puede determinar la aparición de una conducta motivada dirigida hacia una meta.

4.6.2 Clasificaciones de las emociones

Las investigaciones más cuestionadas dentro del ámbito de la psicología de la emoción son aquellas relacionadas con la clasificación de las emociones básicas o universales así como las consecuencias que tienen éstas en las funciones evolutivas de supervivencia en el ser humano. A pesar de que haya mucha controversia entre los autores acerca de la clasificación, nosotros nos acogemos a las teorías evolucionistas de las emociones por la relevancia en la temática que estamos exponiendo, y las dividimos en dos:

- Emociones primarias: Son aquellas emociones que surgen al comienzo de la vida derivas de funciones adaptativas, como por ejemplo el asco, la tristeza, la alegría, la ira, etc.
- Emociones secundarias: Son aquellas emociones que surgen entre los dos y seis de edad a consecuencia de la madurez y los procesos sociales. Sin el desarrollo de las emociones primarias no se puede construir las secundarias, y junto con ellas se tienen que asimilar las normas sociales y la identidad personal del sujeto. Algunas estas emociones son los celos, el orgullo, la vergüenza, la culpa,...

4.6.3 Proceso emocional

Como afirma Saavedra (2014) *“El proceso emocional es el proceso que se sigue desde que percibimos un estímulo externo/interno hasta que reaccionamos ante esta situación o estímulo. Y gráficamente podemos representar el proceso emocional de la siguiente forma”:*

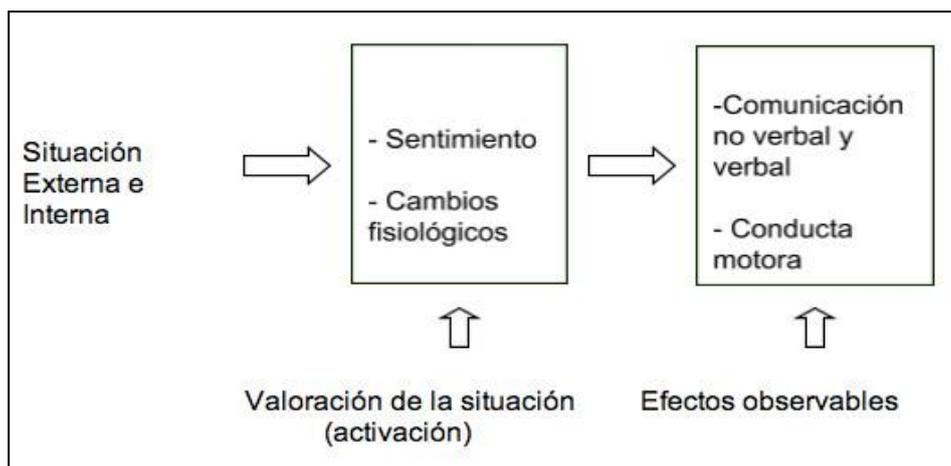


Figura 4.3. El proceso emocional. Saavedra (2014)

La primera situación para que se active un proceso emocional es que se produzcan cambios en las condiciones externas/internas del sujeto: A raíz de un cambio estimular captado con atención por nuestro organismo provoca un sentimiento y cambios fisiológicos inconscientes en la persona. Por ejemplo, una condición externa sería quedarte atrapado/a en el ascensor de tu edificio en medio de la noche, cuando has vuelto de madrugada. El sentimiento asociado a esta situación sería el miedo y los cambios fisiológicos asociados sería aumento de la frecuencia cardiaca, de la presión arterial, mayor temperatura corporal, sudoración, respiración acelerada, aumento de la tensión muscular, etc.

Inmediatamente después de percibir una situación de cambio y provocar cambios fisiológicos en nuestro organismo, se produce una manifestación externa a través de la comunicación verbal y no verbal. Continuando con el mismo ejemplo la manifestación verbal podría ser una expresión facial de miedo y agobio, y la manifestación verbal podría ser un grito de ayuda.

A continuación de esta evaluación afectiva se produce la evaluación cognitiva, esta fase es más profunda y detallada que la anterior ya que implica mucha mayor consciencia por parte de la persona. En este momento adquiere un papel muy relevante la función social y motivacional de las emociones ya que las emociones pueden tener consecuencias en uno mismo y en los demás.

Todo este proceso descrito tiene lugar en el sistema límbico, zona central del cerebro, debajo de la corteza cerebral. Incluye tres partes principalmente: El hipotálamo, hipocampo y la amígdala, responsables principalmente de la vida emocional y que tiene mucho que ver con la formación de la memoria.

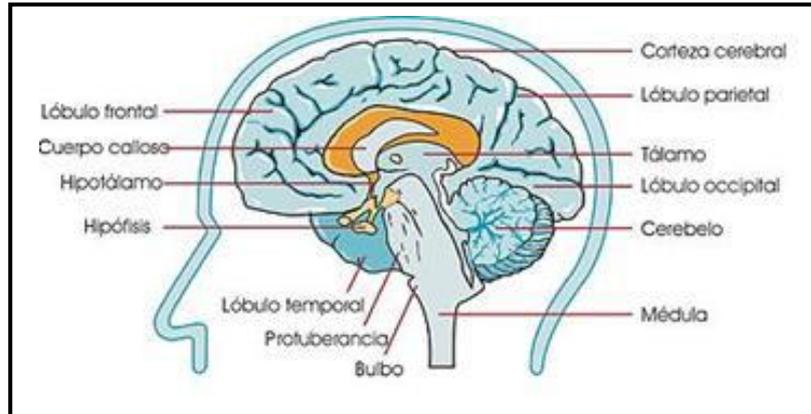


Figura 4.4. Estructura anatómica del sistema límbico cerebral. Ciereg (2010)

4.6.4 Inteligencia emocional

Íntimamente relacionado con el proceso cognitivo de la emoción se encuentra el término de inteligencia emocional, concepto que surge por primera vez en el estudio realizado por Goleman (1995), el cual, se apoyó fundamentalmente en la teoría de ‘las inteligencias múltiples’ del Dr. Howard Gardner, 1983, de la Universidad de Harvard. Estos autores, parten de la idea de que todos los seres humanos aprendemos a lo largo de nuestra vida a desarrollar las emociones con un fin de supervivencia, para enfrentarnos a las dificultades o éxitos que nos presenta la vida. Pero van más allá al afirmar que no todas las personas tienen la capacidad de manejar, dirigir o/y equilibrar las emociones de un modo asertivo. Esta discrepancia entre unas personas y otras se debe a que no todas las personas desarrollan de igual manera dos, de las siete inteligencias desarrolladas por el Dr. Howard Gardner en su “Teoría de las inteligencias múltiples”: La inteligencia intrapersonal e interpersonal. Gardner H., las define como:

- "La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad para sentir distinciones entre los demás: contrastes en sus

estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado..."

- La Inteligencia Intrapersonal como "el conocimiento de los aspectos internos de sí mismo: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta..."

En ambas inteligencias la emoción adquieren un protagonismo fundamental pero profundizando aún, Daniel Goleman en 1995, estudia cinco competencias que debe desarrollar o trabajar la persona para que las inteligencias intra e interpersonal sean utilizadas eficazmente en el ser humano. Estas competencias son descritas por Velasquez(2009) como:

- Autoconciencia: Implica reconocer los propios estados de ánimo, los recursos y las intuiciones. Las competencias emocionales que dependen de la autoconciencia son:
 - Conciencia emocional: Identificar las propias emociones y los efectos que pueden tener.
 - Correcta autovaloración: Conocer las propias fortalezas y sus limitaciones.
 - Autoconfianza: Un fuerte sentido del propio valor y capacidad.
- Autorregulación: Se refiere a manejar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos. Las competencias emocionales que dependen de la autorregulación son:
 - Autocontrol: mantener vigiladas las emociones perturbadoras y los impulsos.
 - Confiabilidad: mantener estándares adecuados de honestidad e integridad.
 - Conciencia: asumir las responsabilidades del propio desempeño laboral.

- Adaptabilidad: flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio.
 - Innovación: sentirse cómodo con la nueva información, las nuevas ideas y las nuevas situaciones.
 - Motivación: Se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas.
 - Impulso de logro: esfuerzo por mejorar o alcanzar un estándar de excelencia laboral.
 - Compromiso: matricularse con las metas del grupo u organización.
- Iniciativa: disponibilidad para reaccionar ante las oportunidades.
- Optimismo: persistencia en la persecución de los objetivos, a pesar de los obstáculos y retrocesos que puedan presentarse.
 - Empatía: Implica tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros.
 - Comprensión de los otros: darse cuenta de los sentimientos y perspectivas de los compañeros de trabajo.
 - Desarrollar a los otros: estar al tanto de las necesidades de desarrollo del resto y reforzar sus habilidades.
 - Servicio de orientación: anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades reales del cliente.
 - Potenciar la diversidad: cultivar las oportunidades laborales a través de distintos tipos de personas.
 - Conciencia política: ser capaz de leer las corrientes emocionales del grupo, así como el poder de las relaciones entre sus miembros.
 - Destrezas sociales: Implica ser un experto para inducir respuestas deseadas en los otros. Este objetivo depende de las siguientes capacidades emocionales:
 - Influencia: idear efectivas tácticas de persuasión.
 - Comunicación: saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes.

- Manejo de conflictos: saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo de trabajo.
- Liderazgo: capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto.
- Catalizador del cambio: iniciador o administrador de las situaciones nuevas.
- Constructor de lazos: alimentar y reforzar las relaciones interpersonales dentro del grupo.
- Colaboración y cooperación: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
- Capacidades de equipo: ser capaz de crear sinergia para la persecución de metas colectivas.

Todas estas capacidades serán más ampliamente descriptas desde el punto de la vista del como las desarrolla un deportista o bailarín en su actividad competitiva o escénica.

CAPITULO 5: PROCESOS COGNITIVOS SUPERIORES: DESARROLLO EVOLUTIVO

CAPITULO 5: PROCESOS COGNITIVOS SUPERIORES EN EL DESARROLLO EVOLUTIVO

- 5.1 Desarrollo cognitivo en la primera infancia
- 5.2 Desarrollo cognitivo en la niñez temprana
- 5.3 Desarrollo cognitivo en la niñez intermedia y tardía
- 5.4 Desarrollo cognitivo en la adolescencia

Una vez comprendido y estudiados los procesos psicológicos básicos que permiten a los seres humanos sobrevivir y dar respuesta a los estímulos de nuestro entorno; también ahora esa realidad nos toca entenderla, nombrarla y vincularla a otras experiencias de mayor complejidad a través de procesos mentales superiores que nos van a permitir entender (inteligencia), relacionar conceptos (pensar) y nombrar (lenguaje). Estos procesos superiores (también llamados complejos o de segundo orden) son funciones mentales específicas que solo poseen las personas, y con ellas se llevan a cabo conductas complejas (toma de decisiones, pensamiento abstracto,...). Estos procesos mentales complejos del ser humano son el pensamiento, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. A continuación exponemos el desarrollo de los procesos psicológicos superiores desde el punto de vista del desarrollo evolutivo de la persona, esto nos permitirá comprender que la adquisición de éstos se desarrollan en muchos casos casi simultáneamente y saber cómo y cuando se adquieren los cuatro procesos superiores a lo largo de las diferentes etapas evolutivas de la persona (primeros meses, niñez, adolescencia, madurez). Para acotar y contextualizar la revisión literaria de nuestro trabajo, abordaremos el desarrollo de los procesos cognitivos superiores hasta la etapa de la adolescencia, siendo este el momento evolutivo de los sujetos de la muestra seleccionada en nuestro estudio.

5.1 Desarrollo cognitivo en la primera infancia

5.1.1 La teoría de Piaget sobre el desarrollo infantil

Uno de los principales autores que comienza a abordar cuestiones relacionadas con la inteligencia es el psicólogo suizo Jean Piaget, planteando en su inicio cuestiones como: *¿cómo se aprende a pensar? ¿qué procesos utilizan los niños cuando construyen su conocimiento sobre el mundo?,...* Iniciamos este recorrido teórico dando respuesta a estas preguntas ya que Piaget creía que los siguientes procesos son especialmente importantes a este respecto:

- **Esquemas:** Piaget pensaba que a medida que un niño intenta comprender el mundo, su cerebro en desarrollo crea *esquemas* que son acciones o representaciones mentales para organizar el conocimiento. En la teoría de Piaget, los esquemas de comportamiento (actividades físicas) caracterizan la primera infancia y los esquemas mentales (actividades cognitivas) se desarrollan en la niñez. Los esquemas de los bebés están estructurados por acciones simples, como succionar, mirar y agarrar que pueden realizarse sobre objetos. Por ejemplo un niño de cinco años puede tener un esquema que implique la estrategia de clasificación de objetos por tamaño, forma o color.

- **Asimilación y acomodación:** La asimilación se produce cuando los niños incorporan nueva información y nuevas experiencias. Por ejemplo piensa un niño sobre que ha aprendido la palabra coche para identificar el coche familiar. El niño llama a todos los vehículos en movimiento “coche”, incluyendo motos y camiones. Pero aprenderá pronto que las motos y los camiones no son coches y afina la categoría para excluir las motos y los camiones, acomodando el esquema. La asimilación y la acomodación funcionan incluso en los bebés. Los recién nacidos por ejemplo succionan de forma refleja todo lo que toca sus labios; ellos asimilan todos los objetos en su esquema de succión.

- **Organización:** Piaget decía que los niños organizaban de forma cognitiva sus experiencias. La organización es el concepto de Piaget de agrupar comportamientos aislados en un sistema de orden superior. Los objetos son agrupados en categorías. Cada nivel de pensamiento está organizado. La mejora continua de esta organización es una parte inherente del desarrollo. Un niño que tiene sólo una vaga idea sobre cómo utilizar un martillo puede también tener una vaga idea sobre cómo utilizar otras herramientas. Después de aprender cómo utilizar cada una, él debe asociar sus usos u organizar su conocimiento, si él quiere alcanzar la habilidad de usar herramientas. De la misma forma, los niños integran y coordinan las otras ramas del conocimiento que a menudo se desarrollan de forma independiente.

- Equilibrio y equilibración: La *equilibración* es un mecanismo que propuso Piaget para explicar cómo los niños pasan de un estadio del pensamiento al siguiente. El cambio se produce cuando el niño experimenta un conflicto cognitivo o un desequilibrio intentando comprender el mundo. Finalmente, resuelven el conflicto y alcanzan un balance o equilibrio de pensamiento y desequilibrio cognitivo, al igual que la asimilación y la acomodación trabajan conjuntamente para producir un cambio cognitivo.

Piaget también afirma que la gente atraviesa por cuatro estadios para la comprensión del mundo. Cada uno de estos estadios está relacionado con la edad y consisten en diferentes formas de comprender el mundo por lo que unos estadios están más avanzados que otros.

La teoría de Piaget es una historia general y unificada sobre cómo la biología y la experiencia construye el desarrollo cognitivo del niño: la asimilación y la acomodación siempre llevan al niño a un nivel superior. Para Piaget, la motivación para el cambio es una búsqueda interna del equilibrio. Como resultado de este cambio para ser cognitivamente más competente, Piaget pensaba que los individuos pasan por cuatro estadios de desarrollo: sensorio-motor, preoperacional, operacional concreto y operacional formal. El primer estadio es el que se desarrolla en el periodo evolutivo de la primera infancia

➤ Primer estadio: “Sensorio-motor”

El estadio que afecta principalmente al desarrollo cognitivo del bebé es el estadio sensorio-motor. Éste dura desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años. En este estadio, los niños construyen una comprensión del mundo a partir de la coordinación de las experiencias sensoriales (como ver u oír) con acciones físicas y motoras, de ahí el término “sensorio-motor”. Al comienzo de este estadio, los recién nacidos tienen poco más que patrones reflejos con los que trabajar. Al final del estadio, a los dos años, tienen patrones sensorio-motores complejos y están comenzando a

trabajar con símbolos rudimentarios. Piaget dividió el estadio sensorio-motor en seis subfases:

1º Fase: Reflejos simples:

- Edad: desde el nacimiento hasta el primer mes.
- Descripción: Coordinación de sensación y acción a través de los comportamientos reflejos
- Ejemplo: giro de cabeza, succión y agarre; los recién nacidos succionan de forma refleja cuando se tocan sus labios.

2º Fase: Primero hábitos y primeras reacciones circulares

- Edad: 1 a 4 meses
- Descripción: Coordinación de sensación y dos tipos de esquemas: hábitos (reflejo) y reacciones circulares (reproducción de un evento que inicialmente ocurrió por casualidad). El centro de atención es todavía el cuerpo del niño.
- Ejemplo: Repetición de una sensación corporal experimentada por primera vez por casualidad (chuparse el dedo, por ejemplo).

3º Fase: Reacciones circulares secundarias

- Edad: 4 a 8 meses
- Descripción: los bebés se fijan más en los objetos, descentrándose de sí mismos. Repite acciones que le despiertan interés o resultados placenteros.
- Ejemplo: un bebé gorgojea para hacer que una persona permanezca cerca, cuando la persona comienza a marcharse el bebé vuelve a gorgojar.

4º Fase: Coordinación de las reacciones circulares secundarias

- Edad: 8 a 12 meses

- Descripción: coordinación de la visión y el tacto-coordinación mano-ojo, coordinación de esquemas e intencionalidad.
- Ejemplo: El bebé usa un palo para acercar un juguete atractivo.

5º Fase: Reacciones circulares terciarias, novedad y curiosidad

- Edad: 12 a 18 meses
- Descripción: los bebés sienten curiosidad por las propiedades de los objetos y por todas las cosas que pueden hacer que ocurran a los objetos, experimentan con nuevos comportamientos.
- Ejemplo: puede hacer caer, girar y puede chocarse con otro objeto y desplazarlo.

6º Fase: Interiorización de esquemas

- Edad: 18 a 24 meses
- Descripción: el bebé desarrolla la habilidad de utilizar símbolos rudimentarios y forman representaciones mentales duraderas.
- Ejemplo: un bebé que nunca ha tenido un berrinche antes de ver a otro bebé tener un berrinche, retiene un recuerdo del evento, y tiene un berrinche al día siguiente.

5.1.2 Desarrollo de las estructuras de “Permanencia de objetos”

Imagina como sería nuestra vida si no pudiéramos distinguir entre nosotros mismos y nuestro mundo. Nuestro pensamiento sería caótico, desorganizado e impredecible. De acuerdo con Piaget, así es la vida mental de un recién nacido. No existe una diferenciación entre uno mismo y el mundo; los objetos no tienen una existencia permanente e independiente.

Al final del periodo sensorio-motor, sin embargo, ambos están presentes. La permanencia del objeto es la comprensión de que los objetos y los eventos siguen existiendo, incluso cuando ellos no pueden verlos, oírlos o

tocarlos. Adquirir el sentido de la permanencia del objeto es uno de los logros más importantes durante la primera infancia.

La forma principal en la que se estudia la permanencia del objeto es observando la reacción del bebé cuando un objeto interesante desaparece. Si los niños buscan el objeto, se asume que ellos creen que el objeto continúa existiendo.

La permanencia del objeto es sólo uno de los conceptos básicos sobre el mundo físico desarrollado por los bebés. Para Piaget, los niños, incluso los bebés, se parecen mucho a un pequeño científico, examinando el mundo para ver cómo funciona.

5.1.3 Inicio de las estructuras de aprendizaje

- **Condicionamiento:** Es importante resaltar en este apartado, no solo las investigaciones de Jean Piaget sino también la importancia del condicionamiento clásico de Pavlov y el condicionamiento operante de Skinner. Los investigadores han demostrado ambos tipos de condicionamiento en los bebés. El condicionamiento operante ha sido especialmente útil para los investigadores en su esfuerzo por determinar lo que los niños percibían. Algunos investigadores han demostrado que los niños pueden retener información a partir de la experiencia de ser condicionados.
- **Atención:** La atención es la focalización de los recursos mentales para seleccionar información, mejora los procedimientos cognitivos en muchas tareas. Fuertemente relacionado con la atención están los procesos de habituación y deshabituación. La habituación es la disminución de la respuesta a un estímulo después de presentaciones repetidas del estímulo. Y la deshabituación es el aumento en la respuesta después de un cambio en la estimulación. Los investigadores estudian la habituación para determinar cuánto puede ver, oír, oler, saborear y tocar los niños. Los estudios sobre habituación pueden indicar si los bebés reconocen algo que previamente han

experimentado. Entre las medidas que los investigadores utilizan para estudiar si la habituación se produce son el comportamiento de succión, ritmo cardiaco y el tiempo que el bebé mira al objeto. Los recién nacidos pueden habituarse a una estimulación repetida en casi cualquier modalidad sensorial, visión, audición,...

La atención de los bebés está tan determinada por la novedad y la habituación que cuando un objeto se vuelve familiar, la atención disminuye, haciendo a los bebés más vulnerables a la distracción.

Un conocimiento sobre habituación y deshabilitación puede beneficiar la interacción padre-hijo. Los bebés responden a los cambios en la estimulación. Si la estimulación se repite a menudo, la respuesta del bebé disminuirá hasta el punto que el bebé ya no responda los padres. En la interacción padre-hijo, es importante para los padres hacer cosas nuevas y repetirlas a menudo hasta que el bebé deje de responder. Los padres atentos saben cuando el bebé muestra un interés y se dan cuenta que muchas repeticiones de los estímulos pueden ser necesarias para que el bebé procese la información. El padre para o cambia los comportamientos cuando el bebé desvía su atención.

- Imitación: El investigador del desarrollo infantil Andrew Meltzoff ha llevado a cabo numerosos estudios sobre las habilidades imitativas de los bebés. Él cree que las habilidades imitativas de los bebés son de origen biológico, porque los bebés pueden imitar una expresión facial durante los primeros días de vida. Esto ocurre antes de que hayan tenido la oportunidad de observar en su entorno el sacar la lengua o realizar otro tipo de comportamiento. Hace hincapié también sobre que las habilidades imitativas de los niños no son lo que etólogos coceptualizaron como un mecanismo de respuesta básica, reflejo e innato, sino que implican flexibilidad, adaptabilidad y percepción intermodal.

No todos los expertos en desarrollo infantil aceptan las conclusiones de Meltzoff sobre que los recién nacidos sean capaces de

imitar. Algunos dicen que estos bebés sólo realizan pequeñas respuestas automáticas a un estímulo.

Meltzoff también ha estudiado la imitación diferida, que ocurre después de un tiempo de retraso de horas o días. Piaget creía que la imitación diferida no se producía hasta los 18 meses. La investigación de Meltzoff sugirió que ocurría mucho antes.

- Memoria: La memoria es un factor central en el desarrollo cognitivo que implica la retención de información en el tiempo. Algunas veces la información es retenida sólo unos segundos y otras veces se retiene para siempre.

Algunos investigadores del comportamiento infantil afirman que los bebés de tan sólo dos a seis meses de edad pueden recordar algunas experiencias hasta el año y medio o los dos años. Sin embargo otros como Jean Mandler, un destacado experto en cognición infantil, argumenta que los bebés solo posee memoria implícita. La memoria implícita se refiere a la memoria sin recuerdos conscientes: las memorias de habilidades y procedimientos rutinarios que se llevan a cabo automáticamente. Por el contrario, la memoria explícita se refiere a la memoria consciente de hechos y experiencias.

Cuando la gente habla sobre la memoria normalmente se refiere a la memoria explícita. La mayoría de los investigadores creen que los bebés no muestran memoria explícita hasta la segunda mitad del primer año. Entonces, la memoria explícita mejora de forma sustancial durante el segundo año de vida. En estudios longitudinales, se evaluaron bebés varias veces durante su segundo año. Los bebés mayores mostraron una memoria más precisa y requerían menos ayudas para demostrar su memoria que los bebés son frágiles y efímeros, excepto los recuerdos sobre acciones perceptivo-motoras que pueden ser importantes.

La mayoría de los adultos pueden recordar muy poco o casi nada de sus primeros tres años de vida. Cuando los adultos parecen ser capaces de recordar algo de su infancia, es probable que sea algo que

sus familiares le han contado o algo que han visto en una fotografía o un vídeo familiar. Este fenómeno recibe el nombre de amnesia infantil. Incluso los niños de educación primaria tampoco tienen muchos recuerdos de sus primeros años.

Una de las razones para explicar la dificultad que tienen los niños y los adultos para recordar eventos de sus primeros años de vida se debe a la inmadurez en ese tiempo del lóbulo frontal del cerebro, que se cree que juegan un papel importante para recordar eventos.

5.1.4 Evaluación de la inteligencia en la primera infancia

Sería ventajoso saber si un bebé está avanzando a un ritmo lento, normal o rápido en el desarrollo. Si el niño avanza a un ritmo especialmente lento, puede que sea necesario algún enriquecimiento. Si el niño avanza a un ritmo especialmente rápido, los padres deben proporcionar juguetes que estimulen el crecimiento cognitivo en niños un poco más mayores. Las diferencias individualizadas en el desarrollo cognitivo de los niños han sido estudiadas principalmente a través del uso de escalas evolutivas o test de inteligencia infantil.

La evaluación de la actividad de los bebés debe ser diferente del tradicionalmente test de inteligencia utilizado con niños mayores. Sin embargo, las medidas para evaluar a los bebés deben ser menos verbales que las de los test de inteligencia. Las escalas de desarrollo de los bebés contienen más factores perceptivo-motores. También incluyen medidas de interacción social.

El primer psicólogo importante en la historia del desarrollo de la evaluación de los niños fue Arnold Gesell, quien desarrolló una medida que fue usada como herramienta clínica para ayudar a separar a los bebés potencialmente normales de los que no lo eran. La versión actual del test de Gesell tiene cuatro categorías de comportamiento: motora, lenguaje, adaptación y personal- social. El coeficiente de desarrollo es la puntuación general del desarrollo que combina sub-puntuaciones en los campos de

evaluación motora, lenguaje, adaptación y personal-social en las evaluaciones de bebés de Gesell.

La escala de desarrollo infantil de Bayley, desarrollada por Nancy Bayley, ha sido usada ampliamente para evaluar el desarrollo infantil. La versión actual tiene tres componentes: una escala mental, una escala motora y un perfil del comportamiento infantil. Al contrario que Gesell, cuyas escalas estaban orientadas a la clínica, Bayley cubría sólo el primer año de desarrollo. La escala mental de Bayley incluye la evaluación de los siguientes puntos:

- Atención visual y auditiva a los estímulos.
- Manipulación, como la combinación de objetos o el movimiento de un sonajero.
- Interacción con el examinador, como el balbuceo y la imitación.
- Relación con los juguetes, como dar golpes con dos cucharas.
- La memoria implicada en la permanencia del objeto, como cuando el bebé encuentra un juguete escondido.

Un niño a los 6 meses debe ser capaz de expresar agrado y desagrado, buscar persistentemente un objeto que está cercano pero fuera de su alcance y acercarse a un espejo situado frente a los niños al lado del examinador.

A los 12 meses, el niño debe ser capaz de inhibir su comportamiento cuando se le pide imitar palabras que dice el examinador y responder a peticiones simples.

Otra herramienta evaluadora, el test de inteligencia infantil de Fagan, está siendo cada vez más usado. Este test se centra en la habilidad del niño para procesar información, incluyendo la codificación de los atributos de los objetos, la formación de representaciones mentales y la recuperación de estas representaciones. El test de Fagan evalúa la inteligencia de los bebés comparándolo con la cantidad de tiempo que pasan mirando un objeto

conocido. Este obtiene resultados similares para los bebés de diferentes culturas y está relacionado con las medidas de inteligencia para niños mayores.

Los test de inteligencia han sido valiosos para evaluar los efectos de la malnutrición, las drogas, la privación materna y la estimulación ambiental en el desarrollo de los niños. Sin embargo, no se correlacionan en gran medida con la puntuación en los test de inteligencia obtenida posteriormente durante la infancia. Este problema no es sorprendente ya que las puntuaciones de estos test son considerablemente menos verbales que las puntuaciones en los test de inteligencia aplicados a niños mayores.

El aumento del interés sobre el desarrollo infantil ha producido muchas nuevas medidas, especialmente utilizando tareas que evalúan la forma en la que los niños procesan la información. Existen evidencias sobre que las medidas de habituación y deshabituación predicen la inteligencia en la infancia. La menor atención acumulativa del bebé a las situaciones de habituación y la mayor cantidad de atención en las situaciones de deshabituación reflejan una mayor eficacia en el en el procesamiento de la informaciones. Un reciente estudio ha concluido que cuando se evalúa la habituación y deshabituación entre los 3 y los 12 meses, ambas están relacionadas con una mayor puntuación en los test de inteligencia varias veces entre la infancia y la adolescencia.

Sin embargo, es importante no ir demasiado lejos y pensar que las conexiones entre el desarrollo cognitivo en la primera infancia y el desarrollo cognitivo en la niñez tardía sn tan fuertes que no se produce ninguna discontinuidad. Algunos cambios importantes en el desarrollo cognitivo tienen lugar después de la infancia, estos cambios pueden recalcar la discontinuidad del desarrollo cognitivo.

5.2 Desarrollo cognitivo en la niñez temprana

El mundo cognitivo del niño den la etapa de aprendizaje de educación infantil es creativo, libre e imaginativo. La imaginación de los niños preescolares trabaja todo el tiempo y su comprensión mental del mundo mejora.

Nuestro estudio del desarrollo cognitivo en la niñez temprana se centra en tres teorías: la teoría de Piaget, la teoría de Vygostsky y el procesamiento de la información.

5.2.1 Teoría de Piaget: el estadio preoperacional de Piaget

El estadio preoperacional se extiende desde los dos a los siete años. Es en este momento cuando se forman los conceptos estables, aparece el pensamiento racional, comienza a aparecer fuertemente el egocentrismo y después disminuye y se construyen las creencias mágicas. El nombre preoperacional hace hincapié sobre el hecho de que el niño en este estadio todavía no piensa de forma operacional. Las operaciones son un conjunto de acciones que permiten que el niño realice antes mentalmente lo que hacen físicamente. Las sumas y restas mentales de números son ejemplos de operaciones.

Aunque el pensamiento en el estadio preoperacional es equivoco y no está bien organizado. El pensamiento preoperacional es el principio de la habilidad para reconstruir el nivel de pensamiento que ha sido establecido en el comportamiento. También supone una transición en la utilización de símbolos primitivos a otros más sofisticados. El pensamiento preoperacional puede dividirse en dos subestadios:

- Subestadio de función simbólica: El estadio de función simbólica es el primer subestadio del pensamiento preoperacional, que se produce aproximadamente entre los dos y los cuatro años. En este subestadio, el niño adquiere la habilidad de representar mentalmente un objeto que no está presente. La habilidad para realizar este pensamiento simbólico se llama función simbólica y ocupa gran parte del mundo mental del niño. Los niños utilizan los garabatos para representar a gente, casas, coches,...Otros ejemplos de simbolismo en la niñez temprana son el lenguaje y los juegos simbólicos.

En resumen, en este subestadio del pensamiento preoperacional predomina la habilidad para pensar de forma simbólica y representar el

mundo mentalmente. Aunque los niños realizan diferentes progresos durante este subestadio, su pensamiento todavía presenta varias limitaciones importantes, dos de ellas son el egocentrismo y el animismo.

El egocentrismo es una características destaca del pensamiento preoperacional. Es la dificultad para distinguir entre una perspectiva propia y la de otros. Y el animismo es otra limitación del pensamiento preoperacional. Es la creencia de que los objetos “inanimados” tienen la cualidad de estar vivos.

- Subestadio del pensamiento intuitivo: El subestadio del pensamiento intuitivo es el segundo subestadio y ocurre desde los cuatro hasta los siete años e edad. En este subestadio, los niños comienzan a usar un tipo de razonamiento primitivo y quieren saber las respuestas a toda clase de preguntas. Piaget llama a este subestadio intuitivo porque, por una parte el niños parece muy seguro de sus conocimientos y de su comprensión, aunque no sea consciente de cómo sabe lo que sabe. Es decir, conocer las cosas, pero sin usar el pensamiento racional.

Otra de las características importantes del estadio preoperacional es la centración, la atención se enfoca, o se centra, en una característica excluyendo a todas las demás. La concentración se presenta con más claridad en los niños que carecen del concepto conservación, la idea de que alterar la apariencia de un objeto no cambia de líquido es la misma aunque el recipiente cambie, pero esto no es tan obvio para los niños.

En la teoría de Piaget, fallar en la tarea de la conservación de los líquidos indica que el niños está en la etapa preoperacional del desarrollo cognitivo. Pasar la prueba sugiere que el niño se encuentra en la etapa operacional concreta. Desde el punto de vista de Piaget, el niño preoperacional falla al mostrar la conservación no sólo de líquidos sino también de cantidad, sustancia, longitud, volumen y área. Los niños a menudo varían en el

desempeño de las diferentes tareas de conservación. De este modo, un niño puede ser capaz de conservar el volumen pero no el número.

La incapacidad de los niños para revertir las acciones es una característica importante del pensamiento preoperacional.

Algunos psicólogos evolutivos no creen que Piaget esté por completo en lo cierto en su estimación del momento en el que aparecen la conservación.

Otra característica de los niños preoperacionales es que hacen muchas preguntas. El promedio comienza a los tres años, pero a los cinco años, ellos no se cansan de preguntar a los adultos “¿por qué?”. Las preguntas son una señal del desarrollo mental del niño y reflejan su curiosidad intelectual. Esas preguntas marcan la aparición en el niño del interés por el razonamiento y por descubrir por qué las cosas son como son.

5.2.2 Teoría del desarrollo de Vygotsky

- La zona de desarrollo próximo: La zona de desarrollo próximo es el término que utilizó Vygotsky para el rango de las tareas que resultan muy difíciles para que los niños las realicen solos, pero que pueden aprender con la guía y asistencia de los adultos o de otros niños más cualificados. Así, el límite más bajo de la ZDP es el nivel de resolución de problemas que el niño logra trabajando de manera independiente. El nivel más alto es aquel donde el niño acepta responsabilidad adicional con la asistencia de un instructor. El énfasis que puso Vygotsky en la ZDP subraya su creencia en la importancia de la influencia social, especialmente la instrucción, sobre el desarrollo cognitivo de los niños.

La ZDP involucra tanto las destrezas cognitivas en proceso de maduración en el niño, como su nivel de desempeño con la ayuda de una persona más capacitada. Vygotsky los llamó “brotes” o “flores” del desarrollo, para distinguirlos de los “frutos” del desarrollo, que el niño es capaz de lograr de manera independiente.

- Andamiaje: Está ligado estrechamente a la idea de ZDP se encuentra el concepto de andamiaje, que significa el cambio del nivel de apoyo. Durante una sesión instruccional, una persona más capacitada ajusta la cantidad de ayuda para encajar en el nivel de desarrollo del niño. Cuando la tarea es nueva, la persona más capacitada da instrucciones directas. Conforme la competencia del niño aumenta, se le da menos asistencia.
- Lenguaje y pensamiento: De acuerdo con Vygotsky el niño usa el lenguaje no sólo para la comunicación social, sino también como ayuda para resolver tareas. Vygotsky afirma que los niños utilizan el lenguaje para planear guiar y observar su comportamiento como autorregulador. El uso del lenguaje para la autorregulación se llama habla interna o habla privada.

Para Piaget, la comunicación privada es egocéntrica e inmadura, pero para Vygotsky es una herramienta importante del pensamiento durante la niñez temprana. Vygotsky decía que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan inicialmente de una manera independiente uno de otro para luego fusionarse. Él hacía hincapié en que todas las funciones mentales tienen orígenes externos o sociales. Los niños deben usar el lenguaje para comunicarse con los demás, antes de abordar sus propios pensamientos. Ellos también se comunican externamente y usan el lenguaje por períodos largos antes de que se produzca la transición de la comunicación externa a la interna. Este período de transición se produce entre los tres y los siete años e implica hablar con uno mismo. Después de un tiempo, el hablar con uno mismo se convierte en algo interno para el niño y entonces es capaz de actuar sin verbalizar. Cuando esto ocurre, los niños han interiorizado el habla egocéntrica en forma de discurso interno, que se convierte en sus pensamientos.

Vygotsky afirmaba que los niños que utilizaban mucho la comunicación privada son más competentes socialmente que quienes no lo hacían. Argumentaba que el habla privada representa una

transición temprana para volverse más comunicativo socialmente. Para Vygotsky, cuando un niño habla para sí mismo está utilizando un lenguaje que dirige su comportamiento y que lo guía.

Piaget afirma que el hecho de hablar para uno mismo era egocentrismo y reflejaba inmadurez. Sin embargo, algunos investigadores han encontrado fundamentos para el punto de vista de Vygotsky sobre el papel positivo de la comunicación privada en el desarrollo del niño. Los investigadores han descubierto que los niños utilizan más el lenguaje privado cuando las tareas son difíciles, cuando se señalan sus errores y cuando no están seguros de cómo seguir. También han revelado que los niños utilizan el lenguaje privado son más atentos y mejoran sus actuaciones más que los que no lo usan.

- Estrategias de enseñanza: La teoría de Vygotsky ha sido incorporada por muchos profesores y aplicada con éxito en la educación. Aquí presentamos algunas formas en las que la teoría de Vygotsky puede ser incorporada en el aula:

- Utilizar la zona de desarrollo próximo del niño en la enseñanza
- Utilizar a compañeros más cualificados como profesores
- Observar y motivar a los niños a que utilicen su comunicación privada
- Evaluar de forma efectiva la zona de desarrollo próximo de los alumnos
- Situar el aprendizaje en un contexto significativo
- Transformar el aula con las ideas de Vygotsky

- Evaluar la teoría de Vygotsky: Aunque sus teorías se plantearon aproximadamente al mismo tiempo, la teoría de Vygotsky se conoció después que la de Piaget. Por tanto, la teoría de Vygotsky no ha sido evaluada de manera tan minuciosa. La visión de Vygotsky sobre la

importancia de las influencias socioculturales en el desarrollo del niño, encaja con el pensamiento actual sobre la relevancia de evaluar los factores contextuales del aprendizaje.

Ya hemos mencionado algunas comparaciones entre las teorías de Vygotsky y Piaget, como el énfasis de Vygotsky en la importancia del habla interna en el desarrollo, en oposición al punto de vista de Piaget de que aquél es todavía inmaduro. Aunque ambas teorías son constructivistas, la de Vygotsky es un enfoque constructivista social, que hace hincapie en los contextos sociales del aprendizaje y en la construcción del conocimiento a través de la interacción social.

Pasando de Piaget a Vygotsky, el cambio conceptual es del individuo a la colaboración, la interacción social y las actividades socioculturales. Para Piaget, el punto final del desarrollo cognitivo es el pensamiento operacional formal. Para Vygotsky el punto final puede diferir dependiendo de las habilidades consideradas más importantes en una cultura en particular. Para Piaget, los niños construyen el conocimiento cuando transforman, organizan y reorganizan el conocimiento previo. Para Vygotsky, el conocimiento del niño se construye a través de la interacción social. La implicación de la teoría de Piaget para la enseñanza es que los niños necesitan ayuda, explorar su mundo y descubrir el conocimiento. La principal implicación de la teoría de Vygotsky para la enseñanza es que deben establecerse múltiples oportunidades para que los alumnos aprendan con profesores y compañeros más cualificados. En ambas teorías, los profesores sirven como asistentes y guías, más como directores y moldeadores del aprendizaje.

También han surgido críticas a las teorías de Vygotsky. Algunos críticos dicen que él enfatizaba demasiado el papel del lenguaje en el pensamiento. Además, énfasis en la colaboración y la asistencia tiene riesgos potenciales.

5.2.3 Procesamiento de la información

No sólo podemos estudiar los estadios del desarrollo cognitivo, como hizo Piaget sino que también podemos estudiar los procesos cognitivos de los niños. Dos aspectos importantes del pensamiento de los niños de educación infantil son: la atención y la memoria.

- Atención: La importancia de la habituación y deshabituación (ya tratados anteriormente) son dos aspectos claves en la atención durante la infancia en los años de preescolar, se puso de relieve por las investigaciones que indicaron que la disminución y la recuperación de la atención, cuando se medían durante los primeros seis meses de la infancia estaban relacionadas con una inteligencia superior en los años preescolares.

La atención es el enfoque de los recursos cognitivos. La habilidad de los niños para prestar atención cambia significativamente durante los años preescolares de tres formas:

- Control de la atención
- Dimensiones sobresalientes de los estímulos frente a dimensiones relevantes.
- Planificación

- Memoria: la memoria la retención de información a lo largo del tiempo es el proceso central en el desarrollo cognitivo. La memoria consciente entra en juego a los siete meses, aunque los niños y los adultos casi no tienen recuerdos sobre eventos experimentados antes de los tres años. Entre las cuestiones interesantes sobre la memoria en los años de la escuela primaria se encuentra recuerdos que implican la memoria a corto plazo.

- Memoria a corto plazo (MCP): en la memoria a corto plazo los individuos guardan información hasta los 30 segundos, asumiendo que no ha habido repaso de la información. Utilizando el repaso podemos mantener la información en la MCP durante

un tiempo más largo. Un método para evaluar la MCP es el análisis de la amplitud de memoria. Si has realizado un test de inteligencia, seguramente habrás llevado a cabo alguna tarea como ésta. Se presenta una lista corta de estímulos, normalmente dígitos, aun ritmo rápido. Después, se pide que se repitan los dígitos. Las investigaciones con la capacidad de memoria sugieren que la MCP aumenta durante la niñez temprana.

- Memoria a largo plazo (MLP): El repaso de la información es importante, los niños mayores repasan los dígitos más que los pequeños. La velocidad y la eficacia del procesamiento de la información son importantes también especialmente la velocidad a la que se pueden identificar los objetos en la memoria. El ritmo de repetición es un poderoso pronosticador de la capacidad de memoria. De hecho, cuando el ritmo de repetición se controla, la capacidad de memoria de los niños de seis años era igual a la de los jóvenes.

La explicación sobre la velocidad del procesamiento subraya un punto importante en la perspectiva del procesamiento de la información. Es decir, la velocidad a la que un niño procesa la información es un aspecto importante de sus habilidades cognitivas. Estudio reciente, una mayor velocidad del procesamiento en una tarea de capacidad de memoria estaba relacionada con los logros en la lectura y las matemáticas.

5.3 Desarrollo cognitivo en la niñez intermedia y tardía

5.3.1 Teoría de Piaget (1981)

Según Piaget durante la etapa de aprendizaje de educación infantil, el pensamiento de un niño es preoperacional, un tipo de pensamiento que consiste en la formación de conceptos estables, el surgimiento del razonamiento mental, la preeminencia del egocentrismo y la formación de un sistema de creencias mágicas. Durante la etapa de la educación infantil, el pensamiento aún presenta imperfecciones y no está bien organizado. Para

Piaget, el pensamiento operacional concreto no surgía hasta los siete años aproximadamente. Sin embargo Piaget tal vez subestimó algunas de las capacidades cognitivas que poseen los niños en la edad de la educación infantil. Así, por ejemplo, a través de una serie de experimentos sobre la comprensión del concepto de número diseñados de forma muy cuidadosa e inteligente, se demostró que algunos preescolares daban muestras de conservación, una habilidad operacional concreta. Piaget señaló que el pensamiento operacional concreto era característico de los niños con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años.

Debemos recordar que, según Piaget, el pensamiento operacional concreto está formado por operaciones, esto es, acciones mentales que permiten que los niños realicen mentalmente lo que ya han llevado a cabo físicamente con anterioridad. Las operaciones concretas también son acciones mentales reversibles. En el conocido test de reversibilidad del pensamiento basado en el principio de conservación de la materia, se le muestran al niño dos bolas de arcilla idénticas. El encargado de realizar el experimento convierte una de las bolas en una tira larga y fina, mientras que la forma de la otra bola no varía. A continuación se le pregunta al niño si hay más arcilla en la bola o en la tira. A la edad de 7 u 8 años, la mayoría de los niños contesta que la cantidad de arcilla es la misma en ambos casos. Para responder correctamente a la pregunta, los niños han de imaginar que la bola de arcilla se convierte en una tira larga y delgada y que luego vuelve a recuperar su forma esférica original. Este tipo de imaginación conlleva una acción mental reversible que se realiza con objetos reales y concretos. Las operaciones concretas permiten que el niño relacione distintas características de un objeto en lugar de centrarse en una única propiedad. En el ejemplo de las bolas de arcilla, es muy probable que un niño en el periodo preoperacional se centre en la altura o en la anchura, pero no en las dos dimensiones al mismo tiempo, mientras que un niño en el periodo operacional combina información de ambas.

Muchas de las operaciones concretas de Piaget identificó se centran en los razonamientos de los niños acerca de las propiedades de los objetos. Una capacidad importante que caracteriza al niño en el periodo operacional

concreto es la de clasificar o dividir objetos en diferentes categorías o subcategorías y proceder luego a analizar la forma en que dichos objetos se relacionan. En un ejemplo de las capacidades clasificatorias de un niño en el periodo operacional concreto se utiliza un árbol genealógico en el que se incluyen cuatro generaciones.

Algunas de las tareas diseñadas por Piaget exigen que los niños razonen acerca de las relaciones entre distintas categorías. Una de estas tareas es la seriación, la operación concreta que implica ordenar estímulos según una determinada dimensión cuantitativa (como la longitud).

Otro aspecto del razonamiento sobre las relaciones que se establecen entre distintas categorías es la transitividad, esto es, la capacidad para combinar relaciones de forma lógica con el fin de entender ciertas conclusiones.

Piaget también creó un marco conceptual estable desde el que pueden considerarse el aprendizaje y la educación. A continuación presentamos más principios generales esa misma teoría que pueden aplicarse a la actividad docente:

- Aplica una estrategia constructivista
- Facilita el aprendizaje, no lo dirijas
- Considera el conocimiento previo y el nivel de pensamiento de los niños
- Fomento la salud intelectual de los estudiantes
- Convierte el aula en un lugar para la exploración y los descubrimientos

5.3.2 Aportaciones evaluativas de las teorías de Piaget

Piaget ha sido una gran figura en el ámbito de la psicología evolutiva, así como el fundador del actual campo del desarrollo cognitivo infantil. Los psicólogos le deben una larga lista de magistrales conceptos que fascinan y perduran: la asimilación, la acomodación, la permanencia del objeto,

egocentrismo, la conservación y muchos otros. También fue aportación suya la opinión actual de que los niños son pensadores activos y constructivos.

Piaget también fue un genio de la observación de los niños. Sus cuidadosas apreciaciones mostraron el camino para descubrir la forma en que actúan los niños y en la que se adaptan al entorno. Piaget indicó a qué deberíamos prestar atención durante el desarrollo cognitivo, como el paso del pensamiento preoperacional al pensamiento operacional concreto. También mostró que los niños necesitan que sus experiencias se adecuen a sus esquemas mentales pero que al mismo tiempo, adaptan esos mismos esquemas a sus experiencias. Piaget indicó la forma en la que se produce el cambio cognitivo cuando el contexto está estructurado de tal manera que permite el movimiento gradual hacia el nivel superior correspondiente. Señaló, además, que un concepto no surge de forma repentina y dotado de veracidad, sino que lo hace a través de la consecución de una serie de logros parciales que llevan a una comprensión más profunda y creciente.

5.3.3 Procesamiento de la información

Entre los cambios que se producen en la niñez intermedia y tardía en el procesamiento de la información se encuentran las mejoras en la memoria, el pensamiento crítico y la metacognición. La capacidad de atención de la mayoría de los niños mejora notablemente durante la niñez intermedia y tardía, etapa en la que el niño presta más atención a las características de un problema que son relevantes para la tarea encomendada y no sólo a las características más evidentes.

- Memoria: La memoria a corto plazo aumenta de forma considerable durante la niñez temprana pero ese incremento no suele ser tan evidente después de los 7 años de edad. La memoria a largo plazo aumenta durante los años de la niñez intermedia y tardía.
- Conocimiento y conocimiento experto: El conocimiento que un individuo posee acerca de un tema concreto ejerce una notable influencia en la memoria. La importancia del conocimiento en la memoria

se ha estudiado mediante la comparación de expertos y novatos. Los expertos han adquirido un amplio conocimiento que afecta a lo que reciben y a cómo organizan, representan e interpretan la información que obtienen del entorno, lo que, a su vez, influyen en su capacidad para recordar, razonar y resolver problemas.

El término conocimiento experto se emplea para describir el conocimiento factual organizado que se posee acerca de unos contenidos concretos. El conocimiento experto comprende lo que una persona acerca de un tema, por lo que es un concepto que depende de los contenidos. Un niño puede poseer amplios conocimientos sobre danza, mientras otro sobre baloncesto. Cuando los individuos presentan pericia en un área concreta, su memoria suele presentar un alto rendimiento al almacenar material con el área que se domina.

El conocimiento experto también se ve afectado por cambios evolutivos. Los niños de más edad suelen poseer más pericia en un campo del saber concreto que los más pequeños, lo que contribuye a que su memoria actúe de mejor forma en esa área.

5.3.4 Estrategias

Si algo sabemos sobre la memoria a largo plazo es que depende de las actividades de aprendizaje en las que participen los individuos al adquirir y recordar información. Las estrategias son procesos cognitivos que no ocurren de forma automática, sino que requieren trabajo y esfuerzo. Depende del control consciente del individuo y pueden emplearse para mejorar la memoria. También se les puede denominar procesos de control.

Dos estrategias de importancia son la creación de imágenes mentales y la elaboración de la información. Sin embargo, el uso de imágenes para recordar información verbal funciona de mejor manera en el caso de niños de mayor edad que en niños más jóvenes.

La elaboración supone una importante estrategia que consiste en un procesamiento más amplio de la información. Cuando un individuo pone en

práctica la elaboración, su memoria se ve beneficiada. Dos maneras eficaces de elaborar información son la creación de ejemplos y aludir a uno mismo, puesto que asociar la información con el ámbito personal aporta una mayor significación a los datos recibidos y facilita que los niños recuerden.

El uso de la elaboración cambia a lo largo del desarrollo. Resulta más probable que los adolescentes usen la elaboración de forma a que la empleen niños de menor edad. Se puede enseñar a los alumnos de educación primaria a emplear estrategias de elaboración al realizar una tarea de aprendizaje, pero es menos probable que vuelvan a emplear esas estrategias en el futuro, frente a una mayor probabilidad de que o hagan estudiantes adolescentes. No obstante, la elaboración verbal puede resultar eficaz a la hora de procesar información, incluso en el caso de niños de menor edad.

5.3.5 El pensamiento crítico

El pensamiento crítico consiste en pensar de manera reflexiva y productiva, así como en evaluar la evidencia. Existen muy pocas escuelas que enseñen a sus alumnos a pensar críticamente y a alcanzar una comprensión más profunda de los conceptos. Las escuelas dedican demasiado tiempo a conseguir que sus alumnos sean capaces de dar una única respuesta correcta a través de la imitación, pero no se les anima a ampliar sus conocimientos y a que aporten nuevas ideas y se replanteen conclusiones a las que había llegado con anterioridad. Dichos autores consideran que los profesores piden frecuentemente a sus alumnos que reciten, definan, describan, señalen y enumeren, pero no que analicen, relacionen, resuman, critiquen, evalúen, razonen ni que se replanteen nuevas ideas.

5.3.6 El pensamiento creativo

Los niños cognitivamente competentes no sólo piensan de forma crítica, sino también de manera creativa. El pensamiento crítico supone la capacidad para pensar de forma novedosa e inusual y de hablar soluciones originales a los problemas. De esta manera, inteligencia y creatividad no son sinónimos,

una diferenciación que ya advirtió Guilford, al distinguir entre pensamiento convergente, que produce una respuesta correcta y es propio del tipo de pensamiento exigido en los test de inteligencia convencionales, y el pensamiento divergente, que da lugar a múltiples respuestas distintas para una misma respuesta y es propio de la creatividad. Algunas de las estrategias para conseguir que los niños sean más creativos son:

- Conseguir que los niños participen en sesiones de tormenta de ideas y que sugieran tantas ideas como se les ocurran.
- Proporcionar a los niños un entorno que estimule su creatividad.
- Evitar un exceso de control
- Fomentar la motivación intrínseca
- Apoyar el pensamiento flexible y lúdico
- Hacer que los niños conozcan a personas creativas

5.3.7 Metacognición

La metacognición es la cognición sobre la propia cognición, es decir, poseer conocimientos sobre el conocimiento. Una experta en el pensamiento infantil, Deanna Kuhn considera que la metacognición debería de desempeñar un importante papel en cualquier estrategia que pretenda ayudar a los niños a convertirse en mejores pensadores críticos, especialmente durante la educación secundaria. Se distinguen entre las capacidades cognitivas de primer orden que permiten que los niños conozcan el mundo y las capacidades cognitivas de segundo orden que implican aprender acerca del conocimiento propio y ajeno.

La mayoría de de los estudios sobre el desarrollo que reciben el calificativo de “metacognitivos” se han centrado en la metamemoria, es decir, en el conocimiento sobre el funcionamiento de la memoria que incluye los conocimientos generales acerca de la memoria, como saber que los test de reconocimiento resultan más sencillos que los test de recuerdo. Dentro de la

metamemoria también se incluye el conocimiento sobre la propia memoria, como por ejemplo, la capacidad que posee un estudiante de controlar si ha estudiado lo suficiente para un examen que tendrá una semana más tarde.

A los 5 o 6 años de edad, los niños ya suelen saber que resulta más sencillo aprender cosas comunes que otras más extrañas, que es más fácil memorizar listas cortas que largas, que es más sencillo reconocer que recordar y que, con el tiempo se olvidan datos. Sin embargo, la metamemoria de los niños pequeños es limitada en otros aspectos. Así, no entienden que los términos relacionados son más fáciles de recordar que los que no se relacionan entre sí y que resulta más sencillo recordar lo esencial de una historia que intentar acordarse de todo palabra por palabra. Al llegar al quinto curso de primaria (10 años) los alumnos ya entienden que recordar lo fundamental cuesta menos que recordar todos los datos. Así, en una investigación, la mayoría de los niños pequeños afirmaron que serían capaces de recordar los 10 objetos incluidos en una lista. Al realizar el ejercicio, ninguno de ellos lo logró. Al avanzar a lo largo de la educación primaria, los niños suelen evaluar de forma más realista su propia capacidad memorística.

Según Michael Pressley, el aspecto fundamental de la educación reside en ayudar a los estudiantes a aprender una completa gama de estrategias que permitan la resolución de problemas. Los buenos pensadores utilizan estrategias y una planificación eficaz de forma rutinaria con el fin de resolver problemas, y también saben cuándo y dónde emplearlas. La comprensión de cuándo y dónde utilizar las estrategias que se conocen suele provenir de la acción que los estudiantes prestan a las situaciones de aprendizaje.

5.3.8 Inteligencia

La inteligencia es el conjunto de capacidades para resolver problemas y para adaptarse a las experiencias de la vida diaria y aprender de ellas.

El interés por la inteligencia se ha centrado en las diferencias individuales y en la evaluación de la capacidad intelectual. Las diferencias individuales son la forma estable y regular en la que individuos se diferencian

unos de otros. Podemos hablar de de diferencias individuales en la personalidad o en cualquier otro ámbito de la inteligencia donde se presta mayor atención a dichas diferencias.

- Los test de Binet: Binet desarrollo el concepto de edad mental (EM), es decir, el nivel de desarrollo mental que presenta un individuo en relación a otros. No mucho después, en 1912, William Stern creó el concepto de coeficiente intelectual (CI), que resulta de dividir la edad mental de un individuo por su edad cronológica multiplicada por 100.

Si la edad mental coincide con la cronológica, se considera que el coeficiente intelectual del individuo es 100. El coeficiente estará por encima de 100 si la edad mental es superior a la cronológica, y por debajo de 100 si es inferior.

Se ha revisado el test en numerosas ocasiones con el fin de incorporar los avances realizados en la comprensión de la inteligencia y de los test de inteligencia. Tras realizar el test a un gran número de individuos de diferentes edades y orígenes, los investigadores han descubierto que los resultados obtenidos con los test se aproximan a la distribución normal. Una distribución normal es simétrica y en ella la mayoría de los resultados obtenidos se sitúan en un rango medio de la escala y muy pocos aparecen en los extremos.

La versión actual de estos test la realizan individuos a partir de los dos años de edad y durante toda la edad adulta. En ella, se incluyen diferentes ítems, que exigen una respuesta verbal o no verbal. Por ejemplo los ítems de un niño de seis años abarcan la capacidad verbal para definir al menos seis palabras, así como la no verbal de dibujar.

En 1985 se produjo un cambio en los test al introducirse el análisis de las respuestas individuales de acuerdo con cuatro áreas de contenidos: razonamiento verbal, razonamiento numérico, razonamiento abstracto/visual y memoria a corto plazo. Los test de Stanford-Binet

siguen siendo en la actualidad los más utilizados para evaluar la inteligencia de un niño.

- Las escalas Wechsler: Estas escalas constituyen otro tipo de test de inteligencia usada muy frecuentemente y que fueron creados por David Wechsler. Incluye la escala de inteligencia para niños de preescolar que evalúa a niños de 4 a 6 años y medio; la escala de inteligencia para niños y adolescente entre 6 y 16 años y la escala para adultos. La escala de Wechsler no sólo proporciona un coeficiente intelectual general, sino que, además, de ellas se pueden obtener coeficientes parciales para medir la capacidad verbal y manipulativo. El coeficiente verbal se basa en seis subtest verbales, mientras que el coeficiente manipulativo presenta cinco subtest, lo que permite que el evaluador identifique con rapidez patrones de fuerza o debilidad en distintas áreas de la inteligencia del estudiante.

- Tipos de inteligencia

- Teoría Triárquica de Sternberg: Esta teoría afirma que existen tres tipos de inteligencia:

- Inteligencia analítica: habilidad para analizar, juzgar, evaluar,...
- Inteligencia creativa: habilidad para crear, diseñar, inventar,...
- Inteligencia práctica: habilidad para usar, aplicar, emplear,...

Sternberg afirma que los niños con diferentes pautas triárquicas “son diferentes” en las escuelas. Así, los estudiantes con una alta capacidad analítica suelen beneficiarse más de la educación convencional, ya que obtienen buenos resultados en las clases en las que el profesor explica y plantea pruebas objetivas a sus alumnos. Por otro lado aquellos niños que poseen un alto grado de inteligencia creativa no suelen estar entre los mejores de la clase. Sternberg opina que, con demasiada

frecuencia, el deseo de los profesores de ampliar los conocimientos de sus alumnos repercutiendo negativamente en el pensamiento creativo.

- Los ocho tipos de inteligencia de Gardner: Según lo publicado el Dr. Howard Gardner (1994) en su famoso libro “*Estructuras de la mente*”, él considera que existen ocho tipo de inteligencias que según las cualidades personal así como la estimulación formativa que realiza cada persona se desarrollan más unas u otras. Para un bailarín o estudiante de danza, la inteligencia Kinestésica, musical e interpersonal serían las claramente desarrolladas. A continuación las definimos brevemente:

- Inteligencia lingüística: Es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita.

- Inteligencia lógico- matemática: Es la capacidad para usar los números de manera efectiva, y de razonar adecuadamente.

- Inteligencia espacial: Es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes de manera interna y externa, recrearlas, transformarlas o modificarlas,...

- Inteligencia cinestésica o corporal: Es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos.

- Inteligencia musical: Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.

- Inteligencia interpersonal: Es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente en ellos.

- Inteligencia naturalista: Es la capacidad de discriminar, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas.

- Inteligencia intrapersonal: Conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos.
- Evaluación de los enfoques basados en diferentes tipos de inteligencia: Tanto las teorías de Sternberg como las de Gardner resultan de gran utilidad, pues han llevado a los profesores a pensar de forma más abierta acerca de los elementos que dan forma a la inteligencia. Además han motivado a los educadores a desarrollar programas que formen a los estudiantes en diferentes campos. Estos enfoques también han aumentado el interés en evaluar la inteligencia y el aprendizaje en el aula de formas innovadoras que van más allá de las típicas tareas estandarizadas y convencionales. Una de las formas en las que se lleva a cabo dicha evaluación es el análisis del archivo de tareas de aprendizaje de los alumnos.

Muchos críticos señalan que no se han llevado a cabo las investigaciones necesarias que permitan afirmar que los tres tipos de inteligencia de Sternberg o los ocho tipos de Gardner constituyen la mejor manera de clasificar la inteligencia.

- Controversias y otros aspectos de la inteligencia:
 - Herencia y medio

Una de las áreas que mayor polémica suscitan dentro del estudio de la inteligencia trata la influencia que ejerce la genética y el medio sobre la inteligencia.

En el ámbito de la genética y la inteligencia, la discusión se ha centrado en conocer en que medida nuestra inteligencia presenta una base genética. Por un lado, Arthur Jensen afirmó que la inteligencia constituye, fundamentalmente, una característica heredada, y que el medio posee una relevancia mínima. Jensen analizó las investigaciones realizadas sobre la inteligencia, basadas sobre todo en comparaciones entre gemelos idénticos y bivitelinos, y que empleaban el coeficiente de inteligencia como baremo. Los gemelos idénticos presentan exactamente la misma estructura genética. De ahí

que Jensen pensará que, si la inteligencia está motivada genéticamente, los coeficientes de inteligencia de los gemelos idénticos deberían parecerse más que los de los gemelos bivitelinos.

Jensen También comparó la correlación existente entre los coeficientes de inteligencia de los gemelos idénticos que habían sido criados juntos con la de los que se habían criado separados.

Los estudios sobre adopción no han llegado a conclusiones claras sobre la importancia relativa de la herencia en la inteligencia. En la mayor parte de los estudios sobre adopción, los investigadores pretenden determinar si el comportamiento de los niños, adoptados se asemeja más al de sus padres biológicos o al de sus padres adoptivos. Según una investigación, los niveles educativos alcanzados por los padres biológicos servían para predecir con mayor fiabilidad el coeficiente intelectual de los niños que los niveles educativos alcanzados por los padres adoptivos.

En relación al concepto heredabilidad podemos decir que es la proporción de la varianza en una muestra poblacional que se atribuye a causas genéticas. El índice de heredabilidad se halla utilizando técnicas correlacionales.

Con respecto al término heredabilidad no podemos olvidar que este concepto se refiere a un grupo específico (muestra proporcional) no a individuos. Los investigadores emplean este concepto con el fin de describir por qué las personas son diferentes, pero la heredabilidad no hace referencia a los motivos por los que un individuo concreto, como cada uno de nosotros, presenta una inteligencia determinada, ni tampoco establece diferencias entre grupos.

La mayor parte de los estudios realizados sobre la herencia y el medio no incluyen entornos que difieran de forma radical. De esta manera, no sorprende que muchos estudios genéticos señalen que el entorno supone una influencia muy poco relevante en la inteligencia.

El índice de heredabilidad también presenta sus puntos débiles, pues su fiabilidad depende de los datos utilizados en su cálculo y de las

interpretaciones que se realizan a partir de esos datos, los cuales, en su práctica totalidad, provienen de test de inteligencia convencionales. Algunos expertos consideran que los resultados de estos test no son el mejor indicador de la inteligencia. Además, el índice de heredabilidad parte de la base de que es posible considerar que las influencias genéticas y medioambientales son factores separables y que cada uno de ellos posee un grado concreto de influencia. Los genes existen siempre en un entorno, y su actividad se ve modificado por el entorno.

Hoy en día, la mayor parte de los investigadores se muestran de acuerdo al afirmar que la herencia no determina la inteligencia de forma tan relevante como señaló Jensen. Para la mayoría de los individuos esto explica que los cambios en el entorno pueden modificar de forma notable sus resultados en el test de inteligencia.

La escolarización también influye en la inteligencia. La mayor influencia se ha detectado en los casos en que se ha paralizado la educación escolar de grupos numerosos de niños durante largos periodos de tiempo, lo que da lugar a niveles de inteligencia más bajos.

Otro posible efecto de la educación puede observarse en los resultados obtenidos en los test de inteligencia en todo el mundo son cada vez más altos. El nivel de los resultados se ha incrementado a un ritmo tan rápido que un elevado porcentaje de los individuos a los que se consideraba de inteligencia media a comienzos del siglo XX, estaría hoy en día por debajo de la media.

Debemos recordar que las influencias medioambientales son complejas. Crecer en un ambiente de “ventajas” no es garantía de éxito. Los niños de familias con un nivel de vida alto pueden acceder más fácilmente a excelentes colegios, libros, viajes,...Pero tal vez no lo valoren y por tanto no desarrollen la motivación necesaria para aprender y obtener mejores resultados.

Cada vez con mayor frecuencia, los investigadores se interesan en alterar el entorno temprano de niños que se enfrentan al riesgo de presentar una inteligencia disminuida.

5.4 Desarrollo cognitivo en la adolescencia

5.4.1 Teoría de Piaget (1981)

Para poder analizar el desarrollo cognitivo de un adolescente es necesario comenzar a desarrollar el pensamiento operacional. Los adolescentes ya no se limitan a basar sus pensamientos en las experiencias reales y concretas. Son capaces de crear situaciones verosímiles, hechos que constituyen posibilidades puramente hipotéticas o estrictamente abstractas, y pueden intentar razonar de forma lógica sobre ellas.

La abstracción del pensamiento de los adolescentes en el estadio formal resulta evidente en su capacidad verbal para resolver problemas. Mientras que el individuo que se encuentra en el estadio operacional concreto necesita ver los elementos concretos. Por ejemplo A, B, y C para ser capaz de inferir que si $A=B$ y $B=C$, entonces $A=C$, en el estadio formal, el individuo puede resolver este problema a través de una presentación meramente verbal.

Otro indicador de la abstracción propia del pensamiento adolescente es su cada vez mayor tendencia a plantearse el propio concepto de pensamiento, como por ejemplo “Me puse a pensar sobre las razones que me hacían pensar en lo que pensaba”. Este razonamiento resulta abstracto, y lo es, y constituye una de las características de la atención que los adolescentes prestan al pensamiento y la abstracción.

Además de la naturaleza abstracta del pensamiento operacional formal, en la adolescencia surge el pensamiento lleno de idealismo y de posibilidades. Aunque los niños piensan frecuentemente de manera concreta, o de acuerdo con lo que es real y limitado, los adolescentes comienzan a especular sobre características ideales, cualidades que desean ver en ellos mismos y en los demás. Este tipo de pensamientos suele hacer que los adolescentes se comparen con otros tomando esos estándares ideales como criterios. Además, durante la adolescencia, los pensamientos de los individuos suponen con frecuencia viajes fantásticos que se adentran en las posibilidades del futuro. No resulta extraño que un adolescente se muestre impaciente con estos nuevos criterios ideales y que dude a la hora de elegir un parámetro determinado.

Al tiempo que su pensamiento se hace más abstracto e idealista, los adolescentes también piensan de forma más lógica. Así su manera de razonar comienza a parecerse a la de un científico, diseñando planes para resolver problemas y comprobando de forma sistemática las soluciones. Esta manera de responder a cuestiones se denomina razonamiento hipotético-deductivo, que representa el concepto operacional formal planteado por Piaget (1981) según el cual los adolescentes ponen la capacidad cognitiva necesaria para desarrollar hipótesis o suposiciones sobre las maneras de resolver problemas como, por ejemplo, una ecuación algebraica.

En la actualidad se cuestionan algunas de las ideas de Piaget (1981) sobre el pensamiento operacional formal. La variación individual en este tipo de pensamiento es mucho mayor de lo que Piaget (1981) señaló. Aproximadamente, sólo uno de cada tres adolescentes jóvenes piensa de manera operacional formal, al igual que ocurre en otros ámbitos culturales. La formación en la lógica de las ciencias o las matemáticas constituye una importante experiencia cultural que fomenta el desarrollo del razonamiento formal.

Además, para aquellos adolescentes capaces de pensar de manera formal, la asimilación domina el desarrollo inicial del pensamiento formal, y el mundo se percibe de manera subjetiva e idealista. En la adolescencia más tardía, cuando se recupera el equilibrio intelectual, estos individuos se acomodan a la convulsión cognitiva que han experimentado.

5.4.2 Egocentrismo en la adolescencia

El egocentrismo en la adolescencia es la conciencia exacerbada de sí mismo que tienen los adolescentes. Elkind (1967) considera que el egocentrismo se puede dividir en dos tipos de pensamiento social:

- La audiencia imaginaria: hace referencia a la conciencia exacerbada de los adolescentes que se refleja en su convencimiento de que despiertan en los demás un interés igual al que sienten por ellos mismos. La audiencia imaginaria da lugar a comportamientos que atraen

la atención, es decir, constituye un intento de ser notado, visible y estar “en el punto de mira”.

- La fábula personal: es la parte del egocentrismo en la adolescencia que da lugar a que el adolescente se considere único e invulnerable

Además de todo esto los adolescentes suelen manifestar una sensación de invencibilidad, que se hace patente cuando creen que jamás sufrirán experiencias dolorosas pero sí les pueden ocurrirles a otras personas. Probablemente, esta sensación de invencibilidad es el origen del comportamiento temerario de algunos adolescentes.

5.4.3 Procesamiento de la información: La toma de decisiones

La adolescencia constituye una etapa en la que aumenta la toma de decisiones sobre el futuro, los amigos, la universidad,...Según algunos estudios, los adolescentes de más edad son más eficaces que los más jóvenes, quienes, por su parte toman decisiones de forma más eficaz que los niños. Si los comparamos con los niños, los adolescentes más jóvenes suelen tener opiniones, analizar una situación desde diferentes perspectivas, anticipar las consecuencias de las decisiones y plantearse la credibilidad de la fuente de información.

Poseer la capacidad de tomar decisiones eficaces no significa que esta capacidad se emplee en la vida diaria, un contexto en el que también influye la amplitud de la experiencia que se posea. Un importante campo de estudio es el análisis de cómo los adolescentes toman decisiones en situaciones prácticas.

Una estrategia que puede ayudar a mejorar la capacidad de toma de decisiones de los adolescentes consiste en que los padres permitan que sus hijos participen en actividades adecuadas de toma de decisiones.

5.4.4 Pensamiento crítico

La adolescencia constituye un importante periodo de transición en el desarrollo el pensamiento crítico. El pensamiento crítico aumenta con la edad aunque solo se detecta en un 43% de los individuos. Algunos de los cambios cognitivos que permiten la mejora del pensamiento crítico en la adolescencia son los siguientes:

- Aumento de la velocidad, automatización y capacidad de procesamiento de la información, lo que permite utilizar los recursos cognitivos con otros propósitos
- Mayor amplitud de conocimientos en diversas áreas.
- Aumento de la capacidad para crear nuevas combinaciones de conocimiento.
- Mayor variedad de estrategias o procedimientos para aplicar o adquirir conocimientos, que son empleados de forma más espontánea. Dichas estrategias incluyen la planificación, la consideración de alternativas y el control cognitivo.

A pesar de que la adolescencia constituye un importante período en el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, si durante la niñez no se crea una base de habilidades elementales, resulta poco probable que las capacidades de pensamiento crítico maduren durante la adolescencia. Además, ese subgrupo de adolescentes que carecen de las habilidades elementales difícilmente mejorará su capacidad de pensamiento durante la adolescencia.

CAPÍTULO 6: LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DESDE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA

CAPÍTULO 6: LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DESDE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA

6.1 Marco teórico de referencia del instrumento de medida del trabajo

Para que los procesos psicológicos básicos anteriormente explicados se activen, se pongan en marcha y estén sometidos bajo el control de la persona, se requiere que cada acción, actividad o tarea pase previamente por una serie de pasos o procedimientos que es lo que denominamos como estrategias cognitivas.

Una de las características más relevantes que poseen las estrategias cognitivas es la capacidad de poder ser entrenadas para mejorar el rendimiento cognitivo y por tanto mejorar el rendimiento de cualquier actividad, acción o tarea. Este argumento da origen a muchos de los campos de estudio de la psicología cognitiva aplicada, la cual se dedica a estudiar el funcionamiento de los procesos mentales para desarrollar estrategias de entrenamiento cognitivo propias a cada ámbito (estrategias cognitivas en el aprendizaje, en el deporte, en la danza,...).

El campo de estudio donde más se contextualizaría la Cognición en relación al enfoque de nuestro trabajo es en la Psicología del Deporte y la Actividad Física según Cox (2009): *“Estudio del efecto de los factores psíquicos y emocionales sobre el rendimiento en estas actividades y del efecto que esas actividades tienen sobre los factores psíquicos y emocionales”* (p.17). Es por tanto, que parte de su estudio va dirigido a comprender los procesos cognitivos y la influencia que estos tienen en el rendimiento de la competición deportiva (psicología cognitiva aplicada al deporte). Pero bien es cierto que estos procesos no podrán comprenderse en su contexto global sino analizamos otros campos de la psicología del deporte con lo que están íntimamente relacionados: Psicología de la personalidad, psicología social (habilidades comunicativas y de liderazgo, agresión y violencia en el deporte), autoconfianza y motivación intrínseca por el deporte, perspectiva de metas, neurofisiología de la activación y de la atención, intervenciones cognitiva y conductuales, imaginería del deporte, psicobiología del deporte y la actividad física, etc.

Por motivos de espacio y para relacionar y contextualizar el marco teórico con la aplicación práctica de este estudio, a continuación desarrollaremos tan solo aquellas teorías que argumenta el diseño del instrumento utilizado en este trabajo, el *Cuestionario de Estrategias Cognitivas*

en *Deportistas CEAD de Mora et. al, 2001* pesar de que las ramas de estudio de la Psicología del Deporte sean mucho más amplias de las que aquí expongo.

6.1 Marco teórico de referencia del instrumento de medida del trabajo

Como señala el manual de uso del instrumento que hemos utilizado en el trabajo, *Cuestionario de Estrategias Cognitivas en Deportistas CEAD de Mora, et al. 2001* su pretensión final es mejorar la inteligencia en deportistas. Antes de mejorar algo debemos de conocer el punto inicial de lo que queremos mejorar y una vez detectado ese punto trabajar sobre ello para mejorarlo. Es por lo que este cuestionario tiene como objetivo evaluar el nivel cognitivo de cada deportista para posteriormente trabajar en sesiones de intervención en la mejorar de aquellas estrategias cognitivas más problemática o menos desarrolladas en su propia actividad. Por tanto tiene una base terapéutica y más concretamente terapia racional-emotiva.

Otro aspecto que se tiene en cuenta a la hora de evaluar y posteriormente trabajar en sesiones de intervención son aspectos relacionados con la neurofisiología de la activación, los estados de estrés, ansiedad y situaciones de pánico.

Y como último bloque global todos aquellos aspectos con una fuerte dosis de relaciones sociales derivados de la psicología social (efectos del público, relaciones con los compañeros, entrenador,...).

A continuación expongo brevemente las justificaciones teóricas que pueden argumentar algunas de las problemáticas propias de la competición (situaciones problemáticas presentadas en las respuestas de cada uno de los ítems del cuestionario)¹.

¹ Anexo 1: Relación de las teorías de referencia del marco teórico del Cuestionario CEAD con cada ítem

6.1.1 La ansiedad de estado precompetitiva

La ansiedad es definida por Cox (2009) como “*el hecho de enfrentarse con una amenaza existencial*” (p.234). Es considerada una emoción multidimensional tanto como componente rasgo, es decir, una disposición de la personalidad y como componente estado (respuesta específica a una situación ambiental) (Spielberger 1971). Normalmente si se tiene un alto nivel de ansiedad-rasgo se deriva a tener un alto nivel de ansiedad-estado.

Además la ansiedad también tiene una doble dimensión en sus componentes tanto cognitivos (componente mental como miedo, baja autoestima,...) como somáticos (componente físico como respiración acelerada, tensión muscular, aceleración del ritmo cardiaco,...).

La ansiedad que surge antes de la competición es llamada ansiedad pre-competitiva. Según Endler (1978; 1983), existen cinco factores específicos que llevan a un aumento de la ansiedad antes de una situación de logro:

- Miedo al fracaso en el desempeño: Miedo que presenta el deportista de ser derrotado por otro compañero y fracasar por tanto en su actividad.
- Miedo al daño físico: Miedo a que la competición deportiva derive a lesiones.
- Ambigüedad de la situación: Situación de duda e incertidumbre para que se realice la competición deportiva puede provocar ansiedad.
- Interrupción de una rutina ya aprendida: Modificación de un aprendizaje automatizado sin ser entrenado previamente.

Existen diversas variables de la personalidad y/o predictores que se piensan que están muy relacionadas con la ansiedad como es el perfeccionismo definido como (Cox, 2009) “*característica personal destructiva que se asocia a la inflexibilidad*” (p.202) o la orientación de metas, estrés o variables emocionales

6.1.2 El proceso de estrés en el deportista

Según Selye (1983) define estrés como *“respuesta no específica del cuerpo hacia cualquier demanda que se le requiera”*. Para comprender mejor el concepto dentro de la actividad física es mejor pensar en el estrés como un proceso que se inicia en una situación de competición o contexto (estimulo) y termina con una respuesta o resultado percibido en la actividad o deporte. Entre la situación y la respuesta se encuentran los procesos cognitivos.

El estímulo inicial que es la situación competitiva es estresante o no en función de cómo la interprete la persona (para un bailarín puede ser estresante bailar en un escenario más que en otros por factores como el tamaño de la escena, la relevancia del teatro donde baila, etc.). Tras enfrentarse la persona a la situación potencialmente estresante se pasa al momento de evaluación instantánea. Esta evaluación pasa por dos momentos: La evaluación primaria, donde analiza el contexto y la evaluación secundaria donde se analizan los recursos que cada uno tiene para la obtención de un resultado positivo en dicho contexto. Si un deportista o bailarín determina que es capaz de manejar la situación, existe lo que llamamos equilibrio entre la naturaleza del contexto y los recursos personales que cuenta el profesional. En caso de no afrontarse la situación positivamente diremos que existe un desequilibrio de estrés.

Según afirma el psicólogo deportivo Cox (2009), el estrés no sólo surge por factores del grupo o la situación, sino que también existe el estrés organizacional, *“estrés concentrado en el deportista por el ambiente deportivo competitivo”*.

Fletcher & Hanton (2003) identificaron cuatro fuentes de estrés organizacional: Asuntos ambientales, asuntos personales (lesiones, nutrición, estado de ánimo, asuntos de liderazgo (estilos de entrenamiento y aprendizaje) y asuntos de equipo (atmósfera del grupo, roles,...).

Como bien en comentado ya anteriormente cuando surge una dificultad de origen cognitivo difícilmente tiene un origen único sino se debe a la interacción de diversos factores.

6.1.3 Autoconfianza

La autoconfianza al igual que otras variables también es considerada desde dos puntos de vista: Uno como la autoconfianza general como rasgo global de la personalidad de la persona y el otro como autoconfianza específica en una situación, momento de duda o incertidumbre que sufre el sujeto en una situación determinada.

Son tres los modelos cognitivos más relacionados con el concepto de autoconfianza:

- Teoría de la autoeficacia de Bandura (1997)

Bandura (1997) define la autoeficacia como *“la creencia en la propia habilidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para obtener determinados logros”*. Si una persona piensa y cree firmemente en su control y la obtención de un determinado resultado estará muy motivado para quererlo hacer. Según este autor existen cuatro factores para desarrollar la autoeficacia:

- Percibir el éxito: El profesor de danza o el entrenador debe reducir la dificultad de la tarea para desarrollar la autoeficacia y con ello la motivación por la actividad.
- Aprendizaje indirecto: Se refiere a que el sujeto cuente con un modelo de imitación, es lo que denomina Bandura (1997) como modelo participativo. Este modelo proporciona una gran ayuda para que posteriormente el sujeto la actividad con éxito.
- Persuasión verbal: Elogio de terceras personas para sentir el apoyo y confianza por la actividad.
- Motivación: Factor que determina la autoeficacia y autoconfianza

- Teoría de la motivación para la competencia de Harter (1986)

Teoría basada en los sentimientos del deportista en donde se afirma que un sujeto está motivado innatamente en todas las áreas del desarrollo humano (Harter, 1986). Cuanto más se desarrolla la actividad deportiva en este caso, y mejores resultados se obtengan de ella mayor motivación por la competencia se tendrá.

- Teoría multidimensional de confianza deportiva de Vealey (1986)

Esta teoría de la motivación deportiva se construye en base a tres campos (eficacia cognitiva, destrezas y entrenamiento físico y resiliencia) y tres componentes de confianza deportiva (logros, autorregulación y clima social). Todos estos seis factores vienen determinados por las características del contexto, la personalidad del deportista y la cultura organizativa y a su vez estos determinan los sentimientos (estados de ánimo), cognición y conducta. La unión de todos los componentes anteriores junto con los factores externos y destrezas físicas en el deporte lo que determinará el rendimiento deportivo.

6.1.4 Teoría de la perspectiva de metas

Algunas de las teorías más influyentes en el tema de perspectiva de metas son la teoría de Nicholls (1989) sobre la motivación de logros, las teorías de Bandura (1997) de la autoeficacia y las de Harter (1986) de la motivación hacia la competición.

Nicholls (1989) hace mención en sus teorías de los dos tipos de orientaciones de metas: La orientación a la tarea (perfeccionamiento de una habilidad) y la orientación al yo (superar a otros en oposición a su propia superación).

También otros investigadores han estudiado la orientación de meta de aprobación social que se trata del *“deseo de aceptación social a través de la conformidad con las normas mientras se realiza el máximo esfuerzo”* (Cox, 2009).

6.1.5 Los efectos del público

Los primeros estudios donde se relacionaba el factor del público o también llamado “facilitador social” con el rendimiento deportivo fueron los del Robert Zajonc.

El modelo de Zajonc (1965) afirma que la presencia del público favorece la activación en los deportistas y este impulso será positivo para aquellos jugadores habilidosos mientras que esta activación que provoca el público será un factor negativo para aquellos deportista con escasa perfección en la actividad deportiva ya que este factor repercute negativamente en la misma. Uno de los principales errores que se vieron en posteriores investigaciones fue que este modelo consideraba que el deportista no tiene relación directa con el público cuando por lo general si existe interacción (se escucha los aplausos, halagos, se leen carteles,...). Es a raíz de este momento cuando las investigaciones sobre esta temática se estudian añadiéndole el matiz de la presencia del público interactivo.

En general podemos decir que tras haber realizado una revisión literaria, las investigaciones sobre este tema se centran principalmente en deportes de equipo. Los temas más estudiados trata sobre cómo influye el público local que brinda apoyo, en el rendimiento de equipo local y como afecta en el público local al equipo visitante. O la importancia del tamaño, intimidad y densidad del público en el rendimiento, entre otros.

6.1.6 La cohesión del equipo

Según el psicólogo social del deporte Carron (1984) cohesión social es *“un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a juntarse y permanecer unidos para la búsqueda de logros y objetivos”* (p.124).

Las investigaciones acerca de este tema han pasado por tres periodos o evoluciones:

- Estudios sobre tarea y cohesión social: La diferencia entre tarea y cohesión social, donde la cohesión de tareas es la unión de todos los componentes de un equipo para conseguir un fin identificable. Mientras que la cohesión social es la relación de amistad y respeto social entre los miembros del equipo.
- Estudios sobre la satisfacción grupal a través de mediciones directas e indirectas: El enfoque de medición indirecta consiste en preguntar individualmente a cada componente de un equipo sobre su percepción de cohesión con sus compañeros, por ejemplo, *¿ te sientes bien con los diferentes miembros de tu equipo?*. Mientras que el enfoque de la medición directa se trata las mismas cuestiones que del modo indirecto pero con preguntas mucho más concisas.

Las limitaciones que se percibieron en ambos estudios derivaron a un nuevo modelo denominado modelo de cohesión de equipo de Widmeyer, Brawley y Carron (1985) donde se tiene en cuenta tanto la orientación del grupo a nivel global como la percepción del deportista individual.

6.1.7 La agresión y la violencia en el deporte

Para que exista agresión debe existir dos componentes, el primero la conducta de ser intencional hacia otra persona y segundo y debe existir la idea de que la agresión traerá éxito a la persona que lo realiza.

También podemos señalar, que existen dos tipos de agresión, la agresión hostil, tener intención de que la persona sufra y agresión instrumental es aquella que ejerce el individuo con el fin de obtener un beneficio o éxito.

Otro término que frecuentemente se confunde con el de agresión con el de asertividad ya que este último implica fuerza física pero la diferencia es que un jugador asertivo puede hacer daño a otro jugador pero no con una intención de querer dañarle sino con una intención de juego.

Son cuatro teorías las que han estudiado el tema de la agresión y la violencia en el deporte:

- Teoría del instinto: Surge de Sigmund Freud y Konrad Lorenz Freud (1950) donde afirman que la agresión es actitud innato al ser humano similar al hambre, deseo sexual o sed. Motivo que hace que las personas fomenten deportes puedan derivar a liberar conductas agresivas.
- Teoría del aprendizaje social: *“La agresión es una función del aprendizaje, y que el impulso biológico y la frustración son explicaciones inadecuadas del fenómeno”* (Cox, 2009). El mayor defensor de esta teoría es Bandura (1973) afirmando que la agresión es un fenómeno circular donde una agresión conduce a otra conducta de mayor agresión y el círculo se rompe cuando se produce un refuerzo negativo (sanción) o refuerzo positivo.
- Teoría de Bredemeirer sobre el razonamiento moral: Esta basada en la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo. La agresión es una conducta propia de la etapa del razonamiento moral, en donde afirma que *“debe existir una relación entre el nivel de razonamiento moral y los actos manifestados de agresión dentro del deporte”*(Cox. 2009). La moralidad suspendida es un concepto que se define y estudia desde esta teoría y afirma que *“el nivel de moralidad necesario para la vida diaria generalmente es postergado durante la competición deportiva”*(Cox. 2009). En muchas ocasiones muchos equipos deportivos crean un “clima moral” que puede favorecer la agresión.
- Reformulación de Berkowitz acerca de la frustración-agresión: El origen de esta teoría de Dollard, Miller, Doob, Mourer y Sears (1939) decía que *“la agresión es una respuesta natural a la frustración, y que el acto agresivo proporciona una catarsi o liberación, de la ira asociada a la frustración”* (Cox, 2009). De esta idea se deriva la de maestro Berkowitz donde afirma que *“la frustración pone a la persona en disposición para la agresión”* (Cox, 2009).

6.1.8 Relación entrenador-deportista

Se ha demostrado que la compatibilidad entre el entrenador y el deportista, sus interacciones de calidad, la buena comunicación y el respeto entre ambos son factores determinantes del éxito deportivo y la satisfacción personal deportiva.

Algunos de los factores que más atraen a los deportistas de sus entrenadores durante su entrenamientos y que son señal de inicio de buena relación son los elogios, reconocimiento del entrenador por el esfuerzo y reconocimiento por acciones sobresalientes.

También se afirma en numerosas investigaciones que la buena actitud del entrenador con sus jugadores está influenciada por factores como: la experiencia profesional, los éxitos obtenidos a nivel general y cosechados gracias al buen hacer de jugadores en particulares, la percepción de la habilidad deportiva de cada jugador, el reconocimiento y apoyo externo, etc.

Algunas de las normas que se suelen enseñar en cursos de entrenamiento de la efectividad para entrenadores deportivos son las siguientes (Smith & Smoll, 1997):

- “Ganar” no se define en términos de registros de éxito y fracasos sino en términos de realizar el máximo esfuerzo y lograr mejoras.
- Las interacciones entre el deportista y el entrenador se basan en un acercamiento positivo que haga hincapié en el refuerzo positivo.
- Se establecen normas que destacan las obligaciones mutuas de los deportistas de ayudarse y apoyarse entre sí.
- Se promueve la aceptación de los roles y las responsabilidades del equipo mediante la participación de los deportistas en las decisiones que tienen que ver con las reglas del equipo y su cumplimiento.

- Los entrenadores obtienen retroalimentación con respecto a su comportamiento y se comprometen a autocontrolarse para aumentar la conciencia de sus propias conductas.

En general podemos decir que la buena relación y comunicación entre deportistas y entrenador favorece no solo al rendimiento del juego sino también el clima social y personal de todo el equipo.

6.1.9 Influencia del estado de ánimo en la competición

El estado de ánimo surge de manera transitoria en una situación específica (situación competitiva en el caso del deporte) a raíz de un estímulo ambiental. Si este estado se prolongará en el tiempo ya no hablaríamos de estado de ánimo sino de rasgo de la personalidad.

Son numerosos los estudios que abordan esta temática, el estado de ánimo en la competición, pero principalmente se han dedicado a conocer si deportistas con diferentes niveles de logro presentan también diferentes mediciones en el estado de ánimo y si los resultados de rendimiento deportivo pueden predecirse previamente si se sabe el estado de ánimo con en que se presentan a la competición. También muchos psicólogos deportivos se han dedicado a estudiar el perfil del estado de ánimo de un deportista exitosos en comparación al de la población no deportista donde autores como Morgan (1979) afirma que el deporte es muy favorable ya que deportistas exitosos exhiben un perfil más saludable y positivo que el de aquellas personas que no alcanzan éxitos deportivos.

6.1.10 La concentración como factor determinante en el rendimiento deportivo

En el deporte, al igual que en otras actividades como la danza, la concentración y la actitud para prestar atención en el juego es fundamental. Como bien hemos explicado anteriormente al hablar de la atención, el atender no es algo fácil ya que implica tanto la activación de complejos procedimientos además del control del ambiente y la actitud de querer estar concentrado. Es

por ello que para alcanzar la máxima y mejor concentración debe darse muchas condiciones favorables por lo que resulta difícil determina uno o varios motivos responsables de la desconcentración en el deporte.

6.1.11 Las lesiones

Se piensa que gran parte de los motivos que derivan de las lesiones no tiene su origen por falta de entrenamiento o por debilidad de una zona concreta del cuerpo sino que se debe en muchas ocasiones por una reacción de estrés o lo que es lo mismo como consecuencia de una situación estresante. Esta situación provoca un desequilibrio cognitivo (modificaciones en la capacidad de concentración) y con ello cambios de tipo fisiológico (mayor tensión muscular, reducción del campo visual,...). Estos cambios provocan tener menor control de la ejecución técnica de la actividad física aumentando con ello las posibilidades de lesiones ya sea provocada por otros (el adversario o compañero de equipo) o por uno mismo como resultado de un movimiento erróneo.

CAPÍTULO 7: LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA DANZA

CAPÍTULO 7: LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA DANZA

7.1 La cognición en la psicología de la danza

7.1 La cognición en la psicología de la danza

Los primeros estudios científicos que han relacionado la Psicología y el Arte, se han ocupado en investigar el trabajo de los artistas en su faceta de creadores; de esta forma, escritores, coreógrafos, dramaturgos, músicos, pintores, bailarines, etc., han tenido un espacio en el marco de la investigación en Psicología. Y como se puede deducir, la Psicología de la Danza se encuentra dentro de estos estudios relacionados con la Psicología y el Arte.

Podemos definir Psicología de la Danza como *“aquella ciencia, nacida recientemente, cuyo objeto de estudio es la motivación, esfuerzo, resistencia a la frustración, capacidad de autocontrol y de dominio de las propias emociones, etc”* (López de la Llave A.; Pérez-Llantada C. 2006). Es decir, el conjunto de factores psicológicos que caracterizan la interpretación y aprendizaje de la danza de cualquier bailarín. Los escasos estudios que existen en relación a la Psicología de la Danza han estudiado la influencia y papel que ejerce la puesta en marcha de los procesos cognitivos en la actividad escénica y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sea cual sea la dimensión de estudio, la Psicología de la Danza tiene como objetivo:

- Fomentar la utilización de los recursos que ofrece la Psicología para mejorar el rendimiento y calidad artística de la danza.
- Facilitar la mejora técnica, artística y personal de los bailarines, para ayudar a superar algunos de los problemas de la profesión.

En definitiva, entrenar y enseñar conscientemente el desarrollo de uno o varios factores o procesos psicológicos al bailarín nos asegura mejorar la actitud escénica de la danza, definiendo actitud escénica como la búsqueda del grado más alto de satisfacción personal y artística al bailar.

Un principio fundamental de la Psicología de la Danza es que los bailarines deben experimentar un cambio técnico, físico y mental para poder obtener el máximo rendimiento y grado de satisfacción al bailar. Para alcanzar dichos cambios los psicólogos especialistas en este arte, Taylor & Taylor

(2009) proponen “*la fórmula del cambio positivo*” la cual se compone de tres pasos:

- **Conciencia:** el bailarín debe ser consciente de sus acciones en relación o respuesta del resto de elementos o factores externos relacionados con su conducta.
- **Control:** autocontrol de las acciones personales en función a las demandas y circunstancias del entorno.
- **Repetición o entrenamiento:** la repetición consciente de aquellas habilidades que se quieren aprender o mejorar para llegar a ser automatizadas y asimiladas por el bailarín.

Al realizar cambios de mejora y entrenamiento en la formación de cualquier bailarín, estamos desarrollando sólidos cimientos de habilidades y capacidades que aseguran el más completo desarrollo escénico y artístico del éste en el ámbito profesional. Estas habilidades se influyen entre sí según un orden determinado, que denominamos “*pirámide de la actitud escénica*”. Dicha pirámide se encuentran jerarquizada por los procesos psicológicos que rigen la actividad de un bailarín para que la capacidad de rendir sea máxima.

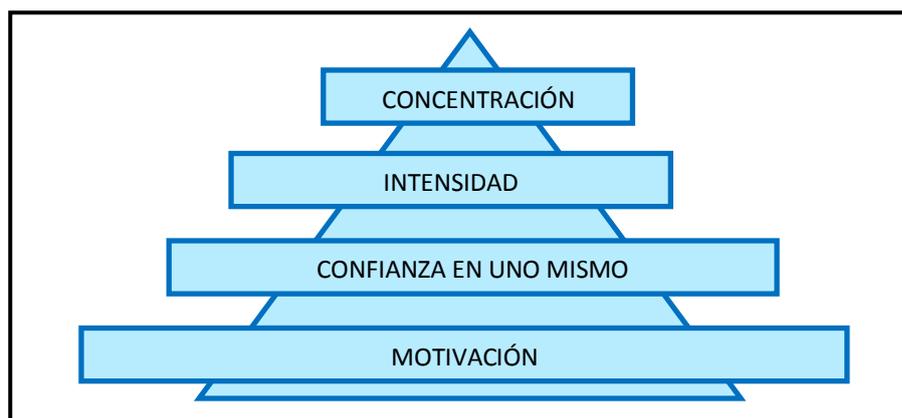


Figura 7.1. Pirámide de la actitud escénica. Taylor & Taylor (2009)

CAPÍTULO 8: PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 8: PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- 8.1 Paradigma cuantitativo
- 8.2 Metodología del estudio: Experimental

8.1 Paradigma cuantitativo

El origen del campo científico tuvo y actualmente tiene como finalidad comprender el modo en el que se originan procesos, hechos o diferentes realidades en diferentes contextos. Es por tanto que surge a su vez el concepto de paradigma para referirse a los modelos explicativos o comprensivos que la comunidad científica utiliza, uno de los primeros autores que se refiere a paradigma como tal es Thomas Kuhn (1962) quién definió el concepto de paradigma como *“un esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos”*.

En este sentido, como nos indica Pérez (1994), es evidente que el paradigma que se adopte condicionará los procedimientos de estudio que rijan la investigación, pues cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es: cómo investigar y para qué sirve la investigación.

Los tipos de paradigma presentes en el campo científico son el paradigma racionalista-cuantitativo o naturalista-cualitativo ambos se utilizan en estudios a través de muchas disciplinas, incluyendo ciencias naturales y sociales. La investigación cualitativa se relaciona con descripciones completas y detalladas de eventos, mientras que la investigación cuantitativa crea modelos estadísticos para explicar eventos.

Según el campo de interés a estudiar en este estudio “Los procesos cognitivos en estudiantes de danza” así como los resultados que queríamos obtener la elección del estudio ha sido exclusivamente cuantitativo pero antes de desarrollar dicho paradigma consideramos relevantes exponer el siguiente cuadro comparativo diseñado por Austin Millan (1991) donde se exponen las características principales de los dos paradigmas científicos.

Tabla 8.1. Cuadro comparativo de los paradigmas en la investigación

CUADRO COMPARATIVO DE LOS PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN

PARADIGMA CUANTITATIVO

PARADIGMA CUALITATIVO

Surge de las Ciencias Naturales. La investigación cuantitativa recoge información empírica (de cosas o aspectos que se pueden contar, pesar o medir) objetiva y que por su naturaleza siempre arroja números como resultado.

Abarca el fenómeno en tal forma que pueda cuantificarse. La selección de los participantes es aleatoria. La planificación de la investigación se hace en forma anticipada.

La naturaleza de la información es traducida a números y termina con datos numéricos

La relación sujeto - objeto de investigación es impersonal. Se mantiene una cierta distancia del objeto don el propósito de no sesgar los resultados.

Énfasis en la descripción de "variables explicativas", Solo en el método cuantitativo.

Tipo de data: numérica y fácilmente analizable

Sus métodos más apropiados son: el Experimental, el Cuasiexperimental y el Correlacional.

Limitaciones: 1) Exagerado control de las variables, 2) Artificialidad de las situaciones a tal punto que se alejan de "retratar" lo que ocurre en la realidad.

Énfasis en confiabilidad: Generalmente mucha

Surge de las Ciencias Sociales, en particular de la Antropología. Este tipo de investigación recoge información de carácter subjetivo, es decir, que no se percibe por los sentidos, como el cariño, la afición, los valores, aspectos culturales, etc. Por lo que sus resultados siempre se traducen en apreciaciones conceptuales (en ideas o conceptos), pero de la más alta precisión o fidelidad posible con la realidad investigada.

Abarca el fenómenos culturales, que tienen que comprenderse, especialmente para explicar el sentido que tiene un fenómenos para quienes lo viven. La selección de los participantes es intencionada (no aleatoria). La planificación se hace en la marcha.

Recoge cualidades, palabras, significados y sentidos, por medio de entrevistas, videos, grabaciones, guías de observación, etc. Esta investigación termina con datos de apreciaciones conceptuales

Relación sujeto - objeto de investigación: Hay una comunicación directa. Entre más cerca, se está más adentro y se capta mejor el fenómeno. La relación entre el investigador y el participante es personal, cercana.

No se consideran variables de ese tipo.

Cualitativa, a menudo difícil de analizar.

Sus métodos más apropiados son: el Etnográfico y el Histórico.

Limitaciones; 1) Por lo general tiene un carácter subjetivo la interpretación de la información, 2) Incapacidad para manipular variables independientes producto de la selección no aleatoria.

Énfasis en confiabilidad: Generalmente poca, puesto que se

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | sabe que las observaciones difieren entre observadores y que son específicas de una situación; sin embargo, se intenta evaluar diferencias entre observadores por la vía de la flexibilidad y la triangulación. |
| Compromiso con la generalización: Generalmente mucho | Usualmente menos |
| Controla todas las variables extrañas a través de la aleatorización. No, si es puramente una descripción; de otro modo, generalmente controla mucho. | Valida la información a través de la triangulación. Depende de las etapas de la investigación y el enfocamiento progresivo. |
| Preocupación relativa con la validez interna y externa. Las encuestas pueden ser más fuertes en términos de la validez de población y a lo mejor en validez ecológica (dependiendo en dónde, cómo y por quién se realizan las entrevistas). sin embargo, por necesidad, son más débiles que las investig. experimentales en validez interna: es decir, en el control de hipótesis rivales que pudieran explicar los hallazgos para un contexto particular de investigación; aun así, 'la ventajas de los experimentos sobre la encuesta en permitir mejor control son solo relativos, no absolutos. | Una de las fortalezas de la investigación etnográfica (cualitativa) es el énfasis en el naturalismo, el proceso y el holismo; esto provee las bases para una mayor validez ecológica (generalizaciones sobre otros lugares, etc.): es menos preocupado por la validez de la población. A través de su compromiso con la comprensión y múltiples perspectivas, también se preocupa por la validez interna en situaciones donde la <i>hipótesis exploratoria alternativa</i> tiene que ver con posibles interpretaciones diferentes de los actores que participan en el estudio. |
| Énfasis en la profundidad de conocimiento del lugar y contexto: generalmente poco. | En gran medida. |
| Fortalezas particulares que conducen a la generalización. <ul style="list-style-type: none"> • alta validez de constructo • alta confiabilidad • alta validez de población. | <ul style="list-style-type: none"> • Alta validez ecológica • Alta inclusividad |
| Tipos de investigación para la que es más apropiada <ol style="list-style-type: none"> De gran escala Para establecer asociación estadística entre variables. en resultados obtenidos por otros métodos, en grandes muestras representativas, permite validez cruzada. | <ul style="list-style-type: none"> • Inicial en trabajos exploratorios de pequeña escala, para descubrir áreas que valga la pena investigar por otros métodos. • En contextos naturales, validación cruzada en resultados sostenidos por otros métodos. • Investigaciones de fenómenos sociales relativamente desconocidos en detalle y en sus contextos naturales para desarrollar teorías que puedan ser posteriormente validados por otros métodos. |

Como bien indica Burgos (2007) en la actualidad las tendencias de investigación buscan superar el enfrentamiento que existe entre ambos

paradigmas metodológicos a través de la complementariedad. Pero según la finalidad, objetivos e hipótesis planteadas al inicio de nuestra investigación consideramos trazar un estudio en base a un diseño analítico – transversal.

8.2 Metodología del estudio: Experimental

8.2.1 Definición

En la investigación de enfoque experimental el investigador manipula una a o más variables de estudio para controlar el aumento o disminución de esas variables y su efecto en las conductas observadas. En lo que muchos autores definen como causa- efecto, en donde consiste en hacer un cambio en el valor de la variable independiente y observar su efecto en la variable dependiente.

En el caso de nuestra investigación nuestras variables independientes han sido la edad de los sujetos, la ciudad donde estudian danza, la especialidad de danza que estudian,... con el fin de observar que consecuencias tenían estas variables independientes en la variable dependiente “los procesos cognitivos de los estudiantes de danza”.

Es por tanto que los métodos experimentales son los más adecuados para poner a prueba y dar respuesta a las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

8.2.2 Características

En los estudios experimentales podemos distinguir claramente seis características según Pantoja Vallejo (2009):

- Equivalencia estadística de sujetos en diversos grupos normalmente al azar: Los sujetos se reúnen en grupos equivalentes para que de esta forma las diferencias en los resultados de la investigación no sean provocadas por diferencias iniciales entre los grupos de sujetos. Normalmente estos grupos se forman mediante asignación al azar de los sujetos. En el caso de nuestro estudio los grupos equivalentes han sido

alumnos que estudian danza en conservatorios profesionales de danza, donde estudian en base a un mismo plan de estudio con características contextuales muy similares.

- Comparación de dos o más grupos o conjuntos de condiciones: Es necesario que haya un mínimo de dos grupos de sujetos para establecer comparaciones entre ellos, ya que un experimento no se puede llevar a cabo con un único grupo y una única condición experimental. En esta investigación por ejemplo se ha investigado como grupo1 alumnado del conservatorio profesional de Córdoba con un grupo2 alumnado del conservatorio profesional de danza de Sevilla y un grupo3 alumnado del conservatorio profesional de danza de Málaga.

- Manipulación directa de una variable independiente: Como ya hemos señalado anteriormente un experimento consiste en manipular variables independientes (edad, ciudad, especialidad de danza,...) para observar su efecto en la variable dependiente (procesos cognitivos en el alumnado de danza de Andalucía). Por ello, es una de las características más distintivas del enfoque experimental. La variable independiente se manipula en forma de diferentes condiciones que el experimentador asigna. Dicha asignación por parte del investigador es importante que ocurra, pues de lo contrario, no se puede considerarse un experimento real.

- Medición de cada variable dependiente: Deben poder asignarse valores numéricos a las variables dependientes. Si el resultado de la investigación no puede ser medido ni cuantificado de este modo, difícilmente hablaremos de una investigación experimental. En esta investigación se asignó por ejemplo, el número 1 a la ciudad de Córdoba, el número 2 a la ciudad de Sevilla y el número 3 a la ciudad de Málaga.

- Uso de estadística inferencial: La estadística inferencial nos permite hacer generalizaciones a partir de las muestras de sujetos analizadas.

- Diseño que permita un control máximo de variables extrañas: Nos aseguramos así, que este tipo de variables no influyen en la variable dependiente, o si influyen, lo hacen de un modo homogéneo en todos los grupo. De este modo los resultados no son interferidos por las variables extrañas.

8.2.3 Fases

En desarrollo de las fases de este estudio lo contextualizaremos más concretamente en el capítulo del marco empírico a pesar de ello vamos a describir a grandes rasgos las fases que determinan el desarrollo de cualquier investigación de tipo experimental:

- Planteamiento de un problema de conocimiento: La elección del problema depende de los intereses del investigador habiendo teniendo en cuenta previamente las teorías existencia sobre la temáticas para así poder generar nuevo conocimiento o mejorar y ampliar las vías de investigación ya abiertas por otros investigadores. Dicho problema esta relacionado con la variable dependiente. Las hipótesis o preguntas planteadas deben poder resolverse con la aplicación del proceso experimental. El enfoque metodológico vendrá determinado por la naturaleza del problema. Es fundamental revisar la bibliografía sobre el problema que se ha formulado.
- Formulación de hipótesis: La hipótesis es una respuesta conjetural al problema, dicho de otro modo, es la anticipación de un resultado posible de la investigación experimental. La hipótesis relaciona dos o más variables, éstas deben ser planteadas en términos empíricos, es decir, que se puedan medir.
- Realización de un diseño adecuado a la hipótesis: El diseño refleja el plan de trabajo del investigador, es su organización formal. El diseño incluye diversos subprocesos, describe con detalle qué se debe hacer y cómo realizarlo, como por ejemplo la asignación de

sujetos a los diferentes grupos experimentales y las variables implicadas.

- **Recogida y análisis de datos:** Para recoger datos el investigador tiene a su alcance diferentes instrumentos (test, cuestionarios, escalas, etc). Cada uno posee ventajas e inconvenientes y tiene diferentes usos, por ello, a la hora de elegir un instrumento, el investigador debe tener en cuenta su validez y fiabilidad. Una vez obtenidos los resultados se analizan los datos para describir e interpretar los mismos.
- **Elaboración de conclusiones:** Se incluyen aspectos como si se ha podido dar respuesta a las hipótesis experimentales, el poder de generalización de los datos obtenidos, la metodología utilizada, coincidencias o desacuerdos con otros investigadores, implicaciones en la práctica, etc.

8.2.4 Variables

En función de su naturaleza, las variables se pueden clasificar en cuatro tipos:

- **Variables independientes:** Es la propiedad que suponemos que es la causa del fenómeno estudiado y es el concepto al que nos vamos a referir en relación a lo que el investigador va a manipular, en el caso de este estudio el investigador manipulará con la edad de los sujetos, con la ciudad donde estudian los bailarines, con el tipo de procesos cognitivos, etc.
- **Variables dependientes:** Es la variable que recopila las modificaciones que tiene lugar al manipular la variable independiente. Es aquello que se debe observar, lo que tendremos que medir y aquello que nos facilitará la información a tener en cuenta.
- **Variable extrañadas/contaminadas:** Se trata de una variable que suma ciertos efectos a los de la variable independiente, que se introduce en la investigación de manera inesperada y sin la

voluntad del investigador, provocando la modificación de los resultados y la pérdida de fiabilidad de los mismos.

- Variables controladas: las variables relevantes han de estar totalmente controladas, mientras que el resto deben estar igualadas para evitar que influyan en el resultados de nuestro experimento y que se conviertan en variables contaminadas.

8.2.5 Diseño según la temporalidad del estudio: Transversal

Hablamos de una investigación de tipo transversal cuando dicha investigación se centra en estudiar determinadas variables en un momento concreto en el tiempo. Su propósito esencial es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores. Se pueden dividir en dos tipos fundamentales:

- Descriptivos: Tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir un grupo de personas u objetos, una o más variables y proporcionar su descripción.
- Causales: tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean estas puramente correlacionales o relaciones causales. En este diseño lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado. Este último tipo de diseño ha sido el seleccionado en este trabajo ya que este tipo de diseño que respondía con mayor concreción a las inquietudes y cuestiones planteadas desde el principio del estudio.

8.2.6 Instrumentos para la recogida de información en la investigación

8.2.6.1 Cuestionario CEAD

Para la recogida de información del alumnado de los Conservatorios Profesionales de danza de Andalucía se utilizó el *Cuestionario de Estrategias*

Cognitivas en Deportistas CEAD de Mora, García, Toro y Zarco (2001) adaptando y concretando la terminología del mismo para bailarines como posteriormente explicaremos con más detalle en el capítulo del marco empírico del trabajo.

Como bien indica los autores del diseño del Cuestionario en su descripción teoría el cuestionario es un procedimiento clásico en las ciencias sociales para recoger información de una manera rápida y económica. También puede considerarse como una entrevista formalizada y estilizada o como una especie de sustituto de ésta.

Según García Muñoz (2003) el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas sobre hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo como nosotros hemos realizado en alguno de los contextos seleccionados.

El cuestionario es un instrumento muy útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos.

8.2.6.2 Entrevista con preguntas predeterminadas

La entrevista tiene como objetivo recabar información, adiestrarse en los recursos y modalidades de la misma y prepararse para la situación de ser entrevistado. En orden a la evaluación la entrevista se puede hacer tanto individual, como a un grupo de trabajo completo. Desde este punto de vista es una inmejorable técnica para conocer y valorar el trabajo de un grupo y de cada uno de sus individuos.

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 9: PLANTEAMIENTO INICIAL

CAPÍTULO 9: PLANTEAMIENTO INICIAL

9.1 Fase conceptual

Para alcanzar nuestra pretensión final, conocer las estrategias de afrontamiento de los problemas de índole psicológico de un bailarín pre-profesional, recurrimos a un estudio cuantitativo de tipo transversal o comparativo, el cual se ha desarrollado a lo largo de casi tres años (desde Enero de 2013 hasta Noviembre 2015) hasta que se han podido dar respuesta a los objetivos marcado en el planteamiento inicial del estudio.

A continuación vamos a exponer el proceso de desarrollo de la investigación en relación a las cinco principales fases que propone Monje Álvarez, 2011 debe presentar toda investigación cuantitativa como la que seguidamente exponemos, indicando a su vez en cada fase, el contexto de estudio en el que se ha desarrollado, muestra de la población seleccionada, instrumentos de recogida de información, etc.

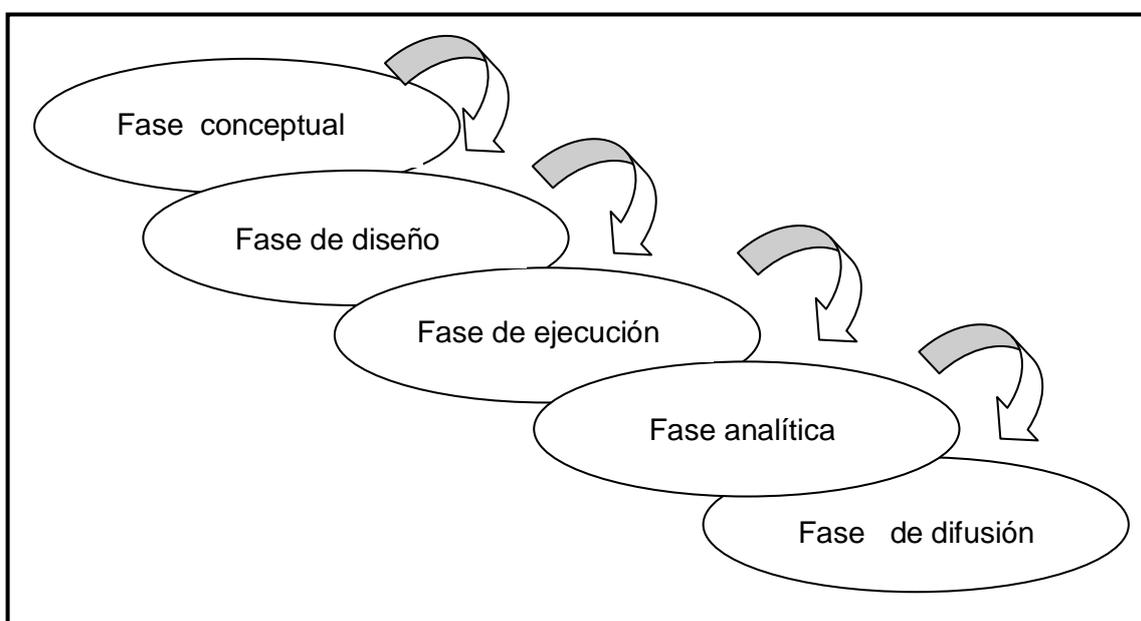


Figura 9.1. Fases de la investigación cuantitativa según Monje Álvarez (2011)

9.1 Fase conceptual

La fase preparatoria o conceptual de la investigación fue lo que denominamos como el planteamiento inicial del estudio, el cual tuvo su origen en una fase de reflexión por parte del investigador a principios del año 2013.

La necesidad de investigar en las dificultades de índole psicológico presentes en estudiantes de danza de enseñanzas profesionales surge tras un periodo de formación académica por parte del investigador en el área de la psicopedagogía (ciencia que estudia los fenómenos psicológicos capaces de mejorar los métodos didácticos y pedagógicos) así como una experiencia profesional como docente de danza en un centro con estudiantes de características similares a los seleccionados en esta investigación.

Tras la fuerte motivación por dar solución a la problemática experimentada por el investigador se realiza durante meses una profunda revisión de la literatura en referencia al problema planteado, así como, se trasladan las inquietudes del planteamiento inicial a otros profesionales del campo de la investigación educativa, de la danza y la psicología cognitiva. Dicha revisión literaria, presentada anteriormente, tuvo principalmente dos objetivos: Contextualizar la problemática dentro de un campo y marco de estudio tan amplio como el de la psicología cognitiva, y conocer y profundizar si este ámbito de la psicología había sido tratado desde la disciplina de la actividad física, y más concretamente, de la danza.

Una vez fundamentada bibliográficamente la problemática inicial del estudio, nos aventuramos a formular las siguientes hipótesis con el fin de poder ser comprobadas con el resultado de este trabajo:

- Hipótesis 1: *Se considera que los bailarines pre-profesional tienden a sufrir situaciones de bloqueo cognitivo de ámbito interno/personal en las fases previas y posteriores a la actuación escénica, obteniendo puntuaciones superiores en problemáticas psicológicas antes de salir a la escena, frente a aquellas situaciones problemáticas de tipo grupal y ambiental (externo) que sufren los bailarines durante y posterior a la actuación.*
- Hipótesis 2: *Se considera que los bailarines pre-profesional pertenecientes a la especialidad de danza clásica tienden a sufrir mayores situaciones problemáticas en la escena, clase o ensayo, obtenido puntuaciones superiores en la variable desorientación*

cognitiva, frente a aquellos bailarines de danza española y baile flamenco, los cuales obtienen puntuaciones inferiores en las variables de eficacia y madurez dancística.

- Hipótesis 3: *Se considera que los bailarines pre-profesionales de menor experiencia (menor curso y menor edad) presentan mayores dificultades de origen psicológico en la escena, clase o ensayo, obteniendo puntuaciones superiores en la variable desorientación cognitiva, frente a aquellos bailarines pre-profesionales de mayor experiencia en la escena o/y aula que obtienen puntuaciones inferiores en las variables de eficacia y madurez dancística.*

- Hipótesis 4: *Se considera que los bailarines pre-profesionales que estudian en la ciudad de Córdoba presentan durante su formación dancística más dificultades relacionadas con las estrategias cognitivas (frente a otras dificultades de tipo físico, social económico,...), obteniendo puntuaciones superiores en la variable desorientación cognitiva, frente a aquellos bailarines pre-profesionales que estudian en los centros de Sevilla y Málaga que obtienen puntuaciones inferiores en las variables de eficacia y madurez dancística.*

- Hipótesis 5: *Se considera que los docentes de enseñanzas profesionales de danza desarrollan siempre o casi siempre en sus clases y ensayos de creaciones coreográficas estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomentan el desarrollo óptimo de las estrategias cognitivas fomentando así la formación integral del alumnado.*

La fase conceptual se desarrolló entre enero y abril de 2013 en la ciudad de Málaga, meses que permitieron ir concretando las opciones de diseño y metodología que mejor se podrían adaptar al problema de estudio.

CAPITULO 10: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO 10: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- 10.1 Diseño metodológico
- 10.2 Contextualización
- 10.3 Muestra
- 10.4 Instrumentos y medidas seleccionados

La fase de diseño, como bien su nombre indica, tiene como finalidad, entre otras muchas tareas, definir el diseño del estudio. A finales de marzo de 2013 se definió el tipo de diseño y metodología del estudio, se elaboraron las cartas de información del estudio para los centros (equipos directivos)² y para el alumnado y se eligieron los instrumentos más adecuados a la investigación. Finalmente se seleccionó y contextualizó la muestra del estudio, y se temporalizó las diferentes fases de actuación.

10.1 Diseño metodológico

Según las características y los objetivos que se pretendía obtener de la investigación recurrimos a un estudio cuantitativo (experimental) de tipo transversal o comparativo, como hemos detallado en el capítulo ocho.

10.2 Contextualización

10.2.1 Contexto geográfico

Esta investigación se ha desarrollado en tres escenarios de España y concretamente de la Comunidad Autónoma de Andalucía: El Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba “*Luis del Río*”, el Conservatorio Profesional de Danza de Málaga “*Pepa Flores*”, y el Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla “*Antonio Ruiz Soler*”. La Figura 10.1. muestra la ubicación de los centros dentro del mapa geográfico de España.

² Anexo: Cartas a los equipos directivos de los centros que han participado en la investigación

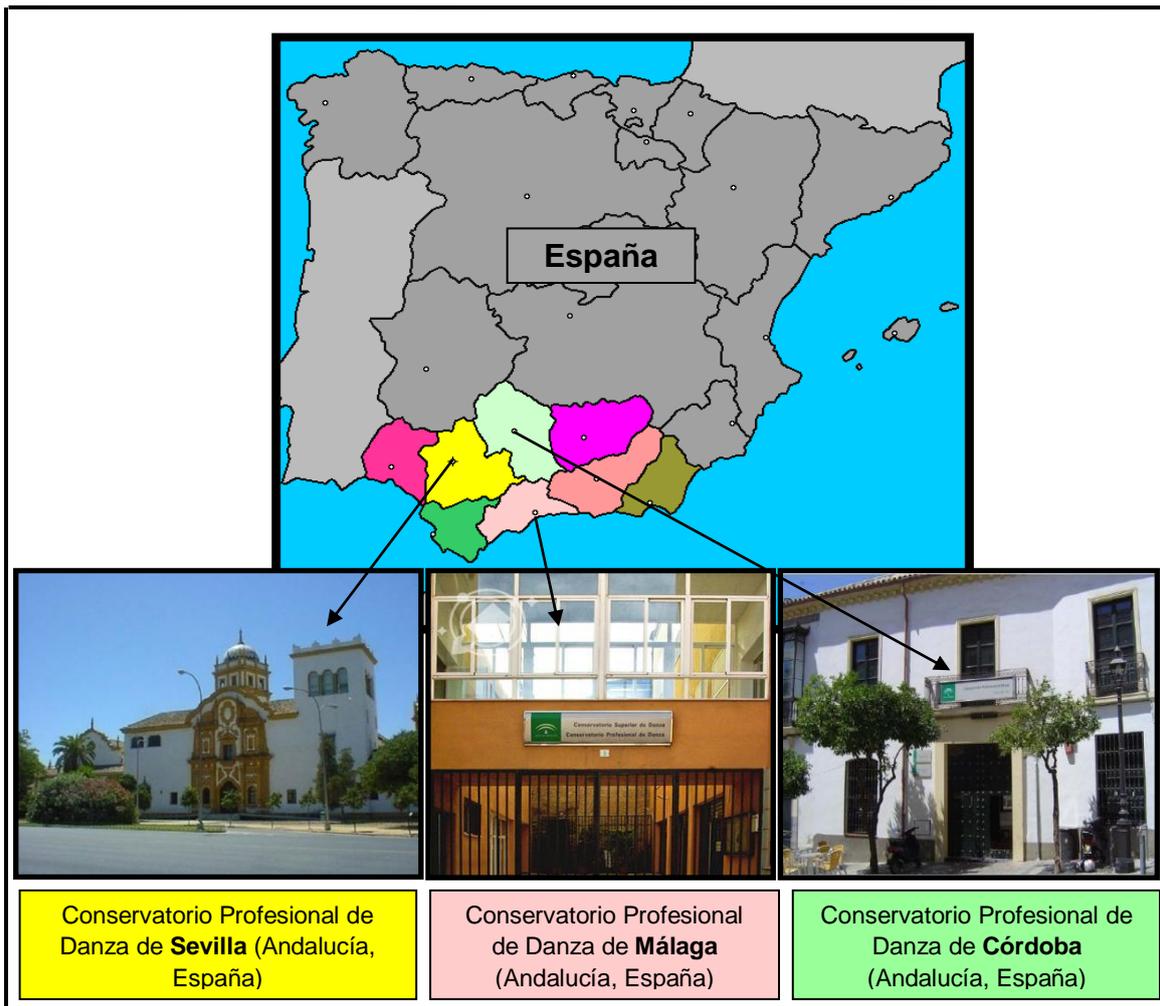


Figura 10.1. Ubicación geográfica de los centros que ha participado en la investigación

10.2.2 Características físicas de los centros

➤ Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba “*Luis del Río*”:

Centro público que pertenece a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, se encuentra en la ciudad andaluza de Córdoba, ciudad que alberga a unos 330.000 habitantes aproximadamente. Este centro nace en 1966, compartiendo en su origen instalaciones con el Conservatorio Superior de Música “*Rafael Orozco*” y en 1981 se traslada el Conservatorio de Música a otra ubicación, siendo sustituido su espacio por la Escuela Superior de Arte Dramático que en la actualidad continua compartiendo centro con el Conservatorio Profesional de Danza. El Conservatorio está ubicado en el casco

histórico de la ciudad (calle Belmonte nº14) lo que hace que este rodeado de otros centro históricos-culturales de referencia en la ciudad (Biblioteca Municipal, Palacio de Congresos, Teatro Góngora, Museo Arqueológico, Mezquita-Catedral,...). Las instalaciones del centro cuenta con dieciséis clases de danza, biblioteca, aula de música, dos aulas para asignaturas teóricas, consejería, secretaria, sala de departamentos, el despacho del equipo directivo y la sala de teatro Duque de Rivas compartida con la Escuela de Arte Dramática.

➤ Conservatorio Profesional de Danza de Málaga “*Pepa Flores*”:

El Conservatorio Profesional de Danza de Málaga es un centro educativo de régimen especial situado en el barrio del Perchel, que pertenece al distrito Centro de Málaga. Exactamente se ubica en C/ Cerrojo nº 5, CP: 29007, Málaga (España). Históricamente siempre ha sido un barrio obrero que en la época actual es residencia de clases marginales. La ubicación del centro en este barrio fue decisión de un proyecto de integración y rehabilitación de la zona por parte de la administración. Las instalaciones y equipamiento del Conservatorio Profesional de Danza de Málaga son adecuados a las necesidades que requiere la actividad que en ellos se desarrollan. Atendiendo a su distribución espacial, podemos dividir el centro en el área docentes y en el área administrativa. El área docente cuenta tres pisos. En la planta baja se encuentra la conserjería; secretaría, un vestíbulo, dos patios interiores, un patio de acceso, un salón de actos, un aula de maquillaje; nueve aulas de danza; un aseo femenino; un aseo masculino; un aseo de minusválidos; un vestuario de alumnas; un vestuario de alumnos; un vestuario de profesoras; un vestuario de profesores y un gran almacén. En la primera planta se ubica un aula de música; nueve aulas de danza; una biblioteca; un aseo femenino.; un aseo masculino; un vestuario de alumnas; un vestuario de alumnos; un vestuario de profesoras y un vestuario de profesores. En la segunda planta hay tres aulas teóricas; un aula de música; ocho aulas de danza; un gimnasio; una sala de proyecciones; un aseo femenino; un aseo masculino; un vestuario de alumnas; un vestuario de alumnos; un vestuario de profesoras y un vestuario de profesores. La zona administrativa está compuesta en la planta baja por la sala

de reuniones de la asociación de padres/madres (AMPA). En la primera planta posee una sala de profesores, una gran aula de danza de 15 m²; una sala de reuniones y el despacho de jefatura de departamento. En la segunda planta tres despachos y un aseo.

➤ Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla “*Antonio Ruiz Soler*”

Al igual que los dos anteriores centros, el Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla es un centro público que pertenece a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, se encuentra en la ciudad andaluza de Sevilla, capital de la comunidad autónoma de Andalucía. Alberga más 650.000 habitantes (según el censo de 2014). El Conservatorio dispone actualmente de un edificio situado en una zona privilegiada de Sevilla, frente al Parque de María de Luisa. Este edificio tiene su origen en 1929 cuando se construyó el Pabellón de Argentina para la Exposición Iberoamérica de Sevilla. En 1949, pasa a ser de uso docente como instituto femenino para la ciudad, con el nombre de Instituto Murillo y finalmente fue en 1994 cuando se asignó como sede del Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla. El edificio posee un cuerpo central de dos pisos con patio, con dos alas laterales adosadas y un torreón posterior de cinco plantas de altura. Las salas y/o clases con las que cuenta el centro son a grandes rasgos similares a las citadas en los anteriores centros (aulas de danza, sala de profesores, aula de música, secretaria, aseos de alumnos y profesores,...).

10.2.3 Características académicas los centros

Como anteriormente hemos mencionado, los tres centros que han participado en la investigación son conservatorios profesionales de danza de Andalucía, son centros públicos pertenecientes a la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía donde se cursan los estudios oficiales de danza. Los estudios de danza por lo general se cursan en horario vespertino ya que el alumnado compagina sus estudios obligatorios de educación primaria o secundaria obligatoria en horario de mañana con sus estudios de régimen especial de danza en horario de tarde.

Los estudios oficiales de danza se inician con las Enseñanzas Básicas de Danza que se inician a los ocho años, esta etapa inicial está compuesta por cuatro cursos, donde se cursan diferentes asignaturas pertenecientes a diferentes estilos de danza así como asignaturas teóricas como formación musical. Al concluir los cuatro años de formación, se obtiene el título de Enseñanzas Básicas de Danza y se realiza una prueba de nivel, si es superada se accede a las Enseñanzas Profesionales de Danza (etapa académica de nuestra investigación).

Las Enseñanzas Profesionales de Danza, por regla general, se cursan en los Conservatorios o Escuelas Municipales de Danza, son estudios oficiales que tienen como última finalidad formar a bailarines profesional, es decir, el ejercicio profesional como bailarín o a continuar los estudios superiores de danza para formarse como docente en danza (especialidad de pedagogía de la danza) o coreógrafo (especialidad en coreografía e interpretación de la danza). Esta etapa académica está compuesta de seis cursos y puede realizarse en cualquiera de las cuatro especialidades de danza reglada: Danza clásica, danza española, danza contemporánea o baile flamenco. Y al concluir la etapa, los estudiantes obtienen el título de Enseñanzas Profesional de Danza en el que consta la especialidad de danza cursada.

Exponemos seguidamente en la tabla 9.1 las diferentes asignaturas y carga de horario mínima que se cursan en las Enseñanzas Profesional de Danza en Andalucía (no en todas las comunidades autonómicas españolas el plan de estudios se concretiza del mismo modo).

Tabla 10.1. Asignaturas y carga horaria en las Ens. Profesionales de Danza en Andalucía

| Asignaturas y carga horaria en las Enseñanzas Profesionales de Danza en Andalucía | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------|
| Especialidad | Asignaturas | Horas |
| Baile Flamenco | Música* | 130 |
| | Técnicas básicas de danza | 905 |
| | Danza española | 445 |
| | Baile flamenco | 780 |
| | Estudio del cante de acompañamiento | 130 |
| | Estudio de la guitarra de acompañante | 130 |
| Danza Clásica | Música | 130 |
| | Danza clásica | 1162 |

| | | |
|---------------------|---------------------------------|------|
| | Repertorio | 386 |
| | Danza contemporánea | 342 |
| Danza Española | Música | 130 |
| | Danza clásica | 1175 |
| | Escuela Bolera | 420 |
| | Danza estilizada | 320 |
| | Baile Flamenco | 320 |
| | Folclore | 155 |
| Danza Contemporánea | Música | 130 |
| | Improvisación | 260 |
| | Técnicas de Danza Contemporánea | 1150 |

*Música: Asignatura teórica común a todas las especialidades

A continuación citamos las referencias legislativas por las que se rigen los centros educativos de danza en Andalucía que hemos seleccionado en nuestra investigación, la consulta de estos documentos también nos ha permitido reflexionar y analizar de una forma más global de la formación académica que reciben los bailarines pre-profesionales (muestra seleccionada en la investigación):

- Los centros (Conservatorios Profesionales de Danza):
 - Decreto 362/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Profesionales de Danza. (BOJA de 27-12-2011).
 - Orden de 19 de marzo de 2012, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los conservatorios profesionales de danza, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. (BOJA de 28-03-2012).
- Estudios Profesionales de Danza:
 - Real Decreto 898/2010, de 9 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 13-07-2010).
 - Decreto 253/2011, de 19 de julio, por el que se modifica el Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas profesionales de danza en Andalucía. (BOJA de 03-08-2011)
- Estudio de Enseñanzas Básicas de Danza:

- Decreto 16/2009 de 20 de Enero en el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de danza.
- Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de danza en Andalucía. (BOJA de 09-07-09).
- Orden de 24 de junio de 2009, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de las enseñanzas elementales de danza y música en Andalucía. (BOJA de 09-07-09).

10.2.4 Características del personal de los centros

➤ Alumnado

El alumnado de los Conservatorios Profesionales de Danza se encuentran normalmente en un rango de edad de entre 8 y 22 años.

El número de alumnos matriculados se encuentra en torno al 400 – 500 estudiantes, siendo 150- 200 alumnos de enseñanza profesionales de danza, estos datos nos permiten deducir que el alumnado va disminuyendo conforme se va aumentando de curso y por tanto cuantas más horas de formación implican los estudios de danza. Por lo general, el número de alumnos matriculados en danza clásica, danza española y baile flamenco es homogéneo, siendo la especialidad de danza contemporánea la que cuenta con menos alumnado debido tal vez al poco tiempo que lleva impartidosé en los conservatorios y a que no todos los centros la ha introducido en sus centros (de los seis conservatorios profesionales de danza de Andalucía, solo la mitad tienen la especialidad de danza contemporánea).

El perfil general del género de los estudiante de danza en los conservatorios, es mayoritariamente femenino (85%) frente al masculino (15%).

El perfil socioeconómico de los Conservatorios Profesional de Danza no es determinado ya que al ser un centro de enseñanzas de régimen especial no tiene un perfil socioeconómico específico, debido a que la admisión de los

alumnos no es por ubicación geográfica, pudiendo encontrar alumnos de todas las clases sociales y económicas.

➤ Profesorado

El personal docente está compuesto entre a 35 – 40 profesores según las necesidades del centro, siendo en un alto porcentaje personal docente funcionario frente al personal docente itinerario, lo cual el índice de permanencia y continuidad en el centro es alto. El género del profesorado es de un 20% de hombres frente a un 80% de mujeres. A continuación exponemos una distribución aproximada de las funciones del profesorado de un conservatorio de danza:

- Danza Española: de 10 a 6 profesores.
- Danza Clásica: de 14 a 8 profesor.
- Danza Contemporánea: de 4 a un profesor.
- Baile Flamenco: de 6 a 4 profesoras.
- Música: de 2 a un profesor.
- Pianistas acompañantes: 4 pianistas
- Guitarristas acompañantes: de 3 a 2 guitarristas.
- Cantaor acompañante: un cantaor.

Además del personal docente existen el personal de administración y servicios (administrativos, conserjes, servicio de limpieza,...)

10.2.5 Contextualización temporal

El estudio de esta Tesis Doctoral se ha desarrollado desde principios del año 2013 hasta finales del 2015. Como se puede observar en el epígrafe “fases de actuación”, el trabajo se ha dividido en cinco fases. A continuación vamos hacer referencia a cada fase en relación al momento temporal del estudio:

- De Enero a Marzo de 2013: Planteamiento inicial y reflexión del trabajo de investigación a desarrollar con grupos de expertos en la temática de la actividad física y los procesos cognitivos, de la Universidad de Málaga.
- Abril 2013: Presentación del trabajo de investigación al equipo directivo del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba.

- Mayo 2013: Entrega de autorizaciones de colaboración en la tesis doctoral al alumnado del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba, así como la entrega y recogida de información del *Cuestionario adaptado para bailarines CEAD*.
- Julio 2013: Análisis de los datos extraídos de los cuestionarios del alumnado de Córdoba y conclusiones de los resultados recogidos del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba.
- De Enero a Marzo de 2014: Presentación de la Tesis Doctoral a los equipos directivos de los Conservatorios Profesionales de Sevilla y Málaga.
- Marzo 2014: Entrega de autorizaciones de colaboración en la tesis doctoral al alumnado del Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla y Málaga, así como la entrega y recogida de información del *Cuestionario adaptado para bailarines CEAD*.
- Abril 2014: Análisis de los datos extraídos de los cuestionarios del alumnado de Sevilla y Málaga y conclusiones de los resultados recogidos del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba.
- Septiembre 2014: Diseño del cuestionario para valorar los procesos cognitivos que percibe el profesor de danza en el desarrollo de una clase de danza.
- Enero 2015: Información y difusión de los cuestionarios de los profesores a todo el profesorado de los claustros de los Conservatorios de Sevilla, Málaga y Córdoba.
- De Mayo a Septiembre de 2015: Recogida de los cuestionarios y análisis de los resultados de dichos cuestionarios.
- Octubre 2015: Discusión y conclusiones globales del trabajo de investigación.

10.3 Muestra

Para llevar a cabo esta tesis doctoral se seleccionaron dos grupos relevantes de la población en el tema de estudio a investigar:

- Alumnado estudiante de danza en la etapa de formación de enseñanzas profesionales (bailarines pre-profesionales), de tres especialidades de danza (danza clásica, danza española y baile flamenco), de las cuatro que pueden cursarse (danza clásica, danza contemporánea, danza española y baile flamenco) de tres, de los seis conservatorios de danza de Andalucía, donde se pueden cursar los estudios oficiales de danza (Conservatorios Profesionales de Córdoba, Málaga y Sevilla).
- Docentes de danza de las especialidades de danza española, danza clásica y baile flamenco que imparten clase en la etapa formativa de enseñanzas profesionales en los conservatorios de Córdoba, Málaga o Sevilla.

10.3.1 Muestra Alumnado

Como anteriormente hemos indicado la muestra del alumnado seleccionado ha sido de un total de 125 sujetos, estudiante de danza en la etapa de formación de enseñanzas profesionales de las especialidades de danza clásica, danza española y baile flamenco, de los Conservatorios Profesionales de Córdoba, Málaga y Sevilla.

El motivo de seleccionar esta muestra se debe a que el instrumento de recogida de información, el *Cuestionario de Estrategias Cognitivas en Deportistas CEAD* de Mora, García, Toro y Zarco (2001), va dirigido para deportista profesional adultos o adolescentes pre-profesionales por lo que el grupo de bailarines seleccionado debía de superar los quince años como mínimo.

Los estudios profesionales de danza se inician con doce años y finalizan con dieciocho como mínimo, a pesar de que se puedan accederse con una edad superior a la de doce o poder repetirse curso hasta en dos ocasiones, motivo que justifica el que haya sujetos en nuestra muestra de más de dieciocho años. También el hecho de elegir al alumnado de los últimos cursos de los estudios de danza podemos decir que entrenan o bailan con una intensidad y horas de dedicación muy similares a lo que posteriormente realiza un bailarín en el ámbito profesional. Estos dos motivos, la edad de los sujetos

para comprender la prueba y la exigencia de dedicación y entrenamiento similar a las de un profesional fueron los que nos determinaron seleccionara este alumnado y no a otro de cursos inferiores.

La razón de seleccionar a una muestra de sujetos pre-profesional y no profesional se debe a que las circunstancias y características de la muestra total es prácticamente igual, es decir, a pesar de estudiar tipos de danza diferentes las horas de clase, la disciplina y normas del centro, el sello metodológico del centro,...son prácticamente iguales. En cambio, el seleccionar a bailarines profesionales de tres compañías de danza de tres estilos o especialidades diferentes nos planteaba la dificultad de no estar controlando muchos aspectos que evidentemente serían diferentes (contexto de entrenamiento, exigencia laboral, horas de entrenamiento,...).

➤ Muestra de alumnado en Córdoba

La muestra del alumnado del Conservatorio Profesional de Córdoba “Luis del Río” fueron un total de 48 sujetos (4 alumnos y 44 alumnas), de edades comprendidas entre 15 y 21 años, mayoritariamente entre 18 y 19. Los alumnos seleccionados pertenecen a los tres últimos cursos de los estudios oficiales y profesionales de danza: Cuarto, quinto y sexto de enseñanzas profesionales. Y de las tres especialidades que ofrecen este centro: Danza clásica, danza española y baile flamenco.

A continuación, en la tabla 9.2 viene recogido el número de sujeto distribuidos por curso y por especialidad.

Tabla 10.2. Distribución de sujetos en relación a su curso y especialidad de danza del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba en 2013

| Curso | Especialidad | Nº Sujetos |
|-------|----------------|------------|
| 4º | Danza clásica | 4 |
| | Danza española | 5 |
| | Baile flamenco | 5 |
| 5º | Danza clásica | 5 |
| | Danza española | 6 |
| | Baile flamenco | 8 |
| 6º | Danza clásica | 5 |
| | Danza española | 4 |
| | Baile flamenco | 6 |

| | |
|--------------|----|
| TOTAL | 48 |
|--------------|----|

➤ Muestra de alumnado en Málaga

La muestra del alumnado del Conservatorio Profesional de Málaga “*Pepa Flores*” fueron un total de 50 sujetos (2 alumnos y 48 alumnas), de edades comprendidas entre 15 y 26 años, mayoritariamente entre 16 y 19. Los alumnos seleccionados pertenecen a los tres últimos cursos de los estudios oficiales y profesionales de danza: Cuarto, quinto y sexto de enseñanzas profesionales. Y de las tres especialidades que ofrecen este centro: Danza clásica, danza española y baile flamenco.

En la tabla 9.3. viene recogido el número de sujeto distribuidos por curso y por especialidad.

Tabla 10.3. Distribución de sujetos en relación a su curso y especialidad de danza del Conservatorio Profesional de Danza de Málaga en 2014

| Curso | Especialidad | Nº Sujetos |
|--------------|---------------------|-------------------|
| 4º | Danza clásica | 10 |
| | Danza española | 10 |
| | Baile flamenco | - |
| 5º | Danza clásica | 4 |
| | Danza española | 11 |
| | Baile flamenco | 2 |
| 6º | Danza clásica | 3 |
| | Danza española | 5 |
| | Baile flamenco | 5 |
| TOTAL | | 50 |

➤ Muestra de alumnado en Sevilla

La muestra del alumnado del Conservatorio Profesional de Sevilla “*Antonio Ruiz Soler*” fueron un total de 27 sujetos (un alumno y 26 alumnas), de edades comprendidas entre 16 y 23 años, mayoritariamente entre 17 y 18. Los alumnos seleccionados pertenecen a los tres últimos cursos de los estudios oficiales y profesionales de danza: Cuarto, quinto y sexto de enseñanzas profesionales. Y de las tres especialidades que ofrecen este centro: Danza clásica, danza española y baile flamenco. En la tabla 9.4. viene recogido el número de sujeto distribuidos por curso y por especialidad.

Tabla 10.4. Distribución de sujetos en relación a su curso y especialidad de danza del Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla en 2014

| Curso | Especialidad | Nº Sujetos |
|--------------|----------------|------------|
| 4º | Danza clásica | 9 |
| | Danza española | - |
| | Baile flamenco | - |
| 5º | Danza clásica | 7 |
| | Danza española | 6 |
| | Baile flamenco | - |
| 6º | Danza clásica | 3 |
| | Danza española | - |
| | Baile flamenco | 2 |
| TOTAL | | 27 |

10.3.2 Muestra Profesorado

En este estudio también se ha seleccionado una muestra de 18 docentes de danza de las especialidades de danza española, danza clásica y baile flamenco que imparten clase en la etapa formativa de enseñanzas profesionales en los conservatorios de Córdoba, Málaga y Sevilla.

El hecho de seleccionar a docentes de danza como muestra, fue para complementar la información extraída directamente de los bailarines pre-profesionales y poder tener una información más profunda y concreta del desarrollo de los procesos cognitivo a través del proceso de enseñanza que aplican los maestros de danza en sus clases, y así poder conocer en qué medida trabajan de manera indirecta aspectos de índole psicológico en sus clases.

10.4 Instrumentos y medidas seleccionados

Los instrumentos seleccionados para la recogida de información fueron han sido dos:

- *Cuestionario de Estrategias Cognitivas en Deportista CEAD de Mora, García, Toro y Zarco (2001)*, adaptado para bailarines pre-profesionales.

- Entrevista con respuesta pre - determinadas para valorar los procesos cognitivos que percibe el profesor de danza en el desarrollo de una clase de enseñanzas profesionales.

10.4.1 *Cuestionario de Estrategias Cognitivas en Deportista CEAD*

El instrumento que hemos utilizado en el trabajo de investigación para recoger información en bailarines pre-profesionales ha sido el *Cuestionario de Estrategias Cognitivas en Deportistas CEAD* de Mora, et al. (2001), un cuestionario que permite conocer cuáles son las estrategias utilizadas por los deportistas para solucionar los diferentes problemas de índole psicológica que se les produce en el transcurso de la competición. A pesar de no ser un cuestionario diseñado específicamente para bailarines (danza) el motivo de su elección se debe a que este instrumento no se circunscribe a un área específica del deporte sino es entendible tanto a actividades físicas y deportivas tanto individuales como a colectivos. Por ello, consideramos que la actividad dancística se contextualiza dentro de aquellas actividades físicas colectiva y al no existir ningún instrumento validado y fiable específico de danza, este instrumento es el más idóneo ya que aquellos datos y aspectos que queremos saber en el estudio, nos permite recogerlos.

Según los autores Mora, García, Toro y Zarco (2001) el cuestionario pretende alcanzar tres objetivos básicos:

- Constatar si el deportista considera como problemática cada una de las situaciones que se le presentan.
- Conocer el tipo de estrategia de solución aplicada a cada una de las situaciones.
- Comprobar si las estrategias utilizadas por los deportistas coinciden con las propuestas por las técnicas psicológicas utilizadas en la resolución de problemas.

Igualmente en el cuestionario se diferencian claramente dos contenidos altamente significativos:

- El conjunto de problemas más representativos que afectan a la conducta deportiva
- Las alternativas de solución que se proponen para cada uno de los problemas presentados.

La información que se obtiene del cuestionario es muy útil y de gran interés ya que nos permite determinar cuáles de las situaciones presentadas como problemáticas entre las cuatro opciones que aparecen como solución (a,b,c ,d) implica la negación del problema como tal. También podemos conocer el grado de coincidencia entre las respuestas dadas por el deportista y las alternativas de solución a los diferentes problemas. Aporta información acerca del grado de afinidad cognitiva de un grupo de deportistas que actúan de forma coordinada, de tal manera que a mayor nivel de coincidencia respecto a la solución de los diferentes problemas, mayor será el grado de comunicación entre los integrantes del grupo. También el cuestionario nos ofrece la posibilidad de detectar aquellas situaciones en las que la variabilidad de respuesta de los componentes del grupo es grande.

El *CEAD* se compone de 21 ítems, correspondientes a los problemas más representativos de las diferentes situaciones en competición, dividiéndose estas problemáticas en tres ámbitos. Los de ámbito interno como ansiedad precompetitiva y temor al fracaso; otros lo son de ámbito grupal, como desavenencias con los compañeros, y finalmente, otros se refieren a circunstancias ambientales, tales como críticas del público o terreno deportivo contrario a las expectativas fijadas.

Para facilitar la comprensión de los ítems a la hora de responder al cuestionario así como para adaptar el cuestionario al ámbito de la danza, se decidió modificar algunos términos propios del deporte por otros sinónimos más específicos del ámbito de la danza. Las modificaciones de términos fueron las siguientes:

- Ítem 1: El enunciado de la pregunta, *ansiedad precompetitiva*, se sustituyó por *ansiedad escénica* ya que en la danza no es una actividad competitiva (nadie gana o pierde) sino artística, la

cual se muestra la actividad físico-artística a través de una representación en un escenario.

- Ítem 2: Se adaptó la opción c, *asumir el fracaso como una realidad más dentro de la práctica deportiva por asumir que la ejecución incorrecta técnica e interpretativa de la danza es una realidad más dentro de la actividad dancística*. Consideramos que para facilitar la comprensión de la respuesta debíamos especificar lo que supone fracasar para un bailarín, *ejecución incorrecta técnica e interpretativa*, así como sustituir el término *práctica deportiva* por el de *actividad dancística* para contextualizar la respuesta al campo sobre el que se estaba investigando.

- Ítem 3: El enunciado de esta cuestión, *agresiones de contrarios*, se sustituyó por *errores de otros que repercuten en mi actuación*. El término *agresiones* nos resultaba muy violento y desafiante para presentárselo a la muestra de bailarines adolescentes. Ciertamente en el mundo del deporte las acciones violentas surgen con frecuencia debido al afán del deportista por ganar pero en la danza este término no tiene mucho sentido al no existir ninguna competición, por lo que se decidió sustituirse por *errores*. También se consideró sustituir *contrarios* por *los otros (bailarines)*, ya que en la danza se baila en grupo con otros compañeros y éstos nunca son considerados contrarios sino complemento fundamental en el cuerpo de baile. La respuesta b de este ítem se modificó el término *juego* por el *error del compañero* ya que se pensó que si existe error en el compañero (bailarín) existe error en la danza. Y como último cambio en el ítem fue en la respuesta b, donde se cambió el término *colegiados* por el de *coreógrafo, maestro/a o director/a de escena*.

- Ítem 4: En la danza, *error arbitrales* no tiene sentido ya que la figura del arbitro no existe, por lo que el arbitro al ser considerado la persona que observa y determina los errores del juego/deporte la similitud de esa función en la danza sería la del maestro/a de danza o

coreógrafo/a por lo que el enunciado *errores arbitrales* se sustituyó por *errores del coreógrafo/a o maestro/a*.

- Ítem 5: El enunciado de la pregunta se sustituyó los *componentes de equipo* por los *componentes del cuerpo de baile o grupo de bailarines*.

- Ítem 6: Se cambió el término de *entrenador* por el de *maestro/a o coreógrafo/a*, éste aparece tanto en el enunciado como en la opción b.

- Ítem 7: Se modificó de nuevo la figura deportiva por la figura o profesional de danza, es decir, la *directiva en el deporte* cumplir funciones similares a las de director o directora de escena o coordinador de la coreografía por lo que se sustituyó *directiva* por *director/a de escena*. También se cambiaron en la respuesta c, *terreno de juego* por *escenario* y en la respuesta d, *equipo* por *grupo*.

- Ítem 8: Se modificaron las respuestas b, c y d: *margen de los deportivos* por *margen de la danza*; *dinámica de juego* por *dinámica de baile* y *faceta deportivo/profesional* por *faceta profesional (de bailarín o bailarina)*.

- Ítem 9: De esta cuestión se consideró modificar el término *contrario* de la respuesta a, por el de *bailarines o compañeros*. Al igual que el *acción* por el de *baile o danza* de la respuesta b.

- Ítem 10: No se realizó ningún cambio del cuestionario original.

- Ítem 11: En la respuesta b se sustituyó *práctica deportiva* por *práctica dancística*.

- Ítems 12: De nuevo en esta pregunta se cambia *entrenador* por *coreógrafo o maestro de danza* como en preguntas anteriores y también se elimina *pensar que el único contrario está en el terreno de juego* por *pensar que lo único es el terreno escénico*.

- Ítem 13: En este ítem tan solo se vio necesario modificar la *táctica deportiva* por *las normas coreográficas o técnicas de la danza*. El término *táctica* es utilizado para planificar acciones propias de la actividad deportiva y nunca se usa en la danza por lo que se vio más adecuado utilizar el término *normas*.
- Ítem 14: En esta cuestión no se modificó ningún término por otro sino que se suprimió *de parte de la prensa especializada* debido a que al grupo de sujeto de la investigación son adolescentes pre-profesional y aún su actividad dancística no ha alcanzado la repercusión publica propia de cualquier bailarín profesional de una compañía o ballet por lo que no tenía sentido concretar la pregunta hacia las críticas periodísticas. Por ello, se consideró más adecuado fórmulas la pregunta hacia el modo en el que el sujeto admite y asume las *críticas negativas* en general, ya sea de sus compañeros, padres, profesores, amigos, etc.
- Ítem 15: En esta cuestión de nuevo es sustituido el término *entrenador* por el de *maestro/a*, que aparece en la respuesta b.
- Ítem 16: Este ítem relacionado con la capacidad de atención, se modificó en la respuesta a el término *juego* por el de *clase o ensayo-actuación*. En la respuesta b se cambia *momentos del juego* por *momentos de la danza*. Y de nuevo en la respuesta c se sustituye *juego* por *danza*.
- Ítem 17: En esta pregunta de nuevo cuando el término *juego* se cambia por el *danza* (respuesta d).
- Ítem 18: Se realizan los cambios en las respuestas; en la a, se cambia *tiempo real del juego* por *tiempo real de la danza*; en la respuesta se sustituye *resultado* por *clase o actuación*; en la respuesta c, *práctica deportiva* por *práctica dancística*.
- Ítem 19: En este ítem se modifica el enunciado, en lugar de *terreno deportivo* se habla de *terreno de la danza*. En cuanto a las respuestas, en la b se vuelve a sustituir el término *contrario* por el de

compañero. Y en la respuesta d, *estrategia deportiva* por *estrategia dancística*.

- Ítem 20: De esta cuestión solo se cambia *práctica deportiva* por *práctica de la danza* que aparece en la respuesta b.
- Ítem 21: En este último ítem de nuevo es sustituida la figura de *entrenador* por la de *coreógrafo o maestro de danza*.

Todas estas modificaciones de términos en relación al Cuestionario original *CEAD* fueron analizadas y aprobadas por jueces expertos en la materia de estudio, los cuales dictaron su aprobación³.

En relación a las dimensiones que mide el cuestionario *CEAD* debemos de indicar que son tres: Eficacia cognitiva (EC), Madurez deportiva (MD) y Desorientación cognitiva (DC), los autores del Cuestionario Mora, García, Toro y Zarco (2001) las definen como:

- Eficacia cognitiva: Esta variable hace referencia a las habilidades cognitivas que de modo intelectual demuestra un sujeto para hacer frente a las diferentes situaciones problemáticas que lleva implícita su actividad deportiva y ante las cuales desarrolla una estrategia de actuación correcta (respuestas apropiadas), a la hora de resolver dichos problemas. La respuesta indicadora de Eficacia cognitiva es aquella que supone la elección de una técnica, recurso o estrategia que ha demostrado su validez y fiabilidad en la práctica psicológica. Por ejemplo, la relajación es la solución correcta ante la ansiedad.
- Madurez deportiva: Esta variable se refiere a la habilidad de los sujetos para asumir o afrontar las diferentes situaciones que pueden generar problemas en los deportistas, como circunstancias propias de la competición y, por tanto, exentas de valor positivo o negativo para influir en el rendimiento individual y colectivo. Es decir, es la capacidad del sujeto para incorporarse a la tarea deportiva de modo

³ Anexo 2: Cuestionario *CEAD* adaptado al estudio

intermitente, y a las que hay que aplicar una modificación técnica, táctica o física para mejor desenvolverse en ella.

- Desorientación cognitiva: Es la tendencia del sujeto a elegir soluciones inapropiadas ante las adversidades que rodean la competencia deportiva debido a la inexperiencia o por haber adquirido modelos de aprendizaje erróneos basados en actuaciones subjetivas del ámbito deportivo.

Cada una de las opciones de respuesta hace referencia a cada una de las tres variables dependientes. Es decir, como se puede observar en la figura 10, en el ítem 1, por ejemplo, la respuesta “a” se asocia a madurez deportiva (MD), la respuesta “b” y “d” a desorientación cognitiva (DC) y la respuesta “c” a eficacia cognitiva (EC).

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Ansiedad pre-actuación:</p> <p>a) Hablar con los compañeros: MD</p> <p>b) Aislarse o concentrarse: DC</p> <p>c) Relajación: EC</p> <p>d) Ejercicio físico: DC</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figura 10.2. Modelo de pregunta del Cuestionario CEAD

Una vez realizada la adaptación del cuestionario para bailarines y analizadas las variables que mide el mismo, se clasificaron los ítems del mismo en relación en función a dos criterios:

- Momento de la problemática descrita en el ítem (tabla 9.5.) : Las situaciones que se presentan en los ítems hacen referencia a momentos previos a la actuación, durante el transcurso de la actuación o que surgen después de la actuación.

Tabla 10.5. Distribución de los ítems en función del momento de problemática

| Momento de las situaciones problemáticas | Antes | Durante | Después |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|---------|
| Ítem 1. Ansiedad pre-actuación escénica | x | | |
| Ítem 2. Temor al fracaso | x | | |
| Ítem 3. Errores de otros que repercuten en mi actuación | | x | |
| Ítem 4. Errores técnicos en la ejecución de la danza | | x | |
| Ítem 5. Desavenencias con los componentes del cuerpo de baile o grupo de bailarines | | | x |
| Ítem 6. Desavenencias con el coreógrafo/a o maestra/o de danza | | | x |
| Ítem 7. Desavenencias con la director de escena o coordinador de la coreografía | | | x |
| Ítem 8. Problemas personales | x | | |
| Ítem 9. Exceso de confianza | x | | |
| Ítem 10. Errores propios no trascendentales | x | | |
| Ítem 11. Errores propios trascendentales | x | | |
| Ítem 12. Críticas del público | | | x |
| Ítem 13. Expectativas desmesuradas de los demás hacia usted | | x | |
| Ítem 14. Críticas negativas | | | x |
| Ítem 15. Autoexigencias desmesuradas | x | | |
| Ítem 16. Falta de concentración | | x | |
| Ítem 17. Impaciencia | x | | |
| Ítem 18. Resultado adverso | | | x |
| Ítem 19. Terreno de la danza contrario a las expectativas fijadas | | x | |
| Ítem 20. Temor ante la posibilidad de lesión | x | | |
| Ítem 21. Infravaloración de mi capacidad física | x | | |

- **Ámbito u origen de la problemática (tabla 9.6.)** : Las situaciones que se describen pueden surgir a raíz de uno mismo (ámbito interno) o por el contrario ser provocadas estas situaciones por otras personas que rodean al sujeto durante la actuación escénica o por el propio ambiente (ámbito externo).

Tabla 10.6. Distribución de los ítems en función del origen/ámbito de problemática

| Origen de la problemática | Ámbito interno | Ámbito grupal o ambiental |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------|
| Ítem 1. Ansiedad pre-actuación escénica | x | |
| Ítem 2. Temor al fracaso | x | |
| Ítem 3. Errores de otros que repercuten en mi actuación | | x |
| Ítem 4. Errores técnicos en la ejecución | | x |
| Ítem 5. Desavenencias con los componentes del cuerpo de baile o grupo de bailarines | | x |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| Ítem 6. Desavenencias con el coreógrafo/a o maestra/o de danza | | x |
| Ítem 7. Desavenencias con la director de escena o coordinador de la coreografía | | x |
| Ítem 8. Problemas personales | x | |
| Ítem 9. Exceso de confianza | x | |
| Ítem 10. Errores propios no trascendentales | x | |
| Ítem 11. Errores propios trascendentales | x | |
| Ítem 12. Críticas del público | | x |
| Ítem 13. Expectativas desmesuradas de los demás hacia usted | | X |
| Ítem 14. Críticas negativas | | X |
| Ítem 15. Autoexigencias desmesuradas | x | |
| Ítem 16. Falta de concentración | x | |
| Ítem 17. Impaciencia | x | |
| Ítem 18. Resultado adverso | | x |
| Ítem 19. Terreno de la danza contrario a las expectativas fijadas | x | |
| Ítem 20. Temor ante la posibilidad de lesión | x | |
| Ítem 21. Infravaloración de mi capacidad física | x | |

10.4.2 Cuestionario con respuesta pre - determinadas para profesores

Como anteriormente hemos indicado en el “*Cuestionario para valorar los procesos cognitivos que percibe el profesor de danza en el desarrollo de una clase de enseñanzas profesionales*”, se diseñó a comienzos de septiembre de 2014, tras analizar los resultados obtenidos del alumnado de los conservatorios profesionales de Córdoba, Málaga y Sevilla. Se decidió que para contrastar y ampliar los resultados de los estudiantes, el recoger información del profesor nos permitiría acercarnos aun más la temática del problema “los procesos cognitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de danza”, ya que el aprendizaje y la formación de un estudiante de danza no depende en exclusiva de las cualidades personales o físicas de este, sino que son el resultados también de otros agentes como es la figura del maestro de danza.

Es por ello, que se diseño un cuestionario de ocho de bloques de preguntas, compuesto cada bloque, de entre una a cuatro sub-preguntas. Los tres primeros bloques de preguntas tratan sobre los tres principales procesos psicológicos básicos: Sensación (procesos sensoriales: visión y audición), atención (procesos atencionales) y memoria. Y en los cinco siguientes bloques, sobre procesos cognitivos superiores o de segundo orden: Ansiedad/estrés, estado de ánimo, autoconfianza, autoconciencia y reacciones ante situaciones

ya aprendidas u ocurridas (experiencia previa). A cada sub-pregunta le correspondía cuatro tipos de respuesta tipo “escala likert”: Nunca (1), a veces (2), casi siempre (3), y siempre (4). Los números indicados con cada tipo de respuesta son los utilizados para el posterior análisis de los datos del cuestionario.

A continuación, exponemos en la siguiente tabla 9.7., las preguntas del cuestionario diseñado para los docentes de danza, compuesto por los ocho bloques de preguntas con sus sub-preguntas correspondientes

Tablas 10.7. Bloques de preguntas del cuestionario para docentes

| | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|--------------|---------|
| Bloque 1: Procesos sensoriales (visión y audición) <ul style="list-style-type: none"> • Utilizas gestos corporales en la enseñanza de nuevos contenidos para facilitar la sensación correcta del movimiento. • Alteras la intensidad de la voz al enseñar un paso para destacar posible errores en la ejecución. | | | | |
| Bloque 2. Procesos atencionales <ul style="list-style-type: none"> • Realizas secuencias en pequeños grupos de ejecución breve para trabajar la atención • Evitar hacer correcciones durante la ejecución para potenciar la concentración durante la ejecución. • Las condiciones del aula (ruidos, ubicación del aula en el centro, suelo, mobiliario, luz, etc.) son normalmente favorables, evitando, por tanto, cualquier estímulo de distracción en el alumnado. • Suelas usar tu voz o sonido/ruido (palmada, silbido,...) para corregir durante la ejecución de las secuencias de clase • Tu posición en el aula se altera frecuentemente (central, lateral, fondo). | | | | |
| Boque3: Memoria <ul style="list-style-type: none"> • Realizas montajes de danzas en diferentes sesiones con la intención de trabajar la memorización. • Realizas pruebas breves de contenido teórico (oral u escrito) para comprobar si recuerdan la terminología de la danza | | | | |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|--------------|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> Sueles marcar una “tarea de memorización “ (por ejemplo, que recuerden un ejercicio de barra o centro cada alumno) en el alumnado, teniéndose en cuenta en la evaluación Sueles realizar clases sin espejo para fomentar la memoria. | | | | |
| <p>Bloque 4: Ansiedad / estrés</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabajas con el alumnado ciertas técnicas de relajación antes de una actuación con el objetivo de reducir su ansiedad en situaciones escénicas | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| <p>Bloque 5: Confianza durante el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> Sueles rotar las posiciones del alumnado durante la clase para reforzar su confianza y seguridad. Sueles reforzarle oralmente al alumno sus potencialidades. | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| <p>Bloque 6: Conciencia de las dificultades personales o contextuales</p> <ul style="list-style-type: none"> Sueles hacer referencia individual o grupal a errores realizados en otras sesiones de clase. Al realizar un ensayo en un teatro o sala, sueles advertirle al alumnado de las condiciones negativas para la actuación (poca luz, escenario estrecho,...) | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| <p>Bloque 7: Estado de ánimo del alumnado durante el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> Sueles modificar frecuentemente la sesión programada de clase, según el estado ánimo, cansancio, etc. de los alumnos/as. | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| <p>Bloque 8: Experiencia previa</p> <ul style="list-style-type: none"> Consideras que una experiencia como bailarín profesional dota al docente de danza de conocimientos relevantes en el alumnado de danza. | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |

CAPÍTULO 11: RECOGIDA DE INFORMACIÓN

CAPÍTULO 11: RECOGIDA DE INFORMACIÓN

11.1 Protocolos de actuación

11.1.1 Primera fase de actuación: Alumnado de Córdoba

11.1.2 Segunda fase de actuación: Alumnado de Sevilla y
Málaga

11.1.3 Tercera fase de actuación: Profesorado de danza

En esta fase se trató de obtener datos según el planteamiento inicial de la investigación como hemos explicado anteriormente, así como la recolección de datos y la posterior preparación de éstos para el posterior análisis estadístico a través de un sistema de codificación digital. Esta fase de ejecución se desarrolló entre Mayo de 2013 y Septiembre de 2015, como anteriormente hemos mencionado en la contextualización temporal.

11.1 Protocolos de actuación

En esta primera etapa de actuación el principal objetivo era dar a conocer el trabajo de investigación al centro seleccionado para extraer los primeros datos del estudio. El centro de actuación fue el Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba “*Luis del Río*”, y por tanto el primer paso fue informar al equipo directivo y más concretamente a la directora del centro, sobre el trabajo de investigación. Este primer acercamiento se realizó por correo electrónico a través de un documento a nombre del investigador y del grupo de investigadores que forman parte del departamento de la didáctica de la expresión corporal de la Universidad de Málaga. En dicho documento se invitaba al centro a participar en la Tesis doctoral explicándole a su vez la finalidad de su colaboración, así como el instrumento (Cuestionario *CEAD*) y muestra que se requería.

Tras recibir el investigador la aceptación por parte del centro en querer participar en el estudio, se continuó informando del plan a seguir, es decir, el procedimiento de protocolo, el cuándo (día, horas y tiempo de recogida de información), el cómo se iba aplicar el instrumento de recogida de información,...

11.1.1 Primera fase de actuación: Alumnado de Córdoba

La primera recogida de información se realizó en la tercera semana de Mayo de 2013 con la aplicación del Cuestionario *CEAD*, a lo largo de una jornada lectiva de clase del tercer trimestre. El profesional experto en la investigación fue acudiendo de veinte en veinte minutos a cada grupo/clase;

para su realización el investigador tuvo muy en cuenta las normas de aplicación sugeridas por el manual del Cuestionario CEAD. Se tuvieron en cuenta las siguientes instrucciones generales sugeridas por Mora, et at. (2001) para aplicarse:

- Cada uno de los sujetos se situaron separados en una mesa individual ya que el cuestionario se debe responder de forma individual y esta ubicación favorecía la concentración y el asegurar que las respuestas eran ideas personales y no consensuadas con otros compañeros.
- Antes de la aplicación de la prueba, el profesional-experto del estudio preparó todo el material necesario para aplicarse (número de copias, lápices de mina 3 para poder visualizar las respuestas en la hoja de calco, colocación de la sillas,...).
- El examinador estuvo presente durante la prueba a fin de poder aclarar las posibles dudas que fueron presentándose.
- Previamente al inicio de la prueba el examinador se dirigió a los sujetos a través un lenguaje cercano y de confianza para crear un clima de tranquilidad y seguridad. También se le dio una breve explicación de por qué se aplica el mismo, insistiendo en el interés que tiene hacerlo bien, de modo que se consiga su aceptación y la disposición adecuada para cumplimentarlo

En cuanto a las instrucciones más concretas y específicas que se tuvieron en cuenta a la hora de administrar el cuestionario podemos destacar (Mora, et at. 2001):

- Se les pidió que rellenasen de forma y clara los datos personales que aparecían en la parte superior del ejemplar que se les entregaba; nombre, apellidos, edad, curso, especialidad y centro.
- Una vez rellenos los datos personales se les pedía que leyeran con máxima atención las instrucciones para contestar al cuestionario correctamente.

- Se les pregunto si habían entendido bien la tarea a realizar. También el examinador les comentó que no existían respuesta correctas o incorrectas, tan solo, se les explica que se quiere conocer su opinión; por ello se les sugirió que lean cada pregunta detenidamente antes de proceder a contestar.
- Se les recuerdo e insistió que las respuestas se debían de responder en el ejemplar que se les había facilitado. Éste contiene los veintiún problemas, numerados del 1 al 21. Cada uno admite cuatro alternativas de solución. A la izquierda de cada alternativa se marcará, mediante una cruz (x) la opción preferente.

No se les marcó un tiempo límite para cumplimentar la prueba aunque todos los grupo lo realizaron entre diez y quince minutos.

Una vez que los sujetos iban entregando el cuestionario, el examinador-administrador de la prueba fue realizando una rápida revisión de las respuestas para comprobar que sólo apareciera una respuesta por ítem.

11.1.2 Segunda fase de actuación: Alumnado de Sevilla y Málaga

La segunda fase de actuación se realizó en los Conservatorios Profesionales de Danza de las ciudades de Sevilla y Málaga. En ambos centros, la recogida de información no se realizó directamente por parte del investigador, sino en este caso fue distribuido el instrumento *CEAD* por los propios docentes de danza tras ser informados a través de un documentos explicativo de las normas de aplicación del cuestionario.

En el Conservatorio de Danza de Sevilla se enviaron en el mes de Marzo de 2014 por correo postal cincuenta cuestionario identificados cada uno de ellos con un número en la parte superior derecha para guardar el anonimato de los sujetos que participaban, además de otros datos personales que si eran relevantes para el posterior análisis de la investigación. La entrega de los cuestionario realizados fueron de un total 27 y se recibieron a final de curso en el mes de junio de 2014. En la figura 11, les mostramos el encabezado de los datos personales del cuestionario del alumnado.



Cuestionario de Estrategias Cognitivas en deportistas

Autores: Mora J.A., García, J., Toro S., Zarco J.A.

Ediciones TEA – 2001

Nº 1

| | | | | | | | |
|---------------------------|--|-------------|--|--|-------------|---|---|
| Nombre Apellidos | | | | | | | |
| Fecha | | | | | | | |
| Danza-especialidad | | | | | | | |
| Centro | | | | | | | |
| Curso | | Edad | | | Sexo | V | M |

Figura 11.1. Encabezado del cuestionario CEAD para bailarines

Al Conservatorio de Danza de Málaga se enviaron en el mes de Abril de 2014 por correo postal setenta cuestionario identificados de igual modo que los del Conservatorio de Sevilla (cada uno de ellos con un número en la parte superior derecha) para guardar el anonimato de los sujetos que participaban. La entrega de los cuestionario realizados fueron de un total 50 y se recibieron a final del mes de mayo de 2014.

11.1.3 Tercera fase de actuación: Profesorado de danza

La tercera y última recogida de información se realizó desde Enero hasta Septiembre de 2015 a docentes de danza de los tres centros seleccionados al inicio de la investigación.

El instrumento se difundió por correo electrónico a los equipos directivos de los centros o profesores responsables de la formación externa del profesorado. Cada “*Cuestionario para valorar los procesos cognitivos que percibe el profesor de danza en el desarrollo de una clase de enseñanzas profesionales*” tenía un número identificativo en la parte superior derecha. Los cuestionarios de profesores de la ciudad de Córdoba eran del 1 al 10, los de la

ciudad de Sevilla del 10 al 20 y los cuestionarios de la ciudad de Málaga del 20 al 30. Los cuestionarios fueron reenviados al investigador por vía electrónica entre Mayo y Septiembre de 2014 principalmente. El número total de respuesta recibidas fueron de 18 cuestionarios, de los 30 cuestionarios difundidos.

CAPÍTULO 12: ANÁLISIS ESTADÍSTICO

12.1 Fase operativa: Análisis estadístico

La fase analítica de la investigación se ha desarrollado en tres momentos:

- Julio 2013: Se analizaron los primeros datos extraídos del *Cuestionario CEAD adaptado para bailarines*, que realizó el alumnado del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba.
- Julio – Agosto 2014: Se realizó el análisis de los datos recogidos en el *Cuestionario CEAD adaptado para bailarines*, que realizó el alumnado de los Conservatorios de Danza de Sevilla y Málaga.
- Agosto 2015: Se analizaron los datos extraídos del Cuestionario diseñado para el profesorado de los tres Conservatorios seleccionados en la investigación.

Para analizar los datos extraídos de los Cuestionarios CEAD realizados por el alumnado se ha utilizado el programa estadístico SPSS for Windows 17.0. En primer lugar, se realizó prueba Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de las variables. En todos los casos, se ha comprobado dicha normalidad ($P > 0.200$) Posteriormente, se realizaron tests descriptivos y comparativos. Un análisis de la varianza (ANOVA) de un factor se determinó para encontrar diferencias en distintas poblaciones (especialidad, curso y edad). Además, se realizó prueba de pos hoc de Bonferroni para determinar dichas diferencias. El nivel de significación fue de $P < 0,05$.

Con los datos extraídos del cuestionario diseñado para los docentes de danza, se volcaron las respuestas de cada profesor en una hoja de cálculo del programa Excel v15.0. En esta hoja se trasladaron datos como la ciudad donde se imparte clase y a que especialidad pertenece cada profesor, además de las respuestas de las dieciocho pregunta del cuestionario. Con dichos datos se calcularon diferentes operaciones aritméticas como la media (X), frecuencia (f), promedio,...Con el fin de alcanzar aquellos resultados más significativos a las hipótesis y objetivos marcados en este trabajo.

CAPÍTULO 13: RESULTADOS

CAPÍTULO 13: RESULTADOS

13.1 Resultados de la 1º fase de actuación: Córdoba

13.2 Resultados de la 2º fase de actuación: Sevilla y Málaga

13.3 Resultados de la 3º fase de actuación: Profesorado

En cuanto al capítulo de resultados, se va a proceder a detallar aquellos datos obtenidos de los análisis realizados.

13.1 Resultados de la 1ª fase de actuación: Córdoba

En primer lugar, se han hallado diversas diferencias acerca de las variables de estrategias cognitivas en función del curso de los participantes. Como se muestra en la tabla 13.1., de los tres cursos analizados, cuarto, quinto y sexto de enseñanzas profesionales de danza se han hallado diferencias significativas en:

- Ítem 1 - Ansiedad pre-actuación escénica - : El nivel de ansiedad antes de una actuación es significativamente diferente ($P < 0,05$), siendo la media del sexto curso superior ($x=2,73$) en relación con la del quinto curso ($x=2,11$).
- Ítem 4 - Errores técnicos en la ejecución de la danza - : Los resultados acerca de los problemas de índole cognitivo que surgen por problemas de tipo técnico durante la ejecución de la danza durante una actuación podemos decir que son muy diferentes y por tanto muy significativos en función del curso ($P < 0,01$), obteniendo una marcada diferencia en el valor de media del cuarto curso ($x= 2,36$) con respecto al quinto ($x=1,84$) y sexto curso ($x=1,67$).
- Ítem 8 - Problemas personales - : Los resultados sobre si influye los problemas personales en la actuación o representación de danza se afrontan de un modo diferente en función del curso tenemos que afirma que son claramente muy significativos ($P < 0,01$), obteniéndose una media muy superior en quinto curso ($x=3$) en relación al sexto curso ($x=2,07$).
- Ítem 14: - Críticas negativas - : El modo de afrontar las críticas negativas de otros también ha resultado muy significativas las diferencias obteniéndose un $P < 0,05$, donde el valor de la media superior se encuentra en cuarto curso ($x=2,64$) en relación con la del quinto curso ($x=2,11$)

- Ítem 16 - Falta de concentración - : La falta de atención o concentración también es una problemática a destacar en función del curso al obtenerse un resultado muy significativo de $P = 0,05$ y la media más destacada en cuarto curso ($x=2,56$) en relación a la de quinto curso ($x=1,89$).

Tabla 13.1. Anova sobre las preguntas del *Cuestionario CEAD adaptado a bailarines* en función del curso

| CURSO | | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P |
|-------|-------|----|-------|----------------------|------------------------------------------------|--------------------|--------|-------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| C1 | 4 | 14 | 2,21 | 0,70 | 1,81 | 2,62 | 4,230 | 0,021 |
| | 5 | 19 | 2,11 | 0,74 ⁶ | 1,75 | 2,46 | | |
| | 6 | 15 | 2,73 | 0,46 ⁵ | 2,48 | 2,99 | | |
| | Total | 48 | 2,33 | 0,69 | 2,13 | 2,53 | | |
| C2 | 4 | 14 | 1,71 | 0,83 | 1,24 | 2,19 | 1,466 | 0,242 |
| | 5 | 19 | 1,84 | 1,01 | 1,35 | 2,33 | | |
| | 6 | 15 | 2,27 | 0,88 | 1,78 | 2,76 | | |
| | Total | 48 | 1,94 | 0,93 | 1,67 | 2,21 | | |
| C3 | 4 | 14 | 2,14 | 0,66 | 1,76 | 2,53 | 0,441 | 0,646 |
| | 5 | 19 | 2,05 | 0,62 | 1,75 | 2,35 | | |
| | 6 | 15 | 2,27 | 0,70 | 1,88 | 2,66 | | |
| | Total | 48 | 2,15 | 0,65 | 1,96 | 2,34 | | |
| C4 | 4 | 14 | 2,36 | 0,75 ^{b,6} | 1,93 | 2,79 | 5,580 | 0,007 |
| | 5 | 19 | 1,84 | 0,50 ⁴ | 1,60 | 2,08 | | |
| | 6 | 15 | 1,67 | 0,50 ⁴ | 1,40 | 1,94 | | |
| | Total | 48 | 1,94 | 0,63 | 1,75 | 2,12 | | |
| C5 | 4 | 14 | 2,14 | 0,36 | 1,93 | 2,35 | 1,605 | 0,212 |
| | 5 | 19 | 2,00 | 0,00 | 2,00 | 2,00 | | |
| | 6 | 15 | 1,93 | 0,46 | 1,68 | 2,19 | | |
| | Total | 48 | 2,02 | 0,33 | 1,93 | 2,12 | | |
| C6 | 4 | 14 | 1,64 | 0,93 | 1,11 | 2,18 | 0,999 | 0,376 |
| | 5 | 19 | 1,95 | 1,02 | 1,45 | 2,44 | | |
| | 6 | 15 | 2,13 | 0,83 | 1,67 | 2,60 | | |
| | Total | 48 | 1,92 | 0,94 | 1,64 | 2,19 | | |
| C7 | 4 | 14 | 1,71 | 0,99 | 1,14 | 2,29 | 0,513 | 0,602 |
| | 5 | 19 | 2,05 | 1,03 | 1,56 | 2,55 | | |
| | 6 | 15 | 1,93 | 0,80 | 1,49 | 2,38 | | |
| | Total | 48 | 1,92 | 0,94 | 1,64 | 2,19 | | |
| C8 | 4 | 14 | 2,64 | 0,50 ⁶ | 2,36 | 2,93 | 10,216 | 0,000 |
| | 5 | 19 | 3,00 | 0,00 ⁶ | 3,00 | 3,00 | | |
| | 6 | 15 | 2,07 | 0,96 ^{4,5} | 1,53 | 2,60 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|-------|----|------|-------------------|------|------|-------|-------|
| | Total | 48 | 2,60 | 0,71 | 2,40 | 2,81 | | |
| C9 | 4 | 14 | 1,86 | 1,03 | 1,26 | 2,45 | | |
| | 5 | 19 | 1,58 | 0,77 | 1,21 | 1,95 | 0,673 | 0,515 |
| | 6 | 15 | 1,53 | 0,64 | 1,18 | 1,89 | | |
| | Total | 48 | 1,65 | 0,81 | 1,41 | 1,88 | | |
| C10 | 4 | 14 | 1,79 | 0,89 | 1,27 | 2,30 | | |
| | 5 | 19 | 1,26 | 0,56 | ,99 | 1,53 | 2,508 | 0,093 |
| | 6 | 15 | 1,47 | 0,52 | 1,18 | 1,75 | | |
| | Total | 48 | 1,48 | 0,68 | 1,28 | 1,68 | | |
| C11 | 4 | 14 | 1,71 | 0,82 | 1,24 | 2,19 | | |
| | 5 | 19 | 2,11 | 0,81 | 1,72 | 2,50 | 0,997 | 0,377 |
| | 6 | 15 | 2,07 | 0,88 | 1,58 | 2,56 | | |
| | Total | 48 | 1,98 | 0,84 | 1,74 | 2,22 | | |
| C12 | 4 | 14 | 2,14 | 0,66 | 1,76 | 2,53 | | |
| | 5 | 19 | 2,16 | 0,60 | 1,87 | 2,45 | 0,035 | 0,965 |
| | 6 | 15 | 2,20 | 0,56 | 1,89 | 2,51 | | |
| | Total | 48 | 2,17 | 0,60 | 1,99 | 2,34 | | |
| C13 | 4 | 14 | 2,07 | 0,92 | 1,54 | 2,60 | | |
| | 5 | 19 | 2,53 | 0,70 | 2,19 | 2,86 | 1,843 | 0,170 |
| | 6 | 15 | 2,53 | 0,64 | 2,18 | 2,89 | | |
| | Total | 48 | 2,40 | 0,76 | 2,17 | 2,62 | | |
| C14 | 4 | 14 | 2,64 | 0,50 ⁵ | 2,36 | 2,93 | | |
| | 5 | 19 | 2,11 | 0,57 ⁴ | 1,83 | 2,38 | 4,186 | 0,022 |
| | 6 | 15 | 2,13 | 0,64 | 1,78 | 2,49 | | |
| | Total | 48 | 2,27 | 0,61 | 2,09 | 2,45 | | |
| C15 | 4 | 14 | 1,71 | 0,99 | 1,14 | 2,29 | | |
| | 5 | 19 | 1,32 | 0,75 | ,95 | 1,68 | 1,992 | 0,148 |
| | 6 | 15 | 1,93 | 1,03 | 1,36 | 2,51 | | |
| | Total | 48 | 1,63 | 0,94 | 1,35 | 1,90 | | |
| C16 | 4 | 14 | 2,57 | 0,85 | 2,08 | 3,06 | | |
| | 5 | 19 | 1,89 | 0,94 | 1,44 | 2,35 | 3,092 | 0,055 |
| | 6 | 15 | 2,47 | 0,74 | 2,06 | 2,88 | | |
| | Total | 48 | 2,27 | 0,89 | 2,01 | 2,53 | | |
| C17 | 4 | 14 | 2,57 | 0,76 | 2,13 | 3,01 | | |
| | 5 | 19 | 2,58 | 0,84 | 2,18 | 2,98 | 0,435 | 0,650 |
| | 6 | 15 | 2,33 | 0,90 | 1,84 | 2,83 | | |
| | Total | 48 | 2,50 | 0,82 | 2,26 | 2,74 | | |
| C18 | 4 | 14 | 2,21 | 0,80 | 1,75 | 2,68 | | |
| | 5 | 19 | 2,63 | 0,68 | 2,30 | 2,96 | 1,347 | 0,270 |
| | 6 | 15 | 2,53 | 0,74 | 2,12 | 2,94 | | |
| | Total | 48 | 2,48 | 0,74 | 2,26 | 2,70 | | |
| C19 | 4 | 14 | 2,29 | 0,82 | 1,81 | 2,76 | | |
| | 5 | 19 | 2,47 | 0,90 | 2,04 | 2,91 | 0,398 | 0,674 |
| | 6 | 15 | 2,20 | 1,01 | 1,64 | 2,76 | | |
| | Total | 48 | 2,33 | 0,91 | 2,07 | 2,60 | | |
| C20 | 4 | 14 | 2,43 | 0,51 | 2,13 | 2,73 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|-------|----|------|------|------|------|-------|-------|
| | 5 | 19 | 2,00 | 0,74 | 1,64 | 2,36 | 1,627 | 0,208 |
| | 6 | 15 | 2,07 | 0,80 | 1,62 | 2,51 | | |
| | Total | 48 | 2,15 | 0,71 | 1,94 | 2,35 | | |
| C21 | 4 | 14 | 2,07 | 0,62 | 1,72 | 2,43 | 2,259 | 0,116 |
| | 5 | 19 | 1,95 | 0,78 | 1,57 | 2,32 | | |
| | 6 | 15 | 1,53 | 0,74 | 1,12 | 1,94 | | |
| | Total | 48 | 1,85 | 0,74 | 1,64 | 2,07 | | |
| EC | 4 | 14 | 5,86 | 2,74 | 4,27 | 7,44 | | 0,611 |
| | 5 | 19 | 6,58 | 2,09 | 5,57 | 7,59 | 0,499 | |
| | 6 | 15 | 5,87 | 2,53 | 4,46 | 7,27 | | |
| | Total | 48 | 6,15 | 2,41 | 5,45 | 6,84 | | |
| MD | 4 | 14 | 6,64 | 2,73 | 5,06 | 8,22 | | |
| | 5 | 19 | 6,42 | 2,01 | 5,45 | 7,39 | 0,567 | 0,571 |
| | 6 | 15 | 7,27 | 2,34 | 5,97 | 8,56 | | |
| | Total | 48 | 6,75 | 2,32 | 6,08 | 7,42 | | |
| DC | 4 | 14 | 8,50 | 1,83 | 7,44 | 9,56 | | |
| | 5 | 19 | 8,00 | 2,26 | 6,91 | 9,09 | 0,333 | 0,718 |
| | 6 | 15 | 7,87 | 2,45 | 6,51 | 9,22 | | |
| | Total | 48 | 8,10 | 2,18 | 7,47 | 8,74 | | |

En segundo lugar, se han hallado diversas diferencias acerca de las variables de estrategias cognitivas en función de la edad de los estudiantes de danza pre-profesionales. Las edades de los alumnos comprenden entre los dieciséis y veintiún año, y los ítems donde las diferencias de edad influye en relación con las estrategias cognitivas son:

- Ítem 1 - Ansiedad pre-competitiva - : El nivel de ansiedad antes de una actuación es claramente muy significativo ($P < 0,05$) en función de la edad, obteniendo en los valores medios de los alumnos de mayor edad ($x=2,55$) claras diferencias en relación con los alumnos de menor edad ($x=1,82$).
- Ítem 2 - Temor al fracaso - : El miedo que presentan los alumnos a fracasar antes de exponerse a la ejecución de la danza ha resultado significativamente muy diferente ($P < 0,01$) en función de la edad, obtenido los bailarines de mayor edad una media muy superior ($x=2,55$) con respecto a los más jóvenes ($x=1,27$).
- Ítem 9 - Exceso de confianza - : Los resultados obtenidos en relación a la excesiva seguridad y confianza que presentan los bailarines durante su ejecución dancística en función a la edad son muy

significativos ($P < 0,01$), siendo los bailarines más jóvenes los que presentan una media muy superior ($x=2,27$) que los alumnos con mayor edad ($x=1,09$). Ítem 19 - Terreno de la danza contrario a las expectativas fijadas -: Los resultados relacionados con la capacidad de fijarse metas los bailarines previamente a su actuación en relación con la edad son muy significativos ($P < 0,01$), obteniéndose una marcada diferencia en los valores de media entre los alumnos de menor edad, dieciséis años, ($x=3$) con los alumnos de edad intermedia, diecisiete-dieciocho ($x=2$).

- Ítem 21 - Infravaloración de mi capacidad física - : Sobre el resultado del ítem donde se relación la opinión persona que cada bailarín tiene de su capacidad física en función de la edad del mismo podemos afirmar que es un resultado significativo ($P < 0,05$), obteniéndose una marcada diferencia en los valores medios entre los alumnos más jóvenes ($x=2,36$) con respecto a los alumnos de edad media del estudio ($x=1,65$).

Tabla 13.2. Anova sobre las preguntas del *Cuestionario CEAD adaptado a bailarines* en función de la edad

| EDAD | | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P |
|------|-------|----|-------|---------------------|---------------------------------------------|-----------------|-------|-------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| C1 | 1 | 11 | 1,82 | 0,75 ^{2,3} | 1,31 | 2,32 | 4,591 | 0,015 |
| | 2 | 26 | 2,46 | 0,58 ¹ | 2,23 | 2,70 | | |
| | 3 | 11 | 2,55 | 0,69 ¹ | 2,08 | 3,01 | | |
| | Total | 48 | 2,33 | 0,69 | 2,13 | 2,53 | | |
| C2 | 1 | 11 | 1,27 | 0,65 ³ | ,84 | 1,71 | 6,313 | 0,004 |
| | 2 | 26 | 1,96 | 0,96 | 1,57 | 2,35 | | |
| | 3 | 11 | 2,55 | 0,69 ¹ | 2,08 | 3,01 | | |
| | Total | 48 | 1,94 | 0,93 | 1,67 | 2,21 | | |
| C3 | 1 | 11 | 2,00 | 0,63 | 1,58 | 2,42 | 0,475 | 0,625 |
| | 2 | 26 | 2,15 | 0,67 | 1,88 | 2,43 | | |
| | 3 | 11 | 2,27 | 0,65 | 1,84 | 2,71 | | |
| | Total | 48 | 2,15 | 0,65 | 1,96 | 2,34 | | |
| C4 | 1 | 11 | 1,82 | 0,75 | 1,31 | 2,32 | 1,462 | 0,242 |
| | 2 | 26 | 2,08 | 0,63 | 1,82 | 2,33 | | |
| | 3 | 11 | 1,73 | 0,47 | 1,41 | 2,04 | | |
| | Total | 48 | 1,94 | 0,63 | 1,75 | 2,12 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|-------|----|------|---------------------|------|------|-------|-------|
| C5 | 1 | 11 | 2,18 | 0,40 | 1,91 | 2,45 | 2,147 | 0,129 |
| | 2 | 26 | 2,00 | 0,28 | 1,89 | 2,11 | | |
| | 3 | 11 | 1,91 | 0,30 | 1,71 | 2,11 | | |
| | Total | 48 | 2,02 | 0,32 | 1,93 | 2,12 | | |
| C6 | 1 | 11 | 2,00 | 1,00 | 1,33 | 2,67 | 0,286 | 0,752 |
| | 2 | 26 | 1,96 | 1,00 | 1,56 | 2,37 | | |
| | 3 | 11 | 1,73 | 0,79 | 1,20 | 2,26 | | |
| | Total | 48 | 1,92 | 0,94 | 1,64 | 2,19 | | |
| C7 | 1 | 11 | 1,73 | 1,01 | 1,05 | 2,41 | 1,306 | 0,281 |
| | 2 | 26 | 2,12 | 0,95 | 1,73 | 2,50 | | |
| | 3 | 11 | 1,64 | 0,81 | 1,09 | 2,18 | | |
| | Total | 48 | 1,92 | 0,94 | 1,64 | 2,19 | | |
| C8 | 1 | 11 | 2,82 | 0,40 | 2,55 | 3,09 | 0,645 | 0,530 |
| | 2 | 26 | 2,54 | 0,76 | 2,23 | 2,85 | | |
| | 3 | 11 | 2,55 | 0,82 | 1,99 | 3,10 | | |
| | Total | 48 | 2,60 | 0,71 | 2,40 | 2,81 | | |
| C9 | 1 | 11 | 2,27 | 0,90 ^{2,3} | 1,67 | 2,88 | 7,487 | 0,002 |
| | 2 | 26 | 1,62 | 0,75 ¹ | 1,31 | 1,92 | | |
| | 3 | 11 | 1,09 | 0,30 ¹ | ,89 | 1,29 | | |
| | Total | 48 | 1,65 | 0,81 | 1,41 | 1,88 | | |
| C10 | 1 | 11 | 1,36 | 0,50 | 1,02 | 1,70 | 0,967 | 0,388 |
| | 2 | 26 | 1,42 | 0,70 | 1,14 | 1,71 | | |
| | 3 | 11 | 1,73 | 0,79 | 1,20 | 2,26 | | |
| | Total | 48 | 1,48 | 0,68 | 1,28 | 1,68 | | |
| C11 | 1 | 11 | 2,00 | 0,77 | 1,48 | 2,52 | 0,012 | 0,988 |
| | 2 | 26 | 1,96 | 0,87 | 1,61 | 2,31 | | |
| | 3 | 11 | 2,00 | 0,89 | 1,40 | 2,60 | | |
| | Total | 48 | 1,98 | 0,84 | 1,74 | 2,22 | | |
| C12 | 1 | 11 | 2,09 | 0,70 | 1,62 | 2,56 | 0,261 | 0,771 |
| | 2 | 26 | 2,15 | 0,61 | 1,91 | 2,40 | | |
| | 3 | 11 | 2,27 | 0,47 | 1,96 | 2,59 | | |
| | Total | 48 | 2,17 | 0,59 | 1,99 | 2,34 | | |
| C13 | 1 | 11 | 2,45 | 0,82 | 1,90 | 3,01 | 0,405 | 0,669 |
| | 2 | 26 | 2,31 | 0,79 | 1,99 | 2,63 | | |
| | 3 | 11 | 2,55 | 0,69 | 2,08 | 3,01 | | |
| | Total | 48 | 2,40 | 0,76 | 2,17 | 2,62 | | |
| C14 | 1 | 11 | 2,45 | 0,52 | 2,10 | 2,81 | 0,706 | 0,499 |
| | 2 | 26 | 2,19 | 0,57 | 1,96 | 2,42 | | |
| | 3 | 11 | 2,27 | 0,79 | 1,74 | 2,80 | | |
| | Total | 48 | 2,27 | 0,61 | 2,09 | 2,45 | | |
| C15 | 1 | 11 | 1,55 | 0,93 | ,92 | 2,17 | 0,646 | 0,529 |
| | 2 | 26 | 1,54 | 0,90 | 1,17 | 1,90 | | |
| | 3 | 11 | 1,91 | 1,04 | 1,21 | 2,61 | | |
| | Total | 48 | 1,63 | 0,94 | 1,35 | 1,90 | | |
| C16 | 1 | 11 | 2,09 | 1,04 | 1,39 | 2,79 | 0,306 | 0,738 |
| | 2 | 26 | 2,35 | 0,89 | 1,99 | 2,71 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|-------|----|------|-------------------|------|-------|-------|-------|
| | 3 | 11 | 2,27 | 0,79 | 1,74 | 2,80 | | |
| | Total | 48 | 2,27 | 0,89 | 2,01 | 2,53 | | |
| C17 | 1 | 11 | 2,64 | 0,81 | 2,09 | 3,18 | 0,544 | 0,584 |
| | 2 | 26 | 2,38 | 0,90 | 2,02 | 2,75 | | |
| | 3 | 11 | 2,64 | 0,67 | 2,18 | 3,09 | | |
| | Total | 48 | 2,50 | 0,82 | 2,26 | 2,74 | | |
| C18 | 1 | 11 | 2,55 | 0,69 | 2,08 | 3,01 | 0,156 | 0,856 |
| | 2 | 26 | 2,42 | 0,81 | 2,10 | 2,75 | | |
| | 3 | 11 | 2,55 | 0,69 | 2,08 | 3,01 | | |
| | Total | 48 | 2,48 | 0,74 | 2,26 | 2,70 | | |
| C19 | 1 | 11 | 3,00 | 0,00 ² | 3,00 | 3,00 | 5,814 | 0,006 |
| | 2 | 26 | 2,00 | 0,94 ¹ | 1,62 | 2,38 | | |
| | 3 | 11 | 2,45 | 0,93 | 1,83 | 3,08 | | |
| | Total | 48 | 2,33 | 0,91 | 2,07 | 2,60 | | |
| C20 | 1 | 11 | 2,27 | 0,65 | 1,84 | 2,71 | 0,631 | 0,537 |
| | 2 | 26 | 2,04 | 0,77 | 1,73 | 2,35 | | |
| | 3 | 11 | 2,27 | 0,65 | 1,84 | 2,71 | | |
| | Total | 48 | 2,15 | 0,71 | 1,94 | 2,35 | | |
| C21 | 1 | 11 | 2,36 | 0,67 ² | 1,91 | 2,82 | 3,990 | 0,025 |
| | 2 | 26 | 1,65 | 0,69 ¹ | 1,38 | 1,93 | | |
| | 3 | 11 | 1,82 | 0,75 | 1,31 | 2,32 | | |
| | Total | 48 | 1,85 | 0,74 | 1,64 | 2,07 | | |
| EC | 1 | 11 | 6,00 | 2,14 | 4,56 | 7,44 | 0,748 | 0,479 |
| | 2 | 26 | 6,50 | 2,85 | 5,35 | 7,65 | | |
| | 3 | 11 | 5,45 | 1,21 | 4,64 | 6,27 | | |
| | Total | 48 | 6,15 | 2,41 | 5,45 | 6,84 | | |
| MD | 1 | 11 | 6,27 | 2,87 | 4,35 | 8,20 | 0,615 | 0,545 |
| | 2 | 26 | 6,69 | 2,17 | 5,82 | 7,57 | | |
| | 3 | 11 | 7,36 | 2,16 | 5,91 | 8,81 | | |
| | Total | 48 | 6,75 | 2,32 | 6,08 | 7,42 | | |
| DC | 1 | 11 | 8,73 | 2,19 | 7,25 | 10,20 | 0,690 | 0,507 |
| | 2 | 26 | 7,81 | 2,33 | 6,87 | 8,75 | | |
| | 3 | 11 | 8,18 | 1,78 | 6,99 | 9,38 | | |
| | Total | 48 | 8,10 | 2,18 | 7,47 | 8,74 | | |

Y en el último análisis se han hallado las diferencias entre las variables de estrategias cognitivas en función de las tres especialidades de danza (danza clásica, danza española y baile flamenco) que están estudiando los bailarín pre-profesional de la muestra escogida. Obteniéndose como ítem con el resultado más significativo:

- Ítem 2 - Temor al fracaso - : El miedo que presentan los alumnos a fracasar antes de exponerse a la ejecución de la danza su ejecución ha resultado significativamente diferente ($P < 0,05$) en función

de tipo de danza que se estudie, siendo la media de los bailarines de flamenco ($x=2,37$) muy superior a las de los bailarines y bailarinas de danza española ($x=1,60$).

Tabla 13.3. Anova sobre las preguntas del *Cuestionario CEAD adaptado a bailarines* en función de la especialidad

| ESPECIALIDAD | | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P |
|--------------|----------|----|-------|----------------------|------------------------------------------------|-----------------|-------|-------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| C1 | CLÁSICA | 14 | 2,57 | 0,76 | 2,13 | 3,01 | 1,481 | 0,238 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,13 | 0,83 | 1,67 | 2,60 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,32 | 0,48 | 2,09 | 2,55 | | |
| | Total | 48 | 2,33 | 0,69 | 2,13 | 2,53 | | |
| C2 | CLÁSICA | 14 | 1,71 | 0,99 | 1,14 | 2,29 | 3,828 | 0,029 |
| | ESPAÑOL | 15 | 1,60 | 0,83 ³ | 1,14 | 2,06 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,37 | 0,83 | 1,97 | 2,77 | | |
| | Total | 48 | 1,94 | 0,93 | 1,67 | 2,21 | | |
| C3 | CLÁSICA | 14 | 2,00 | 0,68 | 1,61 | 2,39 | 0,601 | 0,553 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,27 | 0,59 | 1,94 | 2,60 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,16 | 0,69 | 1,83 | 2,49 | | |
| | Total | 48 | 2,15 | 0,65 | 1,96 | 2,34 | | |
| C4 | CLÁSICA | 14 | 2,00 | 0,55 | 1,68 | 2,32 | 1,173 | 0,319 |
| | ESPAÑOL | 15 | 1,73 | 0,70 | 1,34 | 2,12 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,05 | 0,62 | 1,75 | 2,35 | | |
| | Total | 48 | 1,94 | 0,63 | 1,75 | 2,12 | | |
| C5 | CLÁSICA | 14 | 1,93 | 0,27 | 1,77 | 2,08 | 0,795 | 0,458 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,07 | 0,26 | 1,92 | 2,21 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,05 | 0,40 | 1,86 | 2,25 | | |
| | Total | 48 | 2,02 | 0,32 | 1,93 | 2,12 | | |
| C6 | CLÁSICA | 14 | 1,71 | 0,99 | 1,14 | 2,29 | 0,513 | 0,602 |
| | ESPAÑOL | 15 | 1,93 | 0,88 | 1,44 | 2,42 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,05 | 0,97 | 1,58 | 2,52 | | |
| | Total | 48 | 1,92 | 0,94 | 1,64 | 2,19 | | |
| C7 | CLÁSICA | 14 | 2,00 | 1,04 | 1,40 | 2,60 | 0,112 | 0,894 |
| | ESPAÑOL | 15 | 1,93 | 0,96 | 1,40 | 2,47 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 1,84 | 0,90 | 1,41 | 2,28 | | |
| | Total | 48 | 1,92 | 0,94 | 1,64 | 2,19 | | |
| C8 | CLÁSICA | 14 | 2,57 | 0,85 | 2,08 | 3,06 | 0,371 | 0,692 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,73 | 0,59 | 2,40 | 3,06 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,53 | 0,70 | 2,19 | 2,86 | | |
| | Total | 48 | 2,60 | 0,71 | 2,40 | 2,81 | | |
| C9 | CLÁSICA | 14 | 1,93 | 0,83 | 1,45 | 2,41 | 1,318 | 0,278 |
| | ESPAÑOL | 15 | 1,60 | 0,83 | 1,14 | 2,06 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 1,47 | 0,77 | 1,10 | 1,85 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|----------|----|------|------|------|------|-------|-------|
| | Total | 48 | 1,65 | 0,81 | 1,41 | 1,88 | | |
| C10 | CLÁSICA | 14 | 1,29 | 0,61 | ,93 | 1,64 | 1,550 | 0,223 |
| | ESPAÑOL | 15 | 1,40 | 0,63 | 1,05 | 1,75 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 1,68 | 0,75 | 1,32 | 2,05 | | |
| | Total | 48 | 1,48 | 0,68 | 1,28 | 1,68 | | |
| C11 | CLÁSICA | 14 | 1,79 | 0,89 | 1,27 | 2,30 | 1,246 | 0,297 |
| | ESPAÑOL | 15 | 1,87 | 0,83 | 1,40 | 2,33 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,21 | 0,79 | 1,83 | 2,59 | | |
| | Total | 48 | 1,98 | 0,83 | 1,74 | 2,22 | | |
| C12 | CLÁSICA | 14 | 2,07 | 0,62 | 1,72 | 2,43 | 0,246 | 0,783 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,20 | 0,68 | 1,83 | 2,57 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,21 | 0,53 | 1,95 | 2,47 | | |
| | Total | 48 | 2,17 | 0,59 | 1,99 | 2,34 | | |
| C13 | CLÁSICA | 14 | 2,57 | 0,51 | 2,27 | 2,87 | 0,585 | 0,561 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,27 | 0,88 | 1,78 | 2,76 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,37 | 0,83 | 1,97 | 2,77 | | |
| | Total | 48 | 2,40 | 0,77 | 2,17 | 2,62 | | |
| C14 | CLÁSICA | 14 | 2,21 | 0,43 | 1,97 | 2,46 | 0,108 | 0,898 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,27 | 0,59 | 1,94 | 2,60 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,32 | 0,75 | 1,95 | 2,68 | | |
| | Total | 48 | 2,27 | 0,61 | 2,09 | 2,45 | | |
| C15 | CLÁSICA | 14 | 1,29 | 0,73 | ,87 | 1,71 | 2,225 | 0,120 |
| | ESPAÑOL | 15 | 1,53 | 0,91 | 1,03 | 2,04 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 1,95 | 1,03 | 1,45 | 2,44 | | |
| | Total | 48 | 1,63 | 0,94 | 1,35 | 1,90 | | |
| C16 | CLÁSICA | 14 | 2,43 | 0,94 | 1,89 | 2,97 | 0,571 | 0,569 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,33 | 0,90 | 1,84 | 2,83 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,11 | 0,87 | 1,68 | 2,53 | | |
| | Total | 48 | 2,27 | 0,89 | 2,01 | 2,53 | | |
| C17 | CLÁSICA | 14 | 2,43 | 0,94 | 1,89 | 2,97 | 0,071 | 0,931 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,53 | 0,83 | 2,07 | 3,00 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,53 | 0,77 | 2,15 | 2,90 | | |
| | Total | 48 | 2,50 | 0,82 | 2,26 | 2,74 | | |
| C18 | CLÁSICA | 14 | 2,71 | 0,61 | 2,36 | 3,07 | 0,996 | 0,377 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,40 | 0,83 | 1,94 | 2,86 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,37 | 0,76 | 2,00 | 2,74 | | |
| | Total | 48 | 2,48 | 0,74 | 2,26 | 2,70 | | |
| C19 | CLÁSICA | 14 | 2,07 | 1,00 | 1,50 | 2,65 | 1,249 | 0,297 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,60 | 0,83 | 2,14 | 3,06 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,32 | 0,88 | 1,89 | 2,74 | | |
| | Total | 48 | 2,33 | 0,91 | 2,07 | 2,60 | | |
| C20 | CLÁSICA | 14 | 2,29 | 0,73 | 1,87 | 2,71 | 0,699 | 0,503 |
| | ESPAÑOL | 15 | 2,20 | 0,77 | 1,77 | 2,63 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 2,00 | 0,67 | 1,68 | 2,32 | | |
| | Total | 48 | 2,15 | 0,71 | 1,94 | 2,35 | | |
| C21 | CLÁSICA | 14 | 1,64 | 0,74 | 1,21 | 2,07 | 1,749 | 0,186 |

| | | | | | | | | |
|----|----------|----|------|------|------|------|-------|-------|
| | ESPAÑOL | 15 | 2,13 | 0,83 | 1,67 | 2,60 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 1,79 | 0,63 | 1,49 | 2,09 | | |
| | Total | 48 | 1,85 | 0,74 | 1,64 | 2,07 | | |
| EC | CLÁSICA | 14 | 6,93 | 2,16 | 5,68 | 8,18 | 2,099 | 0,134 |
| | ESPAÑOL | 15 | 6,47 | 2,10 | 5,30 | 7,63 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 5,32 | 2,65 | 4,04 | 6,59 | | |
| | Total | 48 | 6,15 | 2,41 | 5,45 | 6,84 | | |
| MD | CLÁSICA | 14 | 5,93 | 2,59 | 4,44 | 7,42 | 2,871 | 0,067 |
| | ESPAÑOL | 15 | 6,33 | 2,44 | 4,98 | 7,68 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 7,68 | 1,73 | 6,85 | 8,52 | | |
| | Total | 48 | 6,75 | 2,32 | 6,08 | 7,42 | | |
| DC | CLÁSICA | 14 | 8,14 | 2,51 | 6,70 | 9,59 | 0,037 | 0,964 |
| | ESPAÑOL | 15 | 8,20 | 1,93 | 7,13 | 9,27 | | |
| | FLAMENCO | 19 | 8,00 | 2,21 | 6,93 | 9,07 | | |
| | Total | 48 | 8,10 | 2,18 | 7,47 | 8,74 | | |

13.2 Resultados de la 2ª fase de actuación: Sevilla y Málaga

En esta segunda fase de actuación, se han analizado en primer lugar las diferencias en relación a las tres dimensiones del Cuestionario *CEAD* (EC, MD, DC) en función del curso que estudian los estudiantes, en función de la ciudad donde cursan sus estudios de danza y finalmente en función de la especialidad que estudian.

Según los resultados analizados en relación a las dimensiones de EC, MD, DC en función del curso que cursan los participante, no se han hallado diferencias significativas en los resultados.

Tabla 13.4. Anova sobre las dimensiones del Cuestionario *CEAD* adaptado a bailarines en función del curso.

| CURSO | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P | |
|-------|-------|-------|-------------------|---------------------------------------------|-----------------|------|-------|-------|
| | | | | Límite inferior | Límite superior | | | |
| EC | 4 | 43 | 7,35 | 2,55 | 6,56 | 8,13 | 1,390 | 0,253 |
| | 5 | 49 | 6,82 | 1,81 | 6,30 | 7,34 | | |
| | 6 | 33 | 6,52 | 2,34 | 5,68 | 7,35 | | |
| | Total | 125 | 6,92 | 2,23 | 6,52 | 7,32 | | |
| MD | 4 | 43 | 6,07 | 2,07 | 5,43 | 6,71 | 0,864 | 0,424 |
| | 5 | 49 | 6,45 | 1,93 | 5,89 | 7,01 | | |
| | 6 | 33 | 6,67 | 2,08 | 5,93 | 7,41 | | |
| | Total | 125 | 6,38 | 2,02 | 6,02 | 6,73 | | |

| | | | | | | | | |
|-----------|-------|-----|------|------|------|------|-------|-------|
| | 4 | 43 | 7,58 | 2,02 | 6,96 | 8,21 | | |
| DC | 5 | 49 | 7,71 | 2,42 | 7,02 | 8,41 | 0,102 | 0,903 |
| | 6 | 33 | 7,82 | 2,40 | 6,97 | 8,67 | | |
| | Total | 125 | 7,70 | 2,27 | 7,29 | 8,10 | | |

A continuación se han analizados los resultados en relación a las dimensiones de EC, MD, DC en función de la ciudad donde los participantes cursan sus estudios de danza, obteniéndose diferencias significativas en:

- Dimensión Eficacia Cognitiva (EC): Las habilidades cognitivas que demuestran los sujetos para hacer frente ante situaciones problemáticas en la actividad dancística han resultado significativamente muy diferentes ($P<0,01$), siendo la media de los estudiantes de la ciudad de Sevilla más destacada ($x=7,41$) en relación a los estudiante de la ciudad de Málaga ($x=5,54$).
- Dimensión Madurez Deportiva (MD): La habilidad de los sujetos para asumir o afrontar las diferentes situaciones que puedan generar problemas la actividad dancística han resultado muy diferentes y por tanto muy significativos ($P<0,01$), obteniendo los estudiante de Málaga una media muy superior ($x=7,65$) frente a la de los estudiante de la ciudad de Córdoba ($x=5,88$).

Tabla 13.4. Anova sobre las dimensiones del Cuestionario *CEAD* adaptado a bailarines en función de la ciudad.

| CIUDAD | | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P |
|-----------|-------|-----|-------|-------------------|---------------------------------------------|-----------------|-------|-------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| EC | 1 | 50 | 7,16 | 2,16 | 6,55 | 7,77 | 7,029 | 0,001 |
| | 2 | 49 | 7,41 | 1,95 | 6,85 | 7,97 | | |
| | 3 | 26 | 5,54 | 2,40 | 4,57 | 6,51 | | |
| | Total | 125 | 6,92 | 2,23 | 6,52 | 7,32 | | |
| MD | 1 | 50 | 5,88 | 2,11 | 5,28 | 6,48 | 7,600 | 0,001 |
| | 2 | 49 | 6,20 | 1,85 | 5,67 | 6,74 | | |
| | 3 | 26 | 7,65 | 1,62 | 7,00 | 8,31 | | |
| | Total | 125 | 6,38 | 2,02 | 6,02 | 6,73 | | |
| DC | 1 | 50 | 7,96 | 2,53 | 7,24 | 8,68 | 0,799 | 0,452 |
| | 2 | 49 | 7,39 | 2,11 | 6,78 | 7,99 | | |
| | 3 | 26 | 7,77 | 2,04 | 6,94 | 8,60 | | |
| | Total | 125 | 7,70 | 2,27 | 7,29 | 8,10 | | |

Y en tercer lugar, se han analizado los resultados en relación a las dimensiones de EC, MD, DC en función de la edad de los estudiantes, sin hallarse diferencias significativas en función de esta variable.

Tabla 13.5. Anova sobre las dimensiones del Cuestionario *CEAD* adaptado a bailarines en función de la edad

| EDAD DE LOS ESTUDIANTES | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P |
|-------------------------|-----|-------|-------------------|---------------------------------------------|-----------------|-------|-------|
| | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| 14 | 1 | 9,00 | . | . | . | | |
| 15 | 7 | 8,71 | 1,60 | 7,23 | 10,20 | | |
| 16 | 31 | 6,97 | 2,28 | 6,13 | 7,81 | | |
| 17 | 25 | 7,20 | 2,30 | 6,25 | 8,15 | | |
| 18 | 26 | 6,62 | 2,54 | 5,59 | 7,64 | 0,689 | 0,746 |
| 19 | 14 | 6,50 | 2,02 | 5,33 | 7,67 | | |
| 20 | 7 | 6,29 | 2,43 | 4,04 | 8,53 | | |
| 21 | 6 | 6,67 | 2,42 | 4,12 | 9,21 | | |
| 22 | 3 | 6,33 | 0,57 | 4,90 | 7,77 | | |
| 23 | 3 | 6,33 | 0,57 | 4,90 | 7,77 | | |
| 24 | 1 | 7,00 | . | . | . | | |
| 26 | 1 | 7,00 | . | . | . | | |
| Total | 125 | 6,92 | 2,23 | 6,52 | 7,32 | | |
| 14 | 1 | 6,00 | . | . | . | | |
| 15 | 7 | 4,86 | 0,90 | 4,03 | 5,69 | | |
| 16 | 31 | 6,61 | 2,29 | 5,77 | 7,45 | | |
| 17 | 25 | 6,56 | 1,80 | 5,82 | 7,30 | | |
| 18 | 26 | 6,08 | 2,18 | 5,19 | 6,96 | | |
| 19 | 14 | 6,43 | 1,50 | 5,56 | 7,30 | 0,730 | 0,707 |
| 20 | 7 | 7,00 | 3,10 | 4,12 | 9,88 | | |
| 21 | 6 | 6,67 | 1,86 | 4,71 | 8,62 | | |
| 22 | 3 | 6,33 | 2,08 | 1,16 | 11,50 | | |
| 23 | 3 | 6,00 | 0,00 | 6,00 | 6,00 | | |
| 24 | 1 | 9,00 | . | . | . | | |
| 26 | 1 | 5,00 | . | . | . | | |
| Total | 125 | 6,38 | 2,02 | 6,02 | 6,73 | | |
| 14 | 1 | 6,00 | . | . | . | | |
| 15 | 7 | 7,43 | 2,07 | 5,51 | 9,34 | | 0 |
| 16 | 31 | 7,42 | 2,21 | 6,61 | 8,23 | | |
| 17 | 25 | 7,24 | 1,85 | 6,47 | 8,01 | | |
| 18 | 26 | 8,27 | 2,85 | 7,12 | 9,42 | | |
| 19 | 14 | 8,07 | 1,90 | 6,97 | 9,17 | 0,585 | 0,838 |
| 20 | 7 | 7,71 | 3,77 | 4,22 | 11,20 | | |
| 21 | 6 | 7,67 | 0,81 | 6,81 | 8,52 | | |
| 22 | 3 | 8,33 | 2,30 | 2,60 | 14,07 | | |
| 23 | 3 | 8,67 | 0,57 | 7,23 | 10,10 | | |
| 24 | 1 | 5,00 | . | . | . | | |
| 26 | 1 | 9,00 | . | . | . | | |
| Total | 125 | 7,70 | 2,27 | 7,29 | 8,10 | | |

A continuación vamos a exponer un análisis más detallado en función de las diferencias obtenidas en cada una de las preguntas del Cuestionario *CEAD* en

relación a las variables expuestas anteriormente (variables edad, ciudad y especialidad de danza que estudian el alumnado).

En este primer análisis más detallado se han hallado diversas diferencias acerca de las variables de estrategias cognitivas en **función de la ciudad** donde se cursan los estudios de danza. Como se muestra en la tabla 13.6., de las tres ciudades de la investigación, Córdoba, Sevilla y Málaga se han hallado diferencias significativas en:

- Ítem 2: - Temor al fracaso - : El miedo que presentan los alumnos a fracasar antes de exponerse a la ejecución de la danza su ejecución ha resultado muy significativamente diferente ($P<0,01$) en función de la ciudad en donde se cursen los estudios oficiales de danza, siendo la media de los bailarines que estudian en Sevilla ($x=2,61$) muy superior a las de los bailarines y bailarinas que estudian en Córdoba ($x=1,94$).

- Ítem 4: - Errores técnicos del coreógrafo o maestro - : Los resultados acerca de los problemas de índole cognitivo que surgen por problemas de tipo técnico durante la ejecución de la danza durante una actuación podemos decir que son diferentes y por tanto significativos en función de la ciudad donde se estudie las enseñanzas profesionales de danza ($P<0,05$), obteniendo una marcada diferencia en el valor de media de la ciudad de Sevilla ($x= 2,21$) con respecto a los estudiantes de danza que estudian en la ciudad de Córdoba ($x=1,94$) y Málaga ($x=1,86$).

- Ítem 6: - Desavenencias con el coreógrafo/a o maestra/o de danza - : Los resultados relacionados con la pregunta de desavenencias con el coreógrafo o maestro de danza podemos decir que son muy diferentes y por tanto muy significativos en función de la ciudad, ya que se han obtenido una marcada diferencia en los valores medios entre la ciudad de Córdoba ($x=1,92$) en relación a los valores medios de las ciudades de Sevilla ($x=1,21$) y Málaga ($x=1,43$) respectivamente.

- Ítem 9: - Exceso de confianza - : En la pregunta relacionada con el exceso de confianza que presenta los alumnos durante su actuación dancísticas también se aprecian diferencias muy significativas ($P<0,01$) entre el alumnado de las tres ciudades, así como en los valores

medios entre la ciudad de Sevilla ($x=1,82$) y los de la ciudad de Málaga ($x=1,25$)

- Ítem 10: - Errores propios no trascendentes - : En referencia a la cuestión de si los errores personales que cada uno tiene al bailar son relevantes o no, tenemos que indicar que también hemos apreciado diferencias significativas ($P<0,05$), obteniendo una marcada diferencia en los valores de medios de la ciudad de Córdoba ($x=1,67$) con respecto a la ciudad de Málaga ($x=1,14$).

- Ítem 14: - Críticas negativas - : Los resultados extraídos del alumnado en referencia a los comentarios negativos sobre sus actividad dancística también existen diferencias entre los alumnos/as de unas ciudades y otras ($P<0,05$), apreciándose también en los valores medio, siendo la media más superior en la ciudad de Córdoba ($x=2,27$) y la más inferior en la ciudad de Málaga ($x=1,91$).

- Ítem 19: - Terreno de la danza contrario a las expectativas fijadas - : El modo de afrontar las circunstancias que ocurren al bailar en función a las expectativas que la persona tenía prevista también ha resultado muy significativas las diferencias obteniéndose ($P<0,01$), donde el valor de la media superior se encuentra en la ciudad de Córdoba ($x=2,33$) en relación con la ciudad de Málaga ($x=1,70$).

Tabla 13.6. Anova sobre las preguntas del Cuestionario *CEAD* adaptado a bailarines en función de la ciudad

| | CIUDAD | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P |
|----|---------|-----|-------|---------------------|---------------------------------------------|-----------------|-------|-------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| C1 | CORDOBA | 48 | 2,33 | 0,69 | 2,13 | 2,53 | 1,281 | 0,282 |
| | SEVILLA | 33 | 2,06 | 0,86 | 1,75 | 2,37 | | |
| | MALAGA | 44 | 2,20 | 0,73 | 1,98 | 2,43 | | |
| | Total | 125 | 2,22 | 0,75 | 2,08 | 2,35 | | |
| C2 | CORDOBA | 48 | 1,94 | 0,93 ^{S,M} | 1,67 | 2,21 | 6,742 | 0,002 |
| | SEVILLA | 33 | 2,61 | 0,65 ^C | 2,37 | 2,84 | | |
| | MALAGA | 44 | 2,41 | 0,89 ^C | 2,14 | 2,68 | | |
| | Total | 125 | 2,28 | 0,89 | 2,12 | 2,44 | | |
| C3 | CORDOBA | 48 | 2,15 | 0,65 | 1,96 | 2,34 | 0,349 | 0,706 |
| | SEVILLA | 33 | 2,09 | 0,57 | 1,89 | 2,30 | | |
| | MALAGA | 44 | 2,05 | 0,48 | 1,90 | 2,19 | | |
| | Total | 125 | 2,10 | 0,57 | 1,99 | 2,20 | | |
| C4 | CORDOBA | 48 | 1,94 | 0,63 | 1,75 | 2,12 | 3,796 | 0,025 |
| | SEVILLA | 33 | 2,21 | 0,54 ^M | 2,02 | 2,41 | | |
| | MALAGA | 44 | 1,86 | 0,51 ^S | 1,71 | 2,02 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---------|-----|------|------|------|------|-------|-------|
| | Total | 125 | 1,98 | 0,58 | 1,88 | 2,09 | | |
| C5 | CORDOBA | 48 | 2,02 | 0,32 | 1,93 | 2,12 | | |
| | SEVILLA | 33 | 2,00 | 0,35 | 1,87 | 2,13 | 1,304 | 0,275 |
| | MALAGA | 44 | 1,91 | 0,36 | 1,80 | 2,02 | | |
| | Total | 125 | 1,98 | 0,34 | 1,91 | 2,04 | | |
| C6 | CORDOBA | 48 | 1,92 | 0,94 | 1,64 | 2,19 | | |
| | SEVILLA | 33 | 1,21 | 0,60 | 1,00 | 1,42 | 8,053 | 0,001 |
| | MALAGA | 44 | 1,43 | 0,81 | 1,18 | 1,68 | | |
| | Total | 125 | 1,56 | 0,86 | 1,41 | 1,71 | | |
| C7 | CORDOBA | 48 | 1,92 | 0,94 | 1,64 | 2,19 | | |
| | SEVILLA | 33 | 1,79 | 0,99 | 1,44 | 2,14 | 1,415 | 0,247 |
| | MALAGA | 44 | 1,59 | 0,87 | 1,33 | 1,86 | | |
| | Total | 125 | 1,77 | 0,93 | 1,60 | 1,93 | | |
| C8 | CORDOBA | 48 | 2,60 | 0,70 | 2,40 | 2,81 | | |
| | SEVILLA | 33 | 2,45 | 0,90 | 2,13 | 2,78 | 2,464 | 0,089 |
| | MALAGA | 44 | 2,82 | 0,58 | 2,64 | 3,00 | | |
| | Total | 125 | 2,64 | 0,73 | 2,51 | 2,77 | | |
| C9 | CORDOBA | 48 | 1,65 | 0,81 | 1,41 | 1,88 | | |
| | SEVILLA | 33 | 1,82 | 0,95 | 1,48 | 2,16 | 5,891 | 0,004 |
| | MALAGA | 44 | 1,25 | 0,48 | 1,10 | 1,40 | | |
| | Total | 125 | 1,55 | 0,78 | 1,41 | 1,69 | | |
| C10 | CORDOBA | 48 | 1,67 | 1,40 | 1,26 | 2,07 | | |
| | SEVILLA | 33 | 1,18 | 0,58 | ,97 | 1,39 | 4,195 | 0,017 |
| | MALAGA | 44 | 1,14 | 0,46 | 1,00 | 1,28 | | |
| | Total | 125 | 1,35 | 0,98 | 1,18 | 1,53 | | |
| C11 | CORDOBA | 48 | 1,98 | 0,83 | 1,74 | 2,22 | | |
| | SEVILLA | 33 | 1,94 | 0,93 | 1,61 | 2,27 | 0,425 | 0,655 |
| | MALAGA | 44 | 2,11 | 0,92 | 1,83 | 2,39 | | |
| | Total | 125 | 2,02 | 0,88 | 1,86 | 2,17 | | |
| C12 | CORDOBA | 48 | 2,17 | 0,59 | 1,99 | 2,34 | | |
| | SEVILLA | 33 | 2,24 | 0,61 | 2,02 | 2,46 | 1,049 | 0,353 |
| | MALAGA | 44 | 2,34 | 0,52 | 2,18 | 2,50 | | |
| | Total | 125 | 2,25 | 0,57 | 2,15 | 2,35 | | |
| C13 | CORDOBA | 48 | 2,40 | 0,76 | 2,17 | 2,62 | | |
| | SEVILLA | 33 | 2,33 | 0,77 | 2,06 | 2,61 | 0,076 | 0,927 |
| | MALAGA | 44 | 2,39 | 0,68 | 2,18 | 2,60 | | |
| | Total | 125 | 2,38 | 0,73 | 2,25 | 2,51 | | |
| C14 | CORDOBA | 48 | 2,27 | 0,61 | 2,09 | 2,45 | | |
| | SEVILLA | 33 | 2,18 | 0,72 | 1,92 | 2,44 | 3,457 | 0,035 |
| | MALAGA | 44 | 1,91 | 0,70 | 1,69 | 2,12 | | |
| | Total | 125 | 2,12 | 0,69 | 2,00 | 2,24 | | |
| C15 | CORDOBA | 48 | 1,63 | 0,93 | 1,35 | 1,90 | | |
| | SEVILLA | 33 | 1,76 | 0,83 | 1,46 | 2,05 | 0,310 | 0,734 |
| | MALAGA | 44 | 1,61 | 0,81 | 1,37 | 1,86 | | |
| | Total | 125 | 1,66 | 0,86 | 1,50 | 1,81 | | |
| C16 | CORDOBA | 48 | 2,27 | 0,89 | 2,01 | 2,53 | | |
| | SEVILLA | 33 | 1,82 | 0,88 | 1,51 | 2,13 | 3,011 | 0,053 |
| | MALAGA | 44 | 2,25 | 0,89 | 1,98 | 2,52 | | |
| | Total | 125 | 2,14 | 0,90 | 1,98 | 2,30 | | |
| C17 | CORDOBA | 48 | 2,50 | 0,82 | 2,26 | 2,74 | | |
| | SEVILLA | 33 | 2,70 | 0,72 | 2,44 | 2,96 | 2,126 | 0,124 |
| | MALAGA | 44 | 2,30 | 0,95 | 2,01 | 2,59 | | |
| | Total | 125 | 2,48 | 0,85 | 2,33 | 2,63 | | |
| C18 | CORDOBA | 48 | 2,48 | 0,74 | 2,26 | 2,70 | | |
| | SEVILLA | 33 | 2,12 | 0,78 | 1,84 | 2,40 | 1,977 | 0,143 |
| | MALAGA | 44 | 2,34 | 0,86 | 2,08 | 2,60 | | |
| | Total | 125 | 2,34 | 0,80 | 2,19 | 2,48 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---------|-----|------|------|------|------|-------|-------|
| C19 | CORDOBA | 48 | 2,33 | 0,90 | 2,07 | 2,60 | 5,350 | 0,006 |
| | SEVILLA | 33 | 2,06 | 0,96 | 1,72 | 2,40 | | |
| | MALAGA | 44 | 1,70 | 0,90 | 1,43 | 1,98 | | |
| | Total | 125 | 2,04 | 0,95 | 1,87 | 2,21 | | |
| C20 | CORDOBA | 48 | 2,15 | 0,71 | 1,94 | 2,35 | 0,157 | 0,855 |
| | SEVILLA | 33 | 2,15 | 0,83 | 1,86 | 2,45 | | |
| | MALAGA | 44 | 2,07 | 0,75 | 1,84 | 2,30 | | |
| | Total | 125 | 2,12 | 0,75 | 1,99 | 2,25 | | |
| C21 | CORDOBA | 48 | 1,85 | 0,74 | 1,64 | 2,07 | 0,149 | 0,862 |
| | SEVILLA | 33 | 1,85 | 0,83 | 1,55 | 2,14 | | |
| | MALAGA | 44 | 1,93 | 0,78 | 1,69 | 2,17 | | |
| | Total | 125 | 1,88 | 0,77 | 1,74 | 2,02 | | |

A continuación se han hallado diversas diferencias en relación a cada una de las preguntas del cuestionario en **función de la especialidad** o tipo de danza que estudian el alumnado seleccionado. Como se muestra en la tabla 13.7. se han hallado diferencias significativas en:

- Ítem 2 - Temor al fracaso - : El miedo que presentan los alumnos a fracasar antes de exponerse a la ejecución de la danza su ejecución ha resultado significativamente diferente ($P < 0,05$) en función de tipo de danza que se estudie, siendo la media de los bailarines de flamenco ($x=2,50$) muy superior a las de los bailarines y bailarinas de danza española ($x=2,04$).
- Ítem 6: - Desavenencias con el coreógrafo/a o maestra/o de danza - : Los resultados relacionados con la pregunta de desavenencias con el coreógrafo o maestro de danza podemos decir que son muy diferentes y por tanto muy significativos en función a la especialidad ($P < 0,05$), ya que se han obtenido una marcada diferencia en los valores medios entre la especialidad de flamenco ($x= 2,08$) y la especialidad de danza clásica ($x= 1,42$).
- Ítem 10: - Errores propios no trascendentes - : En referencia a la cuestión de si los errores personales que cada uno tiene al bailar son relevantes o no, tenemos que indicar que también hemos apreciado diferencias significativas ($P < 0,05$), obteniendo una marcada diferencia en los valores de medios de la especialidad de flamenco ($x=1,92$) con respecto a la especialidad de danza española ($x=1,16$).

Tabla 13.7. Anova sobre las preguntas del Cuestionario *CEAD* adaptado a bailarines en función de la especialidad

| ESPECIALIDAD | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P | |
|--------------|----------|-------|-------------------|---------------------------------------------|-----------------|------|-------|-------|
| | | | | Límite inferior | Límite superior | | | |
| C1 | CLÁSICA | 50 | 2,26 | 0,80 | 2,03 | 2,49 | 0,645 | 0,527 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,12 | 0,80 | 1,89 | 2,35 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,31 | 0,54 | 2,09 | 2,53 | | |
| | Total | 125 | 2,22 | 0,75 | 2,08 | 2,35 | | |
| C2 | CLÁSICA | 50 | 2,40 | 0,90 | 2,14 | 2,66 | 3,089 | 0,049 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,04 | 0,91 | 1,78 | 2,30 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,50 | 0,76 | 2,19 | 2,81 | | |
| | Total | 125 | 2,28 | 0,89 | 2,12 | 2,44 | | |
| C3 | CLÁSICA | 50 | 2,04 | 0,53 | 1,89 | 2,19 | 0,939 | 0,394 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,18 | 0,56 | 2,02 | 2,35 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,04 | 0,66 | 1,77 | 2,31 | | |
| | Total | 125 | 2,10 | 0,57 | 1,99 | 2,20 | | |
| C4 | CLÁSICA | 50 | 2,00 | 0,63 | 1,82 | 2,18 | 0,278 | 0,758 |
| | ESPAÑOL | 49 | 1,94 | 0,55 | 1,78 | 2,10 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,04 | 0,52 | 1,83 | 2,25 | | |
| | Total | 125 | 1,98 | 0,58 | 1,88 | 2,09 | | |
| C5 | CLÁSICA | 50 | 1,98 | 0,31 | 1,89 | 2,07 | 0,703 | 0,497 |
| | ESPAÑOL | 49 | 1,94 | 0,37 | 1,83 | 2,05 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,04 | 0,34 | 1,90 | 2,18 | | |
| | Total | 125 | 1,98 | 0,34 | 1,91 | 2,04 | | |
| C6 | CLÁSICA | 50 | 1,42 | 0,81 | 1,19 | 1,65 | 6,370 | 0,002 |
| | ESPAÑOL | 49 | 1,43 | 0,76 | 1,21 | 1,65 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,08 | 0,97 | 1,68 | 2,47 | | |
| | Total | 125 | 1,56 | 0,86 | 1,41 | 1,71 | | |
| C7 | CLÁSICA | 50 | 1,74 | 0,96 | 1,47 | 2,01 | 0,044 | 0,957 |
| | ESPAÑOL | 49 | 1,80 | 0,95 | 1,52 | 2,07 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 1,77 | 0,86 | 1,42 | 2,12 | | |
| | Total | 125 | 1,77 | 0,93 | 1,60 | 1,93 | | |
| C8 | CLÁSICA | 50 | 2,64 | 0,77 | 2,42 | 2,86 | 0,007 | 0,993 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,63 | 0,75 | 2,42 | 2,85 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,65 | 0,62 | 2,40 | 2,91 | | |
| | Total | 125 | 2,64 | 0,73 | 2,51 | 2,77 | | |
| C9 | CLÁSICA | 50 | 1,70 | 0,83 | 1,46 | 1,94 | 0,198 | 0,198 |
| | ESPAÑOL | 49 | 1,49 | 0,76 | 1,27 | 1,71 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 1,38 | 0,69 | 1,10 | 1,67 | | |
| | Total | 125 | 1,55 | 0,78 | 1,41 | 1,69 | | |
| C10 | CLÁSICA | 50 | 1,24 | 0,62 | 1,06 | 1,42 | 6,037 | 0,003 |
| | ESPAÑOL | 49 | 1,16 | 0,47 | 1,03 | 1,30 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 1,92 | 1,78 | 1,20 | 2,64 | | |
| | Total | 125 | 1,35 | 0,98 | 1,18 | 1,53 | | |
| C11 | CLÁSICA | 50 | 1,92 | 0,90 | 1,66 | 2,18 | 1,397 | 0,251 |
| | ESPAÑOL | 49 | 1,98 | 0,92 | 1,71 | 2,24 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,27 | 0,77 | 1,96 | 2,58 | | |
| | Total | 125 | 2,02 | 0,88 | 1,86 | 2,17 | | |
| C12 | CLÁSICA | 50 | 2,36 | 0,66 | 2,17 | 2,55 | 1,606 | 0,205 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,16 | 0,51 | 2,02 | 2,31 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,19 | 0,49 | 1,99 | 2,39 | | |
| | Total | 125 | 2,25 | 0,57 | 2,15 | 2,35 | | |
| C13 | CLÁSICA | 50 | 2,42 | 0,67 | 2,23 | 2,61 | 0,147 | 0,864 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,35 | 0,75 | 2,13 | 2,56 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,35 | 0,84 | 2,00 | 2,69 | | |
| | Total | 125 | 2,38 | 0,73 | 2,25 | 2,51 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|----------|-----|------|------|------|------|-------|-------|
| C14 | CLÁSICA | 50 | 2,08 | 0,66 | 1,89 | 2,27 | 1,225 | 0,297 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,06 | 0,71 | 1,85 | 2,27 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,31 | 0,67 | 2,03 | 2,58 | | |
| | Total | 125 | 2,12 | 0,69 | 2,00 | 2,24 | | |
| C15 | CLÁSICA | 50 | 1,66 | 0,87 | 1,41 | 1,91 | 0,357 | 0,701 |
| | ESPAÑOL | 49 | 1,59 | 0,78 | 1,37 | 1,82 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 1,77 | 0,99 | 1,37 | 2,17 | | |
| | Total | 125 | 1,66 | 0,86 | 1,50 | 1,81 | | |
| C16 | CLÁSICA | 50 | 2,18 | 0,89 | 1,93 | 2,43 | 0,225 | 0,799 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,16 | 0,94 | 1,89 | 2,43 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,04 | 0,87 | 1,69 | 2,39 | | |
| | Total | 125 | 2,14 | 0,90 | 1,98 | 2,30 | | |
| C17 | CLÁSICA | 50 | 2,48 | 0,88 | 2,23 | 2,73 | 0,481 | 0,620 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,55 | 0,81 | 2,32 | 2,79 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,35 | 0,89 | 1,99 | 2,71 | | |
| | Total | 125 | 2,48 | 0,85 | 2,33 | 2,63 | | |
| C18 | CLÁSICA | 50 | 2,34 | 0,77 | 2,12 | 2,56 | 0,857 | 0,427 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,24 | 0,87 | 1,99 | 2,50 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,50 | 0,70 | 2,21 | 2,79 | | |
| | Total | 125 | 2,34 | 0,80 | 2,19 | 2,48 | | |
| C19 | CLÁSICA | 50 | 2,02 | 0,95 | 1,75 | 2,29 | 0,023 | 0,977 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,06 | 0,96 | 1,78 | 2,34 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,04 | 0,95 | 1,65 | 2,43 | | |
| | Total | 125 | 2,04 | 0,95 | 1,87 | 2,21 | | |
| C20 | CLÁSICA | 50 | 2,02 | 0,79 | 1,79 | 2,25 | 1,499 | 0,227 |
| | ESPAÑOL | 49 | 2,27 | 0,75 | 2,05 | 2,48 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 2,04 | 0,66 | 1,77 | 2,31 | | |
| | Total | 125 | 2,12 | 0,75 | 1,99 | 2,25 | | |
| C21 | CLÁSICA | 50 | 1,90 | 0,81 | 1,67 | 2,13 | 0,319 | 0,727 |
| | ESPAÑOL | 49 | 1,82 | 0,80 | 1,58 | 2,05 | | |
| | FLAMENCO | 26 | 1,96 | 0,66 | 1,69 | 2,23 | | |
| | Total | 125 | 1,88 | 0,77 | 1,74 | 2,02 | | |

Y finalmente se han hallado diversas diferencias en relación a cada una de las preguntas del cuestionario en **función del curso que estudia** el alumnado seleccionado. Como se muestra en la tabla 13.8. se han hallado diferencias significativas en:

- Ítem 1 - Ansiedad pre-actuación escénica - : El nivel de ansiedad antes de una actuación es significativamente diferente ($P < 0,05$), siendo la media del sexto curso superior ($x = 2,73$) en relación con la del quinto curso ($x = 2,11$).
- Ítem 6 – Desavenencias con el coreógrafo/a o maestro/a de danza - : Los resultados relacionados con la pregunta de desavenencias con el coreógrafo o maestro de danza podemos decir que son muy diferentes y por tanto significativos en función al curso ($P < 0,05$), ya que se han obtenido una marcada diferencia en los valores medios entre el

alumnado de sexto curso ($x= 1,91$) y el alumnado de cuarto curso ($x= 1,37$).

- Ítem 9 – Exceso de confianza - : En la pregunta relacionada con el exceso de confianza que presenta los alumnos durante su actuación dancísticas también se aprecian diferencias significativas ($P<0,05$) entre el alumnado de 4º, 5º y 6º curso, así como en los valores medios entre el alumnado de cuarto curso ($x=1,84$) y el alumnado de danza española ($x=1,39$).

- Ítem 11 – Errores propios transcendentales - : En relación al ítem relacionado con los errores técnicos que el bailarín puede tener durante la actuación o ensayo podemos decir que se aprecian diferencias significativas en relación al curso que estudian el alumnado ($P<0,05$), donde se aprecian importantes diferencias entre los valores media del alumnado de cuarto curso ($x=1,77$) con respecto al de sexto curso ($x=2,27$).

Tabla 13.8. Anova sobre las preguntas del Cuestionario *CEAD* adaptado a bailarines en función del curso

| CURSO | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P | |
|-------|-------|-------|-------------------|---------------------------------------------|-----------------|------|-------|-------|
| | | | | Límite inferior | Límite superior | | | |
| C1 | 4 | 43 | 2,19 | 0,82 | 1,93 | 2,44 | 4,113 | 0,019 |
| | 5 | 49 | 2,04 | 0,70 | 1,84 | 2,24 | | |
| | 6 | 33 | 2,52 | 0,66 | 2,28 | 2,75 | | |
| | Total | 125 | 2,22 | 0,75 | 2,08 | 2,35 | | |
| C2 | 4 | 43 | 2,21 | 0,88 | 1,94 | 2,48 | 0,855 | 0,428 |
| | 5 | 49 | 2,22 | 0,94 | 1,95 | 2,49 | | |
| | 6 | 33 | 2,45 | 0,83 | 2,16 | 2,75 | | |
| | Total | 125 | 2,28 | 0,89 | 2,12 | 2,44 | | |
| C3 | 4 | 43 | 2,09 | 0,52 | 1,93 | 2,25 | 0,376 | 0,687 |
| | 5 | 49 | 2,14 | 0,50 | 2,00 | 2,29 | | |
| | 6 | 33 | 2,03 | 0,72 | 1,77 | 2,29 | | |
| | Total | 125 | 2,10 | 0,57 | 1,99 | 2,20 | | |
| C4 | 4 | 43 | 2,02 | 0,70 | 1,81 | 2,24 | 0,730 | 0,484 |
| | 5 | 49 | 2,02 | 0,52 | 1,87 | 2,17 | | |
| | 6 | 33 | 1,88 | 0,48 | 1,71 | 2,05 | | |
| | Total | 125 | 1,98 | 0,58 | 1,88 | 2,09 | | |
| C5 | 4 | 43 | 2,00 | 0,37 | 1,88 | 2,12 | 0,164 | 0,849 |
| | 5 | 49 | 1,96 | 0,28 | 1,88 | 2,04 | | |
| | 6 | 33 | 1,97 | 0,39 | 1,83 | 2,11 | | |
| | Total | 125 | 1,98 | 0,34 | 1,91 | 2,04 | | |
| C6 | 4 | 43 | 1,37 | 0,75 | 1,14 | 1,60 | 4,053 | 0,020 |
| | 5 | 49 | 1,49 | 0,86 | 1,24 | 1,74 | | |
| | 6 | 33 | 1,91 | 0,91 | 1,59 | 2,23 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|-------|-----|------|------|------|------|-------|-------|
| | Total | 125 | 1,56 | 0,86 | 1,41 | 1,71 | | |
| | 4 | 43 | 1,72 | 0,95 | 1,43 | 2,02 | | |
| C7 | 5 | 49 | 1,76 | 0,94 | 1,48 | 2,03 | 0,179 | 0,836 |
| | 6 | 33 | 1,85 | 0,90 | 1,53 | 2,17 | | |
| | Total | 125 | 1,77 | 0,93 | 1,60 | 1,93 | | |
| | 4 | 43 | 2,60 | 0,72 | 2,38 | 2,83 | | |
| C8 | 5 | 49 | 2,80 | 0,61 | 2,62 | 2,97 | 2,254 | 0,109 |
| | 6 | 33 | 2,45 | 0,86 | 2,15 | 2,76 | | |
| | Total | 125 | 2,64 | 0,73 | 2,51 | 2,77 | | |
| | 4 | 43 | 1,84 | 0,94 | 1,55 | 2,13 | | |
| C9 | 5 | 49 | 1,39 | 0,67 | 1,19 | 1,58 | 4,568 | 0,012 |
| | 6 | 33 | 1,42 | 0,61 | 1,21 | 1,64 | | |
| | Total | 125 | 1,55 | 0,78 | 1,41 | 1,69 | | |
| | 4 | 43 | 1,30 | 0,67 | 1,09 | 1,51 | | |
| C10 | 5 | 49 | 1,37 | 1,36 | ,98 | 1,76 | 0,089 | 0,915 |
| | 6 | 33 | 1,39 | 0,60 | 1,18 | 1,61 | | |
| | Total | 125 | 1,35 | 0,98 | 1,18 | 1,53 | | |
| | 4 | 43 | 1,77 | 0,89 | 1,49 | 2,04 | | |
| C11 | 5 | 49 | 2,06 | 0,87 | 1,81 | 2,31 | 3,234 | 0,043 |
| | 6 | 33 | 2,27 | 0,83 | 1,98 | 2,57 | | |
| | Total | 125 | 2,02 | 0,88 | 1,86 | 2,17 | | |
| | 4 | 43 | 2,26 | 0,62 | 2,06 | 2,45 | | |
| C12 | 5 | 49 | 2,22 | 0,55 | 2,07 | 2,38 | 0,074 | 0,929 |
| | 6 | 33 | 2,27 | 0,57 | 2,07 | 2,48 | | |
| | Total | 125 | 2,25 | 0,57 | 2,15 | 2,35 | | |
| | 4 | 43 | 2,42 | 0,79 | 2,17 | 2,66 | | |
| C13 | 5 | 49 | 2,33 | 0,68 | 2,13 | 2,52 | 0,190 | 0,828 |
| | 6 | 33 | 2,39 | 0,74 | 2,13 | 2,66 | | |
| | Total | 125 | 2,38 | 0,73 | 2,25 | 2,51 | | |
| | 4 | 43 | 2,02 | 0,80 | 1,78 | 2,27 | | |
| C14 | 5 | 49 | 2,20 | 0,64 | 2,02 | 2,39 | 0,782 | 0,460 |
| | 6 | 33 | 2,12 | 0,60 | 1,91 | 2,33 | | |
| | Total | 125 | 2,12 | 0,69 | 2,00 | 2,24 | | |
| | 4 | 43 | 1,60 | 0,82 | 1,35 | 1,86 | | |
| C15 | 5 | 49 | 1,61 | 0,83 | 1,37 | 1,85 | 0,521 | 0,595 |
| | 6 | 33 | 1,79 | 0,96 | 1,45 | 2,13 | | |
| | Total | 125 | 1,66 | 0,86 | 1,50 | 1,81 | | |
| | 4 | 43 | 2,12 | 0,93 | 1,83 | 2,40 | | |
| C16 | 5 | 49 | 2,06 | 0,92 | 1,80 | 2,33 | 0,733 | 0,483 |
| | 6 | 33 | 2,30 | 0,84 | 2,00 | 2,60 | | |
| | Total | 125 | 2,14 | 0,90 | 1,98 | 2,30 | | |
| | 4 | 43 | 2,53 | 0,82 | 2,28 | 2,79 | | |
| C17 | 5 | 49 | 2,61 | 0,78 | 2,39 | 2,84 | 2,329 | 0,102 |
| | 6 | 33 | 2,21 | 0,96 | 1,87 | 2,55 | | |
| | Total | 125 | 2,48 | 0,85 | 2,33 | 2,63 | | |
| | 4 | 43 | 1,95 | 0,84 | 1,69 | 2,21 | | |
| C18 | 5 | 49 | 2,57 | 0,70 | 2,37 | 2,77 | 8,468 | 0,000 |
| | 6 | 33 | 2,48 | 0,71 | 2,23 | 2,74 | | |
| | Total | 125 | 2,34 | 0,80 | 2,19 | 2,48 | | |
| | 4 | 43 | 2,07 | 0,91 | 1,79 | 2,35 | | |
| C19 | 5 | 49 | 2,12 | 0,97 | 1,84 | 2,40 | 0,672 | 0,513 |
| | 6 | 33 | 1,88 | 0,99 | 1,53 | 2,23 | | |
| | Total | 125 | 2,04 | 0,95 | 1,87 | 2,21 | | |
| | 4 | 43 | 2,16 | 0,72 | 1,94 | 2,38 | | |
| C20 | 5 | 49 | 2,18 | 0,78 | 1,96 | 2,41 | 0,889 | 0,414 |
| | 6 | 33 | 1,97 | 0,77 | 1,70 | 2,24 | | |
| | Total | 125 | 2,12 | 0,75 | 1,99 | 2,25 | | |
| C21 | 4 | 43 | 1,98 | 0,70 | 1,76 | 2,19 | | |

| | | | | | | | |
|-------|-----|------|------|------|------|-------|-------|
| 5 | 49 | 1,90 | 0,82 | 1,66 | 2,13 | 0,979 | 0,379 |
| 6 | 33 | 1,73 | 0,80 | 1,44 | 2,01 | | |
| Total | 125 | 1,88 | 0,77 | 1,74 | 2,02 | | |

13.3 Resultados de la 3ª fase de actuación: Profesorado

En la tercera y última fase del estudio se obtuvieron los resultados de las respuestas que habían realizado dieciocho profesores de danza que actualmente imparten clase en los Conservatorios de Danza de Sevilla, Málaga o Córdoba.

Como a continuación indican la gráfica, de los treinta cuestionarios difundidos inicialmente, se recibió la respuesta del 60% de los cuestionarios. Según la especialidad docente de los maestros de danza podemos decir que el 50% de los cuestionarios recibidos era de maestros/as de danza clásica, el 40% de los cuestionario de maestros/as de danza española y un 10% de maestros/as de la especialidad de baile flamenco.

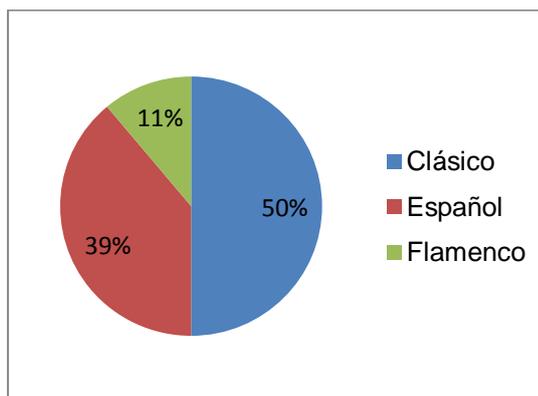


Figura 13.1. Gráfico del porcentaje del profesorado participante según su especialidad de danza

También es relevante indicar que del total de los cuestionarios recibidos el 44% de los cuestionarios procedió de profesores del danza del Conservatorio de Córdoba, el 39% de profesores de danza del Conservatorio Profesional de Danza de Málaga y el 17% del Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla.

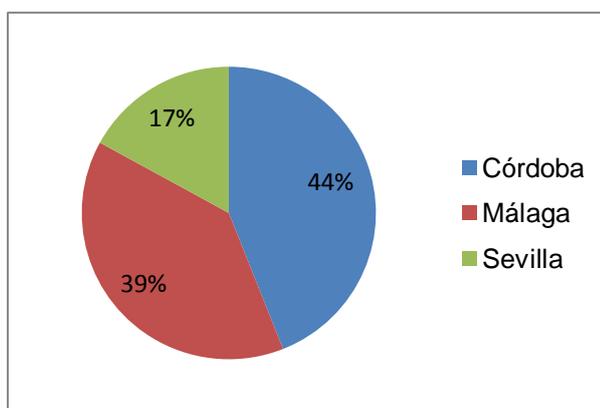


Figura 13.2. Gráfico del porcentaje del profesorado participante según la ciudad donde imparten clase

A continuación, se van a presentar los resultados de las respuestas que han dado todos los docentes comparando las respuestas en función a tres criterios.

En primer lugar, en relación a contenido de las preguntas: Se compararon las preguntas relacionadas con los procesos cognitivos básicos (bloques 1, 2 y 3 de las preguntas del cuestionario) con las preguntas relacionadas con los procesos cognitivos superiores o de segundo orden (bloques 4,5,6,7 y 8) para saber si trabaja/enseña los procesos cognitivos básicos (sensación, atención, memoria,...) más que los procesos cognitivos superiores (confianza, resolución de problemas,...) en una clase de danza o viceversa. Se han hallado diferencias significativas entre:

- La pregunta 1.3. (tercera pregunta del bloque 1) - *Sueles usar tu voz o sonido/ruido (palmada, silbido,...) para corregir durante la ejecución de las secuencias de clase* -. Con la pregunta 5.2. (segunda pregunta del bloque seis) - *Sueles reforzarle oralmente al alumno sus potencialidades* -.
- La pregunta 3.1. (primera pregunta del bloque 3) - *Realizas montajes de danzas en diferentes sesiones con la intención de trabajar la memorización* -. Con la pregunta 7.1 (primera pregunta del bloque 7) - *Sueles modificar frecuentemente la sesión programada de clase, según el estado ánimo, cansancio, etc. de los alumnos/as* -.
- La pregunta 3.2. (segunda pregunta del bloque 3) - *Realizas pruebas breves de contenido teórico (oral u escrito) para comprobar si recuerdan la terminología de la danza* -. Con la pregunta

5.1. (primera pregunta del bloque5) - *Sueles rotar las posiciones del alumnado durante la clase para reforzar su confianza y seguridad* -.

Tabla 13.7. Anova sobre las preguntas sobre los procesos cognitivos básicos en relación a las preguntas sobre los procesos cognitivos superiores o de segundo orden

| Relación entre bloque de preguntas | P4_1 | P5_1 | P5_2 | P6_1 | P6_2 | P7_1 | P8_1 |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| P1_1 | 0,020 | -0,212 | -0,016 | -0,320 | 0,224 | 0,085 | -0,179 |
| P1_2 | -0,012 | -0,047 | -0,124 | -0,079 | 0,466 | 0,447 | -0,371 |
| P1_3 | 0,099 | 0,047 | 0,044 | -0,240 | 0,628 | 0,282 | -0,023 |
| P1_4 | 0,111 | 0,142 | 0,001 | -0,364 | 0,236 | 0,290 | -0,032 |
| P2_1 | 0,414 | 0,270 | 0,038 | -0,427 | 0,161 | 0,310 | 0,182 |
| P2_2 | 0,250 | 0,311 | 0,192 | -0,061 | 0,247 | 0,227 | 0,282 |
| P2_3 | 0,015 | 0,077 | 0,168 | 0,048 | -0,122 | 0,055 | 0,086 |
| P3_1 | 0,247 | 0,281 | -0,124 | 0,037 | 0,215 | 0,490 | 0,260 |
| P3_2 | 0,251 | 0,504 | -0,195 | -0,316 | 0,275 | 0,355 | -0,165 |
| P3_3 | -0,417 | -0,406 | -0,333 | -0,037 | -0,272 | -0,151 | -0,176 |
| P3_4 | 0,420 | 0,185 | 0,334 | -0,019 | 0,177 | 0,235 | -0,022 |

En segundo lugar a la ciudad donde imparten clase los docentes: Consideramos relevante comparar la opinión de los docentes de Córdoba, Sevilla y Málaga para saber si la metodología de enseñanza en unos centros u otros influye a la hora de enseñar danza con recursos metodológicos que fomenten los procesos cognitivos. Los resultados obtenidos no indican diferencias significativas a destacar.

Tabla 13.8. Anova sobre los dos bloques de preguntas (procesos cognitivos básico y superiores) en función de la ciudad donde imparten clase los docentes.

| CIUDAD | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P |
|--------------------------|-------|-------|-------------------|---------------------------------------------|-----------------|-------|-------|
| | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| P. Cognitivos Básicos | 1 | 2,90 | 0,38 | 2,58 | 3,23 | 1,516 | 0,251 |
| | 2 | 2,69 | 0,05 | 2,56 | 2,82 | | |
| | 3 | 2,66 | 0,17 | 2,49 | 2,82 | | |
| | Total | 18 | 2,77 | 0,29 | 2,63 | | |
| P. Cognitivos Superiores | 1 | 3,01 | 0,33 | 2,73 | 3,29 | 0,056 | 0,946 |
| | 2 | 3,00 | 0,14 | 2,64 | 3,35 | | |
| | 3 | 2,95 | 0,39 | 2,59 | 3,32 | | |
| | Total | 18 | 2,99 | 0,32 | 2,83 | | |

A continuación vamos a exponer los resultados más detalladamente, siendo éstos el estudio de cada una de las preguntas del cuestionario del profesorado

en función de la ciudad donde estos imparten sus clases de danza. Como se muestra en la siguiente tabla, se han hallado diferencias significativas en:

- El bloque 1 “Procesos sensoriales”, en la sub pregunta número 2 - *Alteras la intensidad de la voz al enseñar un paso para destacar posible errores en la ejecución* - : Se han hallado diferencias significativas ($P < 0,05$), siendo la media de la ciudad de Sevilla superior ($x=3,67$) frente a la inferior de la ciudad de Málaga ($x=2,71$).
- El bloque 2 “Procesos atencionales” en la sub pregunta número 3 - *Las condiciones del aula (ruidos, ubicación del aula en el centro, suelo, mobiliario, luz, etc.) son normalmente favorables, evitando, por tanto, cualquier estímulo de distracción en el alumnado* - : Se han hallado diferencias significativas ($P=0,05$), siendo la media de la ciudad de Málaga superior ($x=2,71$) frente a la inferior de la ciudad de Córdoba ($x=2,00$).

Tabla 13.9. Anova sobre cada una de las preguntas del cuestionario del profesorado en función de la ciudad donde estos imparten sus clases de danza

| CIUDAD | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P | |
|--------|-------|-------|----------------------|------------------------------------------------|-----------------|------|-------|-------|
| | | | | Límite inferior | Límite superior | | | |
| P1_1 | 1 | 8 | 3,63 | 0,74 | 3,00 | 4,25 | 1,06 | 0,37 |
| | 2 | 3 | 3,67 | 0,57 | 2,23 | 5,10 | | |
| | 3 | 7 | 3,14 | 0,69 | 2,50 | 3,78 | | |
| | Total | 18 | 3,44 | 0,70 | 3,09 | 3,79 | | |
| P1_2 | 1 | 8 | 3,63 | 0,51 | 3,19 | 4,06 | 6,878 | 0,008 |
| | 2 | 3 | 3,67 | 0,57 | 2,23 | 5,10 | | |
| | 3 | 7 | 2,71 | 0,48 | 2,26 | 3,17 | | |
| | Total | 18 | 3,28 | 0,66 | 2,95 | 3,61 | | |
| P1_3 | 1 | 8 | 3,25 | 0,88 | 2,51 | 3,99 | 0,378 | 0,692 |
| | 2 | 3 | 3,67 | 0,57 | 2,23 | 5,10 | | |
| | 3 | 7 | 3,43 | 0,53 | 2,93 | 3,92 | | |
| | Total | 18 | 3,39 | 0,69 | 3,04 | 3,74 | | |
| P1_4 | 1 | 8 | 3,25 | 0,886 | 2,51 | 3,99 | 0,413 | 0,669 |
| | 2 | 3 | 3,00 | 0,000 | 3,00 | 3,00 | | |
| | 3 | 7 | 3,43 | 0,535 | 2,93 | 3,92 | | |
| | Total | 18 | 3,28 | 0,669 | 2,95 | 3,61 | | |
| P2_1 | 1 | 8 | 3,38 | 0,744 | 2,75 | 4,00 | 0,798 | 0,468 |
| | 2 | 3 | 3,00 | 0,000 | 3,00 | 3,00 | | |
| | 3 | 7 | 3,00 | 0,577 | 2,47 | 3,53 | | |
| | Total | 18 | 3,17 | 0,618 | 2,86 | 3,47 | | |
| P2_2 | 1 | 8 | 2,63 | 0,518 | 2,19 | 3,06 | 2,212 | 0,144 |
| | 2 | 3 | 2,00 | 0,000 | 2,00 | 2,00 | | |
| | 3 | 7 | 2,29 | 0,488 | 1,83 | 2,74 | | |
| | Total | 18 | 2,39 | 0,502 | 2,14 | 2,64 | | |
| P2_3 | 1 | 8 | 2,00 | 0,535 | 1,55 | 2,45 | | |

| | | | | | | | | |
|------|-------|----|------|-------|------|------|-------|-------|
| | 2 | 3 | 2,33 | 0,577 | ,90 | 3,77 | 3,488 | 0,057 |
| | 3 | 7 | 2,71 | 0,488 | 2,26 | 3,17 | | |
| | Total | 18 | 2,33 | 0,594 | 2,04 | 2,63 | | |
| P3_1 | 1 | 8 | 3,13 | 0,641 | 2,59 | 3,66 | | |
| | 2 | 3 | 2,67 | 0,577 | 1,23 | 4,10 | 1,918 | 0,181 |
| | 3 | 7 | 2,43 | 0,787 | 1,70 | 3,16 | | |
| | Total | 18 | 2,78 | 0,732 | 2,41 | 3,14 | | |
| P3_2 | 1 | 8 | 2,38 | 0,518 | 1,94 | 2,81 | | |
| | 2 | 3 | 2,00 | 0,000 | 2,00 | 2,00 | 1,040 | 0,377 |
| | 3 | 7 | 2,14 | 0,378 | 1,79 | 2,49 | | |
| | Total | 18 | 2,22 | 0,428 | 2,01 | 2,43 | | |
| P3_3 | 1 | 8 | 2,38 | 0,518 | 1,94 | 2,81 | | |
| | 2 | 3 | 2,00 | 0,000 | 2,00 | 2,00 | 1,439 | 0,268 |
| | 3 | 7 | 2,57 | 0,535 | 2,08 | 3,07 | | |
| | Total | 18 | 2,39 | 0,502 | 2,14 | 2,64 | | |
| P3_4 | 1 | 8 | 2,38 | 0,916 | 1,61 | 3,14 | | |
| | 2 | 3 | 1,67 | 0,577 | ,23 | 3,10 | 3,199 | 0,070 |
| | 3 | 7 | 1,43 | 0,535 | ,93 | 1,92 | | |
| | Total | 18 | 1,89 | 0,832 | 1,47 | 2,30 | | |
| P4_1 | 1 | 8 | 2,38 | 1,408 | 1,20 | 3,55 | | |
| | 2 | 3 | 2,00 | 0,000 | 2,00 | 2,00 | 0,469 | 0,635 |
| | 3 | 7 | 1,86 | 0,690 | 1,22 | 2,50 | | |
| | Total | 18 | 2,11 | 1,023 | 1,60 | 2,62 | | |
| P5_1 | 1 | 8 | 3,50 | 0,756 | 2,87 | 4,13 | | |
| | 2 | 3 | 2,67 | 0,577 | 1,23 | 4,10 | 1,126 | 0,350 |
| | 3 | 7 | 3,29 | 0,951 | 2,41 | 4,17 | | |
| | Total | 18 | 3,28 | 0,826 | 2,87 | 3,69 | | |
| P5_2 | 1 | 8 | 3,50 | 0,535 | 3,05 | 3,95 | | |
| | 2 | 3 | 3,67 | 0,577 | 2,23 | 5,10 | 0,075 | 0,928 |
| | 3 | 7 | 3,57 | 0,78 | 2,84 | 4,30 | | |
| | Total | 18 | 3,56 | 0,61 | 3,25 | 3,86 | | |
| P6_1 | 1 | 8 | 2,75 | 0,88 | 2,01 | 3,49 | | |
| | 2 | 3 | 3,33 | 0,57 | 1,90 | 4,77 | 0,805 | 0,465 |
| | 3 | 7 | 2,86 | 0,37 | 2,51 | 3,21 | | |
| | Total | 18 | 2,89 | 0,67 | 2,55 | 3,23 | | |
| P6_2 | 1 | 8 | 3,25 | 1,03 | 2,38 | 4,12 | | |
| | 2 | 3 | 4,00 | 0,00 | 4,00 | 4,00 | 1,133 | 0,348 |
| | 3 | 7 | 3,29 | 0,48 | 2,83 | 3,74 | | |
| | Total | 18 | 3,39 | 0,77 | 3,00 | 3,78 | | |
| P7_1 | 1 | 8 | 2,63 | 0,74 | 2,00 | 3,25 | | |
| | 2 | 3 | 2,33 | 0,57 | 0,90 | 3,77 | 0,138 | 0,872 |
| | 3 | 7 | 2,57 | 0,97 | 1,67 | 3,47 | | |
| | Total | 18 | 2,56 | 0,78 | 2,17 | 2,95 | | |
| P8_1 | 1 | 8 | 3,13 | 0,83 | 2,43 | 3,82 | | |
| | 2 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,52 | 5,48 | 0,143 | 0,868 |
| | 3 | 7 | 3,29 | 0,75 | 2,59 | 3,98 | | |
| | Total | 18 | 3,17 | 0,78 | 2,78 | 3,56 | | |

Y en tercer lugar vamos a exponer los resultados obtenidos de relacionar los dos bloques de preguntas según la procedencia de los procesos cognitivos (básicos o superiores) en relación a cada una de las especialidades estudiadas (danza clásica, danza española y flamenco). Este análisis nos permite conocer

los docentes de que especialidad fomentan más en el aula estrategias cognitivas para aprender danza. En este estudio no se han hallado diferencias significativas.

Tabla 13.10. Anova sobre los resultados obtenidos de relacionar los dos bloques de preguntas (básicos o superiores) en relación a cada una de las especialidades.

| ESPECIALIDAD | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P | |
|--------------|-------|-------|-------------------|---------------------------------------------|-----------------|------|-------|-------|
| | | | | Límite inferior | Límite superior | | | |
| básicos | 1 | 9 | 2,78 | 0,23 | 2,60 | 2,96 | 0,30 | 0,970 |
| | 2 | 7 | 2,77 | 0,38 | 2,41 | 3,13 | | |
| | 3 | 2 | 2,72 | 0,038 | -,73 | 6,19 | | |
| | Total | 18 | 2,77 | 0,29 | 2,63 | 2,92 | | |
| superiores | 1 | 9 | 2,96 | 0,34 | 2,70 | 3,23 | 0,331 | 0,723 |
| | 2 | 7 | 3,06 | 0,30 | 2,77 | 3,34 | | |
| | 3 | 2 | 2,85 | 0,40 | -,77 | 6,48 | | |
| | Total | 18 | 2,99 | 0,32 | 2,83 | 3,15 | | |

A continuación vamos a exponer los resultados más detalladamente, siendo éstos el estudio de cada una de las preguntas del cuestionario del profesorado en función a la especialidad que imparten clase el profesorado. Como se muestra en la siguiente tabla, se han hallado diferencias significativas únicamente en:

- El bloque 3 “memoria” en la sub pregunta número 2 - *Realizas pruebas breves de contenido teórico (oral u escrito) para comprobar si recuerdan la terminología de la danza.* Se han hallado diferencias muy significativas ($P < 0,05$), siendo la media de la especialidad de danza española superior ($x=2,57$) frente a la inferior de la especialidad de danza clásica y baile flamenco ($x=2,00$).

Tabla 13.11. Anova sobre los resultados obtenidos al relacionar cada una de las preguntas del cuestionario de profesores en relación a cada una de las especialidades que los profesores imparten clase

| ESPECIALIDAD | N | Media | Desviación típica | Intervalo de confianza para la media al 95% | | F | P | |
|--------------|---|-------|-------------------|---------------------------------------------|-----------------|------|-------|-------|
| | | | | Límite inferior | Límite superior | | | |
| P1_1 | 1 | 9 | 3,56 | 0,52 | 3,15 | 3,96 | 0,270 | 0,767 |
| | 2 | 7 | 3,29 | 0,95 | 2,41 | 4,17 | | |
| | 3 | 2 | 3,50 | 0,70 | -2,85 | 9,85 | | |

| | | | | | | | | |
|------|-------|----|------|------|-------|-------|-------|-------|
| | Total | 18 | 3,44 | 0,70 | 3,09 | 3,79 | | |
| | 1 | 9 | 3,22 | 0,66 | 2,71 | 3,73 | | |
| P1_2 | 2 | 7 | 3,43 | 0,78 | 2,70 | 4,16 | 0,352 | 0,709 |
| | 3 | 2 | 3,00 | 0,00 | 3,00 | 3,00 | | |
| | Total | 18 | 3,28 | 0,66 | 2,95 | 3,61 | | |
| | 1 | 9 | 3,33 | 0,70 | 2,79 | 3,88 | | |
| P1_3 | 2 | 7 | 3,43 | 0,78 | 2,70 | 4,16 | 0,058 | 0,944 |
| | 3 | 2 | 3,50 | 0,70 | -2,85 | 9,85 | | |
| | Total | 18 | 3,39 | 0,69 | 3,04 | 3,74 | | |
| | 1 | 9 | 3,44 | 0,52 | 3,04 | 3,85 | | |
| P1_4 | 2 | 7 | 3,00 | 0,81 | 2,24 | 3,76 | 0,992 | 0,394 |
| | 3 | 2 | 3,50 | 0,70 | -2,85 | 9,85 | | |
| | Total | 18 | 3,28 | 0,66 | 2,95 | 3,61 | | |
| | 1 | 9 | 3,33 | 0,50 | 2,95 | 3,72 | | |
| P2_1 | 2 | 7 | 3,14 | 0,69 | 2,50 | 3,78 | 1,600 | 0,235 |
| | 3 | 2 | 2,50 | 0,70 | -3,85 | 8,85 | | |
| | Total | 18 | 3,17 | 0,61 | 2,86 | 3,47 | | |
| | 1 | 9 | 2,33 | 0,50 | 1,95 | 2,72 | | |
| P2_2 | 2 | 7 | 2,43 | 0,53 | 1,93 | 2,92 | 0,113 | 0,894 |
| | 3 | 2 | 2,50 | 0,70 | -3,85 | 8,85 | | |
| | Total | 18 | 2,39 | 0,50 | 2,14 | 2,64 | | |
| | 1 | 9 | 2,00 | 0,50 | 1,62 | 2,38 | | |
| P2_3 | 2 | 7 | 2,57 | 0,53 | 2,08 | 3,07 | 4,615 | 0,027 |
| | 3 | 2 | 3,00 | 0,00 | 3,00 | 3,00 | | |
| | Total | 18 | 2,33 | 0,59 | 2,04 | 2,63 | | |
| | 1 | 9 | 3,00 | 0,70 | 2,46 | 3,54 | | |
| P3_1 | 2 | 7 | 2,71 | 0,75 | 2,02 | 3,41 | 1,699 | 0,216 |
| | 3 | 2 | 2,00 | 0,00 | 2,00 | 2,00 | | |
| | Total | 18 | 2,78 | 0,73 | 2,41 | 3,14 | | |
| | 1 | 9 | 2,00 | 0,00 | 2,00 | 2,00 | | |
| P3_2 | 2 | 7 | 2,57 | 0,53 | 2,08 | 3,07 | 6,111 | 0,011 |
| | 3 | 2 | 2,00 | 0,00 | 2,00 | 2,00 | | |
| | Total | 18 | 2,22 | 0,42 | 2,01 | 2,43 | | |
| | 1 | 9 | 2,33 | 0,50 | 1,95 | 2,72 | | |
| P3_3 | 2 | 7 | 2,29 | 0,48 | 1,83 | 2,74 | 1,858 | 0,190 |
| | 3 | 2 | 3,00 | 0,00 | 3,00 | 3,00 | | |
| | Total | 18 | 2,39 | 0,50 | 2,14 | 2,64 | | |
| | 1 | 9 | 2,11 | 0,78 | 1,51 | 2,71 | | |
| P3_4 | 2 | 7 | 1,71 | 0,95 | ,83 | 2,59 | 0,666 | 0,528 |
| | 3 | 2 | 1,50 | 0,70 | -4,85 | 7,85 | | |
| | Total | 18 | 1,89 | 0,83 | 1,47 | 2,30 | | |
| | 1 | 9 | 2,00 | 1,00 | 1,23 | 2,77 | | |
| P4_1 | 2 | 7 | 2,43 | 1,13 | 1,38 | 3,48 | 0,723 | 0,501 |
| | 3 | 2 | 1,50 | 0,70 | -4,85 | 7,85 | | |
| | Total | 18 | 2,11 | 1,02 | 1,60 | 2,62 | | |
| | 1 | 9 | 3,11 | 0,92 | 2,40 | 3,82 | | |
| P5_1 | 2 | 7 | 3,57 | 0,53 | 3,08 | 4,07 | 0,713 | 0,506 |
| | 3 | 2 | 3,00 | 1,41 | -9,71 | 15,71 | | |
| | Total | 18 | 3,28 | 0,82 | 2,87 | 3,69 | | |
| | 1 | 9 | 3,56 | 0,52 | 3,15 | 3,96 | | |
| P5_2 | 2 | 7 | 3,43 | 0,78 | 2,70 | 4,16 | 0,642 | 0,540 |
| | 3 | 2 | 4,00 | 0,00 | 4,00 | 4,00 | | |
| | Total | 18 | 3,56 | 0,61 | 3,25 | 3,86 | | |
| | 1 | 9 | 3,00 | 0,86 | 2,33 | 3,67 | | |
| P6_1 | 2 | 7 | 2,71 | 0,48 | 2,26 | 3,17 | 0,353 | 0,709 |
| | 3 | 2 | 3,00 | 0,00 | 3,00 | 3,00 | | |
| | Total | 18 | 2,89 | 0,67 | 2,55 | 3,23 | | |
| | 1 | 9 | 3,22 | 0,97 | 2,48 | 3,97 | | |
| P6_2 | 2 | 7 | 3,71 | 0,48 | 3,26 | 4,17 | 1,080 | 0,365 |

| | | | | | | | | |
|------|-------|----|------|------|-------|------|-------|-------|
| | 3 | 2 | 3,00 | 0,00 | 3,00 | 3,00 | | |
| | Total | 18 | 3,39 | 0,77 | 3,00 | 3,78 | | |
| P7_1 | 1 | 9 | 2,56 | 0,88 | 1,88 | 3,23 | | |
| | 2 | 7 | 2,71 | 0,75 | 2,02 | 3,41 | 0,617 | 0,553 |
| | 3 | 2 | 2,00 | 0,00 | 2,00 | 2,00 | | |
| | Total | 18 | 2,56 | 0,78 | 2,17 | 2,95 | | |
| P8_1 | 1 | 9 | 3,33 | 0,86 | 2,67 | 4,00 | | |
| | 2 | 7 | 2,86 | 0,69 | 2,22 | 3,50 | 0,916 | 0,421 |
| | 3 | 2 | 3,50 | 0,70 | -2,85 | 9,85 | | |
| | Total | 18 | 3,17 | 0,78 | 2,78 | 3,56 | | |

CAPITULO 14: DISCUSIÓN

CAPITULO 14: DISCUSIÓN

- 14.1 Interpretación y significación de los resultados en la 1º fase de actuación: Alumnado del Conservatorio de Danza de Córdoba
- 14.2 Interpretación y significación de los resultados en la 2º fase de actuación: Alumnado de los Conservatorios de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga.
- 14.3 Interpretación y significación de los resultados en la 3º fase de actuación: Profesorado de los Conservatorios de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga.

Una vez revisado los análisis estadísticos y sus correspondientes resultados, vamos a desarrollar la interpretación y significación de los mismos en relación a las tres fases de estudio o actuación, al igual que hemos realizado en los capítulos anteriores.

14.1 Interpretación y significación de los resultados en la 1º fase de actuación: Alumnado del Conservatorio de Danza de Córdoba

Vamos a comenzar a comentar los resultados obtenidos a través del Cuestionario *CEAD* con el alumnado de 4º, 5º y 6º de las especialidades de danza clásica, danza española y baile flamenco de enseñanzas profesionales del Conservatorio Profesional de Córdoba.

14.1.1 Interpretación de los resultados en función del curso

En primer lugar, los resultados en referencia a las cuestiones donde hemos estudiado las problemáticas psicológicas de la escena artística más usuales en la danza en **relación al curso** que cursan los alumnos debemos de afirmar que son **cinco los problemas** más destacados en función al criterio de nivel de conocimiento en la materia (a mayor curso mayor conocimiento).

La primera de las problemáticas de tipo cognitivo en la que se observan diferencias significativas entre los alumnos de los tres cursos (cuarto, quinto y sexto de enseñanzas profesionales) es en el nivel de **ansiedad** que alcanzan antes de salir a la escena, alcanzando mayor nivel de ansiedad conforme se va aumentando de curso. Esto puede deberse a que conforme los alumnos van aumentando de curso la dificultad técnica y artística es mayor y el miedo a no realizar la danza correctamente puede derivar a un exceso de ansiedad previo perjudicial para la posterior actividad. Esto es lo que **motivo** es lo que hemos señalado en el marco teórico como *“miedo al fracaso en el desempeño”* según Endler (1978; 1983). Esta problemática según Taylor & Yaylor (2008) puede justificarse además de por factores interpersonales (miedo personal al fracaso) con *“variables del entorno previo y posterior a la actuación, como la importancia del papel, el enclave de la actuación o los componentes del público, influyen en*

la intensidad del mismo modo que los elementos físicos, como la salud general, el nivel de cansancio y las lesiones” (p. 85).

Como segunda problemática de tipo cognitivo propia de la danza es la falta de confianza personal que tienen algunos bailarines antes de salir a la escena por su miedo a cometer **errores técnicos en la ejecución de la danza**, los resultados obtenidos afirman que aquellos alumnos que estudian un curso superior tienen más seguridad de sí mismo y menos miedo a fracasar por errores técnicos, o lo que es lo mismo, a menos curso, menor confianza de uno mismo y más miedo al fracaso. El argumento más lógico que sustentan estos resultados es que a mayor experiencia y bagaje artístico mayor seguridad en la escena. También podemos relacionarlo según Taylor & Yaylor (2008) con las dudas sobre la capacidad física que tiene el bailarín o con la ansiedad *“los bailarines que confían mucho en sí mismo pueden relajarse durante una actuación y pueden bailar bien, mientras que aquellos que confían poco en sí mismos se ponen ansiosos, lo que perjudica a su actuación” (p.65).* Otras problemáticas que se atribuyen a la falta de confianza en las actividades físicas son la baja autoeficacia, inseguridad sobre el control y la ejecución correcta de la acción, (Bandura, 1997). La baja motivación, a mayor motivación mayor confianza, (Harter, 1978; 1986) y los tres componentes derivados de la confianza deportiva según Vealey (1986): Logros (a mayor logros conseguidos más confianza) autorregulación (a mayor control personal más confianza) y clima social (a mayor seguridad sobre el entorno mayor confianza).

Los **problemas personales** que presentan los bailarines antes de una competición es la problemática de mayor significación en referencia al curso, aunque debemos afirmar que estas diferencias no son progresivas según el nivel sino que son los bailarines de los tres grupos de quinto curso los que destacan esta situación como muy relevante para que su actuación se vea afecta en relación con los de cuarto y sexto curso respectivamente. Es por tanto que no podamos justificar este resultado con una justificación en referencia al nivel que se cursa por lo que podemos afirmar que en quinto curso los alumnos relacionan claramente su fracaso escénico o bajo rendimiento con problemas personales (bajo estado de ánimo, falta de asistencia y

entrenamiento continuo que afecta en su rendimiento, poco apoyo externo de otros por la danza,...).

Como cuarto motivo de tipo psicológico que ha resultado ser significativo en relación con el curso de los estudiante es el modo de afrontar las **críticas negativas** donde los resultados confirman que los alumnos de menor curso reciben peor las críticas que los alumnos de mayor curso y por tanto de mayor experiencia escénica. Este resultado confirma lo que afirman muchos profesionales de la danza en cuanto a que las críticas externas ayudan a mejorar ya que en muchas ocasiones el público/familia/profesionales de la danza que acude a ver una representación valoran aspectos estéticos/artísticos/interpretativos que en muchas ocasiones no son tenidos tan en cuenta por los coreógrafos escénico que acaban en muchas ocasiones fijándose en la ejecución técnica de la coreografía en exclusividad. Lógicamente estas deducciones se extraen tras muchos años en el mundo profesional y no por tanto de estudiantes con poca experiencia como los del menor curso estudiado. También podemos justificar los resultados según el modelo de referencia deportiva de Zajonc (1965) , el cual afirma *“la presencia del público favorece la activación en los deportistas y este impulso será positivo para aquellos jugadores habilidosos”*, es decir que para un bailarín más habilidoso será buena la presencia del público mientras que para uno menos habilidoso será perjudicial. Las críticas negativas también pueden venir del propio maestro de danza o coreógrafo, y a pesar que lo más aconsejable sean, según la ciencia deportiva, los elogios y reconocimientos por el mero esfuerzo realizado.

La falta de **atención/concentración** se atribuye como otra de las problemáticas que más afecta en la escena a los alumnos de menor curso con respecto a los de mayor curso, quinto y sexto. No podemos afirmar que a menor curso menor capacidad atencional ya que los alumnos de sexto curso consideran la atención como un problema muy destacado en ellos en relación con los de quinto curso que lo consideran menos problemático. Según Taylor & Taylor (2008) los problemas de concentración en los bailarines están muy relacionados tanto por factores externos (bastidores, condiciones de la escena,

aparición de algún estímulo inesperado) como factores internos (pensamientos negativos, dolor, ansiedad, miedo). Pero el motivo que para unos grupos de alumnos tenga más relevancia que para otros también puede deber al historial docente de cada alumno ya que ha podido ocurrir que los maestros que han formado a unos alumnos en otros cursos hayan insistido más en la capacidad de concentración durante la danza o también deberse a la buena capacidad de los sujetos de un grupo es decir, que la capacidad de sostenimiento de la atención de los alumnos de un curso sea más amplia que la de otros. Otro argumento de la falta de concentración puede deberse a que motivación intrínseca de un grupo sea mayor en unos curso más que en otros ya que la motivación es un factor determinante para atender y querer concentrarse (García Sevilla, 1997).

14.1.2 Interpretación de los resultados en función de la edad de los estudiantes

Sobre los resultados extraídos del segundo análisis donde hemos relacionado las problemáticas cognitivas típicas del rendimiento escénico en relación con la edad de los bailarines, debemos de afirmar que son cinco los problemas más significativos en relación a la edad.

La **ansiedad pre-competitiva** suele a ser una de las situaciones más destacadas, donde los resultados extraídos afirman que los alumnos de mayor edad muestran presentan mayores niveles de ansiedad antes de la actuación que los alumnos más jóvenes. Existe una relación entre la edad de los alumnos y el curso, es decir, los alumnos más jóvenes se encuentran en cursos más inferiores y lo más mayores en los cursos superiores es por ello, que de nuevo podamos justificar la situaciones de ansiedad con el argumento señalado anteriormente con relación al curso: Miedo a las variables externas o del entorno y miedo al fracaso en el desempeño al existir mayor dificultad técnica e interpretativa de la danza. Esta última justificación deriva a la segunda problemática que se ha obtenido resultados muy significativa como ha sido la el **temor al fracaso**, donde se confirma el argumento anterior, a mayor edad mayor miedo a fracasar.

Como tercera problemática cognitiva significativa en relación a la edad se encuentra el **exceso de confianza**, donde los resultados afirman que a menor edad mayor confianza. Esta respuesta se encuentra muy relacionada con las dos anteriores ya que el origen de la ansiedad está íntimamente relacionado con el bajo grado de confianza antes de salir a la escena y el temor al fracaso también hace referencia con la variable confianza, al originarse por tener poca autoconfianza.

El fijarse unos objetivos o metas antes de una actuación y no haberse alcanzado tras ella es otra de las problemáticas de la que se ha obtenido resultados diferentes y significativos. El presentarse el **terreno de la danza contrario a las expectativas fijadas** es una situación que afecta e influye durante la actuación a los alumnos de menor edad en relación con los de mayor edad. Esto puede justificarse a que la capacidad para adaptarse a la circunstancias del escenario están relacionadas con la experiencia (a mayor experiencia más estrategias de resolución de problemas) (Cox. 2009) por lo que a mayor edad por lo general, mayor experiencia artística.

Y como última causa de bloqueo cognitivo durante la actuación se debe a la **poca valoración o confianza personal de la capacidad física** que tiene el bailarín en relación a la edad, donde los resultados obtenidos afirman que a menor edad menor confianza en la capacidad física. Aunque debemos de puntualizar que conforme se va teniendo más edad no se tiene más confianza en la capacidad física ya que son los alumnos más mayores a los que le siguen preocupando más este factor y les sigue en los resultados los alumnos que se encuentran en el rango medio. A pesar de que según Taylor & Yaylor (2008) la falta de confianza por dudas en la capacidad física sea uno de los mayores miedos en los bailarines, no podemos justificar este resultado en base a una teoría general, por lo que podemos atribuirlo a diversas circunstancias: historial docente con el que se han formado los alumnos (existen profesores que transmiten a sus alumnos mucha seguridad física por el entrenamiento y aprendizaje que enseñan), por factor relacionados con la personalidad de los alumnos (baja autoestima, exceso de perfeccionismo), etc.

14.1.3 Interpretación de los resultados en función de la especialidad de danza

Sobre los resultados extraídos del tercer análisis donde hemos relacionado las problemáticas cognitivas típicas del rendimiento escénico en relación con el tipo de especialidad que estudian y practican los bailarines, tan solo destacamos una problemática significativa, **el temor al fracaso**, donde podemos confirmar que son los alumnos de la especialidad de baile flamenco lo que más importancia le dan a esta problemática en relación a las otras dos especialidades de danza clásica y danza española. Este resultado puede deberse a que el baile flamenco se caracteriza por la improvisación del baile dentro de unos patrones y/o estructuras musicales en muchas ocasiones y esto provoca que en algunas ocasiones el bailarín tenga mayor miedo a fracasar en el escenario en relación a las otras especialidades donde el componente de improvisación no existe.

Tabla 14.1. Resumen de las problemáticas cognitivas del alumnado del C.P.D. de Córdoba en función de las variables edad del alumnado, especialidad de danza y curso.

| Variables | Problemas de índole psicología del alumnado del C.P.D. de Córdoba |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| En función del curso | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de ansiedad: Nivel de ansiedad conforme se va aumentando de curso. • Falta de confianza personal por su miedo a cometer errores técnicos en la ejecución de la danza: Alumnos que estudian un curso superior tienen más seguridad de sí mismo. • Problemas personales que presentan los bailarines antes de una competición es la problemática de mayor significación en referencia al curso, siendo el alumnado de 5º e.p. lo que más le afecta su estado de ánimo personal a su ejercicio dancístico. • Críticas negativas: Los alumnos de menor curso reciben peor las críticas que los alumnos de mayor curso y por tanto de mayor experiencia escénica. • La falta de atención/concentración: los alumnos de menor curso presenta más dificultades para concentrarse en relación los de mayor curso. |
| En función de la edad | <ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad pre-competitiva: Los alumnos de mayor edad muestran presentan mayores niveles de ansiedad antes de la actuación que los alumnos más jóvenes • Temor al fracaso: A mayor edad mayor miedo a fracasar. • Exceso de confianza, donde los resultados afirman que a menor edad mayor confianza • El presentarse el terreno de la danza contrario a las expectativas fijadas es una situación que afecta e influye durante la actuación a los alumnos de menor edad en relación con los de mayor edad. • Poca confianza personal de la capacidad física que tiene el bailarín: A menor edad, menor confianza en la capacidad física. |

| | |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| En función de la de especialidad | <ul style="list-style-type: none"> • Temor al fracaso: El alumnado de la especialidad de baile flamenco tiene más miedo a fracasar que las especialidades de danza clásica y danza española. |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

14.2 Interpretación y significación de los resultados en la 2º fase de actuación: Alumnado de los Conservatorios de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga.

14.2.1 Interpretación de las tres dimensiones del Cuestionario CEAD en función del curso, la ciudad y la especialidad que estudian.

En el análisis que hemos realizado relacionando las tres dimensiones del Cuestionario CEAD en función de las variables curso, ciudad y edad tan solo hemos obtenido resultados significativos en relación a la ciudad donde estudian el alumnado danza en relación a dos de las tres dimensiones; Eficacia Cognitiva y Madurez Deportiva.

Los resultados obtenidos afirman que el alumnado del Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla presenta mayor Eficacia Cognitiva es decir, mayores estrategias cognitivas en relación a los estudiantes de los centros de Córdoba y Málaga. Como señalan los autores del Cuestionario CEAD de Mora, et al. (2001), la eficacia cognitiva es la capacidad de poner en práctica habilidades cognitivas ante situaciones problemáticas de la actividad física. Es por tanto, que los estudiantes de Sevilla puede que pongan en práctica, con mayor conciencia y periodicidad, técnicas psicológicas durante su proceso de aprendizaje de danza como por ejemplo, técnicas de relajación al finalizar las clases para evitar la ansiedad previa a una actuación, técnicas de visualización para mejorar la capacidad atencional, etc.

Sin embargo, son los estudiantes del Conservatorio Profesional de Danza de Málaga lo que presenta mayor Madurez Deportiva en relación al alumnado de Sevilla y Córdoba. Como afirman los autores de Mora, et al. (2001), esta dimensión hace referencia a la habilidad positiva que tiene estos estudiantes para asumir y afrontar las situaciones problemáticas propias de la actividad dancística y, por tanto, que estas dificultades no afecten al resultado final o

rendimiento individual del bailarín y/o grupo de baile. Dicha dimensión (MD), se encuentra íntimamente relacionada los procesos cognitivos de la motivación positiva, la autoconfianza y la perspectivas de metas.

14.2.2 Interpretación de las preguntas del Cuestionario CEAD en función de la edad, ciudad y la especialidad que estudia el alumnado

Sobre los resultados donde hemos relacionado las problemáticas cognitivas típicas del rendimiento escénico en relación con la ciudad donde estudian los bailarines (Córdoba, Sevilla y Málaga) debemos de afirmar que son siete los problemas más significativos en relación a esta variable.

La primera de las problemática de tipo cognitivo en la que se observan diferencias significativas entre los alumnos de las tres ciudades seleccionadas, es el temor al fracaso (ítem2), “**el temor al fracaso**”, donde podemos confirmar que son los alumnos del Conservatorio de Danza de Sevilla lo que más importancia le dan a esta problemática en relación del alumnado de Málaga y Córdoba. Este resultado puede deberse a que el alumnado de Sevilla posee más miedo a fracasar en la ejecución de la danza debido a lo que afirma Nicholls (1989) en relación a su teoría de la orientación de la tarea (dentro de la teoría de la perspectivas de metas), es decir, exceso de exigencia en el resultado final por miedo principalmente a ser rechazados por sus iguales o maestros al no alcanzar los objetivos técnicos, artísticos o interpretativos exigidos. Esta última justificación puede verse íntimamente relacionada con otra problemática que ha resultado con diferencias muy significativas, “**errores del coreógrafo o maestro**” (ítem 4), donde podemos confirmar que son de nuevo el alumnado del Conservatorio de Danza de Sevilla lo que más importancia le dan a fracasar por errores técnicos provocados por otros en relación del alumnado de Málaga y Córdoba.

Como tercera problemática cognitiva significativa en relación a la ciudad se encuentra “**desavenencias con el coreógrafo/a o maestra/o de danza**” (ítem 6), donde los resultados afirman el alumnado de Córdoba presenta mayores desavenencias con el maestro de danza en relación a la opinión del

alumnado de Sevilla y Málaga. Esta problemática puede deberse a múltiples causas como por ejemplo incompatibilidad de caracteres maestro-alumno, la falta de motivación (elogios) que los docentes le expresan a sus alumnos por sus esfuerzos y acciones realizadas, haciendo que le alumnos vaya perdiendo su motivación en el resultado de la actividad planteada por el docente, o por diferencias en las valoraciones de los resultados académicos obtenidos siendo esta última causas muy común en las desavenencias maestro-alumno.

Como cuarta problemática cognitiva significativa en relación a la ciudad se encuentra el “**exceso de confianza**” (ítem 9) donde los resultados afirman que el alumnado de Sevilla presenta mayor confianza antes de salir a la escena en relación al alumnado de Córdoba y Málaga. Esta variable viene íntimamente relacionada con conceptos como el de autoeficacia y la motivación (eficacia en la obtención de un resultado provocando directamente una motivación en volverlo a realizar esa acción). También según diferentes psicólogos especializado en la variable “confianza”, afirman que el hecho de tener confianza es algo positivo en las personas ya que se muestra que crees en ti mismo y en los demás. Sin embargo, una situación de exceso de confianza puede provocar efectos negativos, como por ejemplo creer que hacen las cosas mejor que la media, seguridad de que nadie les puede reclamar, no reciben bien las propuestas de cambios por parte de otros,... Estas situaciones pueden provocar directamente desavenencias con el maestro/a o coreógrafo/a, así como con el resto de bailarines o compañeros afectando finalmente en el clima de trabajo de clase o ensayo y por tanto en el resultado final de la actividad dancística.

Como quinta problemática cognitiva, destacamos las diferencias obtenidas entre las tres ciudades en relación al ítem 10 “**errores propios no transcendentales**”, donde los resultados afirman que el alumnado de Córdoba asimilar de un modo más negativo los errores que cada uno de los bailarines pueda realizar durante una actuación escénica en relación al alumnado de Sevilla y Málaga. El asimilar de un modo positivo los errores significa dar a los errores interpretaciones como que “*cualquier persona puede equivocarse, de los errores se aprende para el futuro, un errores no infravalora la actividad*”

técnica e interpretativa global de un bailarín,...”. En definitiva el aceptar positivamente los errores está íntimamente relacionada con la variable de la autoconfianza.

Las “críticas negativas” (ítem 14) también se presenta como otra de los problemáticas en relación a las tres ciudades estudiadas, siendo el alumnado de Córdoba los que más le afecta las críticas de otros (profesorado, alumnos, familia). Las críticas negativas se consideran que se reciben negativamente según el modelo de Zajonc (1965) cuando el bailarín / deportista no es consciente de que no presenta control total de su actividad y por consecuencia no asimila sus limitaciones técnica o interpretativas en la escena. Este factor se encuentra íntimamente relacionado con el ítem anteriormente comentado, exceso de confianza con efecto negativo (seguridad de que nadie les puede reclamar y cualquier propuesta es recibida negativamente).

Como último factor a comentar en referencia a la comparativa de los resultados de las tres ciudades, es el ítem 19, “ *terreno de la danza contrario a las expectativas fijadas*”, siendo el alumnado de la ciudad de Córdoba los que más les cuesta asimilar las circunstancias escénicas contrarias a las planteadas inicialmente. Esta problemática viene relacionada con la teoría de perspectivas u orientación de metas donde el resultado de la actividad dancística difiere de lo imaginado, pensado o planificado por el sujeto, provocando en él sentimientos de frustración, autoestima o invalidez en el ejercicio realizado. Son el alumnado de Córdoba en esta ocasión los que sufren una mayor dificultad para afrontar los cambios de la actividad escénica en relación al resto del alumnado del estudio.

En cuanto a los resultados donde hemos relacionado las problemáticas cognitivas típicas del rendimiento escénico de los bailarines pre-profesionales en relación a la especialidad que estudia los alumnos de la muestra seleccionada (danza clásica, danza española y baile flamenco), podemos confirmar que son tres los problemas más significativos en relación a esta variable. Como primera problemática en relación a esta comparativas se encuentra en una ocasión más el “*temor al fracaso*” (ítem 2), es el alumnado de baile flamenco lo que sufren mayor miedo a fracasar en el escenario en

relación al alumnado de las otras dos especialidades estudiadas. Como ya indicamos en la primera fase del estudio donde se obtuvo el mismo resultado, las causas son diversas pero puede deberse a que el baile flamenco se caracteriza por la improvisación del baile dentro de unas estructuras musicales fijadas esto hace que la coreografía no está tan estructurada como en las otras dos especialidades, provocando en el alumnado una mayor inseguridad antes de salir a la escena y por consecuencia se active el sentimiento de fracaso previamente aunque a posteriori la actividad surga exitosa. Otra hipótesis íntimamente relacionadas con el miedo a fracasar en los adolescentes es el relacionar el fracaso con el rechazo social, es decir, en muchas ocasiones los bailarines asocian el fracaso escénico con ser rechazados en el futuro por sus iguales (compañeros de baile) o maestros/coreógrafos. Este rechazo por parte del maestro/coreógrafo de danza hacia el alumno, es lo que puede derivar a la segunda problemática “*desavenencias con el coreógrafo o maestro de danza*” (ítem 6). Es de nuevo el alumnado de la especialidad de baile flamenco los que afirman que posee mayores diferencias de entendimiento en ideas o pensamientos o siente disconformidad con ciertas decisiones que su maestro de danza u coreógrafo realiza con ellos mismos o con el grupo-clase en general. Esta problemática surge en muchas ocasiones por la escasa o inadecuada comunicación alumno-maestro o por la falta de reconocimiento que el maestro realiza con sus alumnos provocando en ellos una relación distante y de disconformidad.

Y como última problemática cognitiva que surgen en el alumnado de danza comparándolo según la especialidad que estudia, son “los errores propios no trascendentales” (ítem 10). Es el alumnado de baile flamenco los que presentan mayores dificultades para asimilar que un error en el escenario o en un ensayo no es motivo determinante para valorar la calidad artística e interpretativa del bailarín. Como ya hicimos mención este factor se encuentra íntimamente relacionado con la variable de la autoconfianza, es por ello que podemos afirmar que el alumnado de flamenco sufre menor confianza en sí mismo que el alumnado de danza clásica o danza española.

Como último análisis que hemos realizado con los datos extraídos del alumnado ha sido en relación al curso que estudian los alumnos para saber que dificultades cognitivas destacan con mayor relevancia en cada uno de los cursos estudiados (4º, 5º y 6º de enseñanzas profesionales de danza). De este análisis se han obtenido cuatro problemáticas de tipo cognitivo.

Como primera dificultad cognitiva es el nivel de “ansiedad” previo a un ensayo u actuación (ítem 1) donde el alumnado de sexto curso expresa presentar mayor grado de ansiedad antes de una actuación que el alumnado de 4º y 5º. Esto puede deberse como ya señalamos en la primera fase del estudio a que conforme los alumnos van aumentando de curso la dificultad técnica y artística es mayor y el miedo a no realizar la danza correctamente puede derivar a un exceso de ansiedad previo perjudicial para la posterior actividad. Esto es lo que motivo es lo que hemos señalado en el marco teórico como “*miedo al fracaso en el desempeño*” según Endler (1978; 1983).

Las diferencias o “desavenencias con el maestro o coreógrafo” (ítem 6) vuelven a ser en este análisis en referencia al curso una problemática. Donde el alumnado de mayor curso (sexto e.p.) expresa que presenta mayores diferencias en el modo de comunicarse, conectar (“*feeling*”) empatizar y/o comprender las decisiones que sus maestros o coreógrafos de danza realizan en su proceso de aprendizaje o en el proceso creativo de una coreográfica. Esto se debe a que cuanto mayor conocimiento se posee en referencia a una materia, mayor capacidad crítica se posee y por tanto mayor pueden ser los puntos en desacuerdo con la manera de actuar de otros.

Como tercera problemática se encuentra el “exceso de confianza” (ítem 9), siendo ésta considerada como la capacidad personal posee el bailarín para adquirir las destrezas y competencias necesarias (mentales y físicas) que permita alcanzar su máximo potencial en la escena. Esta confianza se ve reduciendo conforme los alumnos van aumentando de curso, es decir, el alumnado de cuarto curso expresa presentar mayor grado de confianza que el alumnado de sexto. Vealey (1986) afirma que existe una relación entre la confianza y el grado de experiencia en la actividad, es por tanto que podemos interpretar que el alumnado de menor curso se ha expuesto en menos

ocasiones a situaciones escénicas por lo que su capacidad de confianza en sí mismo no se ha visto dañada o perjudicada. La experiencia no es el único factor que determina el constructo de la confianza en la personalidad de un bailarín, también puede verse relacionada con factores como la auto eficacia motivación, factores de la personalidad, estados de ánimo, clima social, etc.

Y como última problemática en relación a la variable del curso que estudia el alumnado es el ítem 11 “errores propios trascendentes” siendo el alumnado de sexto curso lo que expresa tener mayor capacidad de reflexión y aceptación positiva sobre las dificultades relevantes que puedan surgen durante la práctica de la danza realizando afirmaciones positivas como “*el error es un hecho real de la práctica dancística*”. En general, el alumnado de sexto cuenta con más edad que el alumnado de cuarto y por tanto podemos establecer la relación lógica del desarrollo evolutivo de los pensamientos en donde se confirma que la tendencia es que a mayor edad, mayor madurez y mejor aceptación ante las dificultades.

Tabla 14.2. Resumen de las problemáticas cognitivas del alumnado del C.P.D. de Córdoba, Sevilla y Málaga en función de las variables edad del alumnado, especialidad, curso y las dimensiones EC,MD y DC.

| Variables | Problemáticas cognitivas del alumnado de los C.P.D. de Córdoba, Sevilla y Málaga |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensiones: EC, MD y DC | <ul style="list-style-type: none"> • Eficacia Cognitiva: El alumnado del de Sevilla presenta mayor EC que los estudiantes de Córdoba y Málaga. • Madurez Deportiva: El alumnado de Málaga presenta mayor M.D que el alumnado de Sevilla y Córdoba. |
| Ciudad | <ul style="list-style-type: none"> • Temor al fracaso: El alumnado de Sevilla presentan mayor miedo al fracaso que el alumnado de Málaga y Córdoba. • Errores del coreógrafo o maestro: El alumnado de Sevilla son lo que más importancia le dan a fracasar por errores técnicos provocados por otros en relación del alumnado de Málaga y Córdoba. • Desavenencias con el coreógrafo/a o maestra/o de danza: El alumnado de Córdoba presenta mayores desavenencias con el maestro de danza en relación al alumnado de Sevilla y Málaga. • Exceso de confianza: El alumnado de Sevilla presenta mayor confianza antes de salir a la escena en relación al alumnado de Córdoba y Málaga • Errores propios no trascendentes: El alumnado de Córdoba asimilar de un modo más negativo que el alumnado de Sevilla y |

| | |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Especialidad | <p>Málaga.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Críticas negativas: El alumnado de Córdoba los que peor reciben las críticas negativas. • Terreno de la danza contrario a las expectativas: El alumnado de la ciudad de Córdoba los que más les cuesta asimilar las circunstancias escénicas contrarias a las planteadas inicialmente. • Temor al fracaso: El alumnado de baile flamenco lo que sufren mayor miedo a fracasar en el escenario. • Desavenencias con el coreógrafo: El alumnado de la especialidad de baile flamenco los que afirman que posee mayores diferencias de entendimiento con maestro de danza u coreógrafo. • Errores propios no trascendentes: Es el alumnado de baile flamenco los que presentan mayores dificultades para asimilar que un error. |
| Curso | <ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad pre-competitiva: El alumnado de sexto curso expresa presentar mayor grado de ansiedad antes de una actuación que el alumnado de 4º y 5º. • Desavenencias con el coreógrafo: El alumnado de mayor curso, 6º e.p., expresa que presenta mayores desavenencias con sus maestro o coreógrafos. • Exceso de confianza: A menor curso estudie el alumnado mayor confianza. • Errores propios trascendentes: El alumnado de sexto curso, expresa tener mayor capacidad de reflexión y aceptación positiva sobre las dificultades que el de 4º Y 5º. |

14.3 Interpretación y significación de los resultados en la 3º fase de actuación: Profesorado de los Conservatorios de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga.

La interpretación de los resultados de la tercera fase hacen referencia a los resultados que los docentes de los Conservatorios Profesionales de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga han realizado en base a las afirmaciones presentadas en la entrevista diseñada para el profesorado. Dicha entrevista, como ya comentamos en la descripción del instrumento, contaba con ocho bloques de preguntas, los tres primeros bloques trataban de cuestiones relacionadas con tres procesos cognitivos básicos (sensación, atención y memoria) y los cuatro bloques siguientes contaban con preguntas relacionadas con procesos cognitivos superiores o de segundo orden (ansiedad, confianza, estado de ánimo, experiencia previa y autoconciencia de las dificultades).

En el primer análisis con los datos extraídos del profesorado fue establecer relaciones entre las preguntas relacionadas con los procesos cognitivos básicos (bloques 1-2 y 3), con las preguntas de enunciados pertenecientes a procesos cognitivos secundarios. De dicha comparación podemos afirmar que se han establecido relaciones entre la estimulación del procesos cognitivo básico de **la sensación auditiva** con el procesos cognitivo del desarrollo de la **confianza** en el alumnado. Esta relación tiene una clara argumentación como técnica metodológica de danza en cualquiera de sus especialidades, ya que la finalidad de realizar un estímulo auditivo (palmada, golpe en el suelo,...) por parte del profesor mientras que el alumno realiza un montaje de danza es la de reforzar, dirigir o guiar la secuencia dancística, con la consecuencia de aumentar la seguridad y confianza en el alumno durante su proceso de práctica de un contenido.

Como segundo análisis entre ambos bloques de preguntas, se ha relacionado el proceso cognitivo de la memoria (bloque 3) con los procesos secundarias de “estado de ánimo” y “confianza” en el alumnado durante el proceso de enseñanza de la danza. Esta relación nos permite confirmar que cuanto mayor asimilación, conocimiento e interiorización de un contenido o secuencia dancística (memorización corporal) , mayor confianza y seguridad mostrará el alumno en la escena y en consecuencia mejor será la predisposición anímica con la que se enfrentará el bailarín en la escena.

Una vez comentada la relación que se han encontrado en relación al contenido de las preguntas de la entrevista (procesos cognitivos básicos y los secundarios) se profundizó el análisis en relación a cada una de las subpreguntas de la entrevista en relación a la ciudad donde los profesores imparten clase. Como primera diferencia en función de los docentes de una ciudad y otra, se ha obtenido en el bloque 1 “Procesos sensoriales”, en la subpregunta número 2, (*Alteras la intensidad de la voz al enseñar un paso para destacar posible errores en la ejecución*) donde el profesorado de Sevilla tiende a utilizar con más asiduidad el recurso auditivo para dirigir el aprendizaje de sus alumnos que el profesorado de Córdoba y Málaga. En cuanto a este resultado no podemos dar una interpretación única ya que este recurso

didáctico puede aplicarse en las clase debido a múltiples factores pero por lo general suele utilizarse como ayuda en el acompañamiento musical ya que un sonido que refuerce el ritmo o tempo musical con movimiento de la danza en muchas ocasiones garantiza el éxito en la ejecución del movimiento. Como segunda diferencia significativa según los resultados expuestos por el profesorado se encuentra en el procesos cognitivo de la atención (bloque 2) donde se expresa que hay grandes diferencias en las condiciones del aula (ruidos, ubicación del aula en el centro, suelo, mobiliario,...) entre el profesorado que imparte clase en una ciudad u otra. Es el profesorado de la ciudad de Málaga el que afirma que las variables ambientales de aprendizaje son favorables para potenciar la concentración y atención de su alumnado en las clases de danza, frente a la opinión contraria el profesorado de Córdoba y Sevilla. Este resultado nos permite interpretar claramente que en muchas ocasiones las condiciones ambientales de los centros de Sevilla y Córdoba impiden que el aprendizaje de la danza se desarrolle en un contexto más favorable.

Y en tercer lugar se analizaron los resultados obtenidos de los dos bloques de preguntas según la procedencia de los procesos cognitivos (básicos o superiores) en relación a cada una de las especialidades estudiadas (danza clásica, danza española y flamenco). De dicho análisis no se obtuvieron diferencias significativas por lo que no podemos afirmar que existan profesores de una especialidad que fomenten más los procesos cognitivos a través de su metodología. Pero si se estuvieron diferencias entre los profesores de una especialidad y otra en el análisis más detallado de cada una de las sub-preguntas de la entrevista. Es el profesorado de la danza española lo que más fomenta el proceso de la memorización (bloque 3) a través de pruebas escritas u orales (sub-pregunta 3.2) frente al profesorado de danza clásica y baile flamenco. Esto puede deberse a que el profesorado de español tenga recogido de manera explícita en los criterios de evaluación de su departamento el aprendizaje no solo práctico sino también teórico de contenidos relacionados con la danza como por ejemplo, contenidos teóricos relacionados con historia de la danza española o folclore, pruebas sobre terminología de pasos, etc. Este

tipo de pruebas que fomenta el proceso cognitivo de la memoria tendrá su resultados positivos también en la práctica de la danza así como en la formación completa y global del estudiante.

Tabla 14.3. Resumen de los resultados obtenido de analizar las respuestas del profesorado de los C.P.D. de Córdoba, Sevilla y Málaga en función de las variables procesos cognitivos *versus* secundarios, ciudad donde imparte clase el profesorado y la especialidad que dan clase.

| Variables estudiadas | Interpretación de los resultados |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Procesos cognitivos básicos relacionadas con los Procesos Cognitivos Secundarios | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos cognitivo básico de la sensación auditiva relacionado con la estrategia cognitiva de la confianza en el alumnado. • Proceso cognitivo de la memoria con los procesos secundarias de “estado de ánimo” y “confianza”. |
| Preguntas del cuestionario relacionadas con la ciudad donde el profesorado imparte clase (Sevilla, Málaga y Córdoba). | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos cognitivo básico de la sensación auditiva: El profesorado de Sevilla tiende a utilizar con más asiduidad el recurso auditivo para dirigir el aprendizaje de sus alumnos que el profesorado de Córdoba y Málaga. • Procesos cognitivo de la atención (factores ambientales que fomentan la distracción): El profesorado de Málaga presenta un mejor contexto para potenciar la concentración y atención de su alumnado en las clases de danza, frente a la opinión contraria el profesorado de Córdoba y Sevilla. |
| Preguntas del cuestionario relacionadas con la especialidad de danza del profesorado. | <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de la memorización: El profesorado de danza española potencia la memorización de contenidos frente al profesorado de danza clásica y baile flamenco. |

CAPÍTULO 15: CONCLUSIONES

Partiendo de la base que el estudio de los procesos cognitivos en bailarines es una temática difícil y novedosa de estudiar debido al vacío científico existente en este campo, esta investigación pretendía como objetivo general comprender y conocer cuáles son las estrategias cognitivas utilizadas por estudiantes bailarines pre-profesionales de los Conservatorios Profesionales de Danza de Córdoba, Sevilla y Málaga cuando tienen que solucionar problemas de índole psicológica en una actuación escénica o/y en una clase/ensayo.

Los resultados son favorables ya que hemos obtenidos significaciones interesantes relacionadas con los objetivos e hipótesis de la investigación.

Nuestras conclusiones se pueden resumir en las siguientes líneas, siempre considerando prudentemente que deben ser necesariamente generalizadas al resto de la población de bailarines de características similares a las de nuestro estudio.

En primer lugar vamos a exponer las conclusiones obtenidas en relación al momento en el surge la dificultad o problemática psicológica en el bailarín (antes de salir a bailar, durante la ejecución de la danza o al finalizar la actividad dancística).

1. Las situaciones con diferencias más significativas de índole psicológica que el alumnado expresa que sufre **antes de una actividad de danza** son:
 - Temor a fracasar en la escena: Afirmando el alumnado que busca apoyo en otros, se centra en la tarea sin pensar en el futuro o intentan concentrarse en un resultado exitoso.
 - Exceso de confianza: El alumnado afirma presentar exceso de confianza antes de exponerse a una actividad dancística, resultando ese exceso de confianza como un factor negativo para el resultado óptimo de la danza.
 - Errores propios no trascendentes: Existen diferencias significativas entre el alumnado al afirmar que en algunas ocasiones presentan inseguridad antes de afrontar la actividad

de escénica por miedo a no aceptar positivamente los errores personales que puedan ocurrir durante ésta.

2. Las problemáticas de tipo cognitivo que se le presentan al alumnado durante la actividad dancística son:

- Errores técnicos del coreógrafo o maestro: El alumnado afirma reacciona con una actitud confusa o negativa ante los errores que pueda realizar el maestro o coreógrafo durante la ejecución de una coreografía o montaje, en lugar de interpretar el error como algo propio del ser humano.
- Terreno de la danza contrario a las expectativas fijadas: El alumno expresa que le cuesta adaptarse a los cambios cuando las circunstancias son diferentes a las planteadas inicialmente.

3. Las circunstancias más significativas que surgen al finalizar la actividad dancística y afecta psicológicamente en la formación del alumnado son:

- Desavenencias con el coreógrafo o maestro: Los alumnos/as afirman que los errores en la escena provocan tras la actuación diferencias entre ellos y sus maestro u coreógrafos, afectando dicha problemática al posterior ambiente de grupo o de aula.
- Críticas negativas: Las críticas negativas de otros compañeros, público, maestros o profesionales de la danza que se realizan al valorar una actuación o clase es uno de los problemas que más afectan al alumnado tras acabar una clase u actuación, mermando su posterior autoestima ante la actividad en lugar de recibir las críticas como propuesta para mejorar.

Podemos afirmar por tanto, que son más comunes las situaciones problemáticas de tipo psicológico antes de exponerse el bailarín ante el escenario o ante una clase de danza, frente a situaciones que surgen durante o al finalizar la actuación o práctica de la danza.

En segundo lugar presentamos las conclusiones obtenidas de estudiar el origen de la problemática del bailarín, es decir, a continuación exponemos aquellas problemáticas cognitivas que tienen su origen en el propio sujeto

(origen interno) . Y seguidamente, las problemáticas que afectan al bailarín al ser provocadas por otros o por variables externas.

4. Las problemáticas de tipo cognitivo que tienen su origen en el propio sujeto (origen interno) son:

- Temor al fracaso: Este dificultad o miedo se provoca unipersonalmente, es decir, el sujeto a través de continuos pensamientos negativos previos a la actuación o clase provoca en su mente el temor a fracasar en la actividad dancística.
- Exceso de confianza: La estrategia cognitiva de la confianza también es una cualidad personal, en muchas ocasiones otros a través de refuerzos o elogios fomentan la confianza de otros, pero es el propio sujeto el que construye y forma este constructo en su personalidad.
- Errores propios no trascendentes: Como bien indica el enunciado el error no surge de otros sino del propio sujeto, asimilando el error el propio alumno negativamente en la mayoría de las ocasiones.

Podemos confirmar por tanto que son más comunes las problemáticas psicológicas que surgen de ámbito interno en el bailarín frente a las de origen externo.

En tercer lugar, comentamos la problemática más destacada en función de la variable curso, para poder así dar respuesta a una de las principales inquietudes de este estudio.

5. Son cinco las problemáticas psicológicas más significativas en función del curso que estudian el alumnado de cuarto, quinto y sexto:

- Nivel de ansiedad: Nivel de ansiedad va aumentando conforme se va aumentando de curso.
- Falta de confianza personal por su miedo a cometer errores técnicos en la ejecución de la danza provocados por el maestro u coreógrafo: Alumnos que estudian un curso superior tienen más

seguridad de sí mismo a la hora de enfrentarse ante dificultades en la escena.

- Problemas personales que presentan los bailarines antes de una competición: Es la problemática de mayor significación en referencia al curso, siendo el alumnado de 5º lo que afirman que más les afecta sus problemas personales a su rendimiento en la danza.
- Críticas negativas: Los alumnos de menor curso reciben peor las críticas que los alumnos de mayor curso y por tanto de mayor experiencia escénica.
- La falta de atención/concentración: los alumnos de menor curso presenta más dificultades para concentrarse en relación los de mayor curso.

Es por tanto, que podemos afirmar que las problemáticas que surgen conforme se va aumentado de curso son la ansiedad y la pérdida de confianza en la escena. Y conforme se cursa un curso más inferior, las problemáticas que más afectan a la formación psicológica del bailarín son las críticas negativas y la falta de atención para concentrarse durante una clase de danza, un ensayo o una actuación escénica.

Y finalmente podemos realizar conclusiones relacionadas con la especialidad que estudian los bailarines para poder así dar respuesta a otro de los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

6. Es el alumnado que estudian la especialidad de baile flamenco los que presenta más problemáticas de origen psicológico (temor a fracasar, miedo a realizar errores propios no trascendentes y reconocer sus desavenencias con el coreógrafo o maestro de danza) frente al alumnado que estudia la especialidad de danza clásica o danza española.

En cuanto a los datos extraídos del profesorado con la entrevista diseñada en relación a la temática de estudio, podemos afirmar que ha sido muy positivo ya que nos ha permitido conocer que los docentes de danza

ponen en práctica en sus aulas estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomentan el desarrollo óptimo de los procesos cognitivos en la formación de su alumnado. Como valoración general de los resultados del profesorado podemos afirmar que éstos “siempre o casi siempre” ponen en práctica recursos didácticos que fomentan el desarrollo de los procesos cognitivos básicos y secundarias.

En cuanto a las diferencias extraídas entre el profesorado de unas ciudades y otros, podemos afirmar que:

7. El desarrollo del proceso cognitivo de la sensación es más puesto en práctica por los docentes del C.P.D de Sevilla frente a los de los conservatorios de danza de Córdoba y Málaga.
8. El profesorado de Málaga cuenta con condiciones ambientales más favorables para favorecer la concentración de su alumnado durante sus clases, frente al profesorado de Sevilla y Córdoba que expresan resultados contrarios.

Y finalmente en relación a si hay una metodología de danza que favorezca más unos procesos cognitivos frente a otras metodologías de danza, también podemos afirmar que:

9. El profesorado de la especialidad de danza española es el que más desarrollan el proceso de la memoria con por pruebas frente al profesorado de danza clásica y baile flamenco

Podemos concluir esta investigación afirmando con orgullo y satisfacción que se han alcanzado los objetivos que motivaron a conocer desde una perspectiva científica e innovadora, las problemáticas psicológicas más comunes de estudiantes de enseñanzas profesionales de danza.

CAPÍTULO 16: FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

16.1 Futuras vías de investigación

El hecho de que hayamos abierto un nuevo campo de estudio, los procesos cognitivos en bailarines pre-profesionales, nunca antes investigado, hace que las futuras líneas de investigación sean diversas.

Las futuras investigaciones donde se relacionen ambos campos, la cognición y la danza, podrán ser tanto de tipo cuantitativo (experimentales, cuasi-experimentales, correlacionales, etc.) como de tipo cualitativo (longitudinales, transversales, estudio de casos, etc.). Y el objeto de estudio podrá relacionar la cognición tanto con el ámbito educativo como escénico interpretativo de la danza.

En el caso de continuar con el planteamiento iniciado en nuestro proyecto (enfoque experimental), podremos realizar el mismo estudio pero ampliando la muestra a todos los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía para homogenizar los resultados hallados. También sería interesante realizando un estudio similar en otra Comunidad Autónoma y así poder comparar los resultados de otros centros nacionales con los expuestos de los centros andaluces de Sevilla, Córdoba y Málaga.

También podemos ampliar los datos recopilados con una recogida de información de tipo cualitativo (entrevistas al alumnado estudiado) donde nos permita profundizar y concretar las conclusiones extraídas.

Otra posible continuidad a los datos extraídos de esta tesis doctoral podría ser la de diseñar un programa de formación al profesor de danza basado en introducir estrategias cognitivas como recursos metodológico en función de cada curso y nivel de enseñanza.

Otra investigación siguiendo la línea de estudio podría ser la de comparar el grado de motivación del alumnado estudiado en relación con los estados o variables que han resultado de principal problema cognitivo para los bailarines pre-profesional.

Un estudio que también sería muy novedoso en este campo de los procesos cognitivos en bailarines sería la de colocar un acelerómetro a cada

uno de los bailarines durante una semana y realizar diferencias en los estados cognitivos entre los que más se mueven y los que menos.

Como se puede ver son muchas las posibilidades de estudio que nos ofrece este campo en la investigación

Para concluir, sean cuales sean las futuras líneas de estudio, debemos afirmar que formar la mente de un bailarín junto a la formación física y artística de éste durante sus diez años de carrera repercutirá muy positivamente tanto como estudiante durante todo su quehacer escénico como su posterior futuro como bailarín o bailarina profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRACAS

- Arruza, J. A.; Arribas, S. ; Gil De Montes, L. ; Irazusta, S. ; Romero, S. & Cecchini, J.A. (2008). Repercusiones de la duración de la Actividad Físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8 (30), 171-183
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. San Francisco, CA: Freeman.
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport group: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.
- Castillo Villar, M. D. (2009). *La atención*. Madrid, España: Pirámide.
- Cox, R. (2009). *Psicología del deporte : conceptos y sus aplicaciones*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Díaz, J. (2010). *Estrategias cognitivas en algunos deportes individuales y de adversario*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Díaz Ocejo, J. y Mora Mérida, J.A. (2013). Revisión de algunas variables relevantes en el establecimiento de metas deportivas. *Anales de psicología*, 29 (1), 233-242.
- Díaz Ocejo, J. y Mora Mérida, J.A. (2010). Estrategias cognitivas e investigación en Psicología del Deporte. *Apuntes de Psicología*, 28 (2), 195-211.
- Elye, H., (1983). The stress concept: Past, present, and future. En C.L. Cooper (Ed.), *Stress research* (pp. 1-20). New York: John Wiley & Sons.
- Endler, N.S. (1983). Interactionism: A personality model but not yet a theory. En M.M. Page (Ed.), *Personality- Current theory and research* (pp. 155-200). Lincoln: University of Nebraska Press.

Fernández-Abascal, E., Martín Díaz, M.D. y Domínguez Sánchez, J. (2009). *Procesos psicológicos*. Madrid, España: Pirámide.

Fletcher, D., & Hanton, S., (2003). Sources of organizational stress in elite sports performances. *The Sport Psychologist*, 17, 175-195.

Famose, J.P. (1999). *Cognición y rendimiento motor*. Barcelona, España: INDE.

García Sevilla, J. (1997). *Psicología de la atención*. Madrid, España: Síntesis.

Gimeno, F. ; Buceta, J.M., y Pérez-Llantada, M.C. (2007). Influencia de las variables psicológicas en el deporte de competición: Evaluación mediante el cuestionario características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo. *Revista Psicothema*, 19, (4), 667-672.

González, J.L. (1998). *Psicología del deporte*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Harter, S., (1978). Effectance motivation reconsidered: Towards a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

López de la Llave A. y Pérez-Llantada (2006). *Psicología para Intérpretes Artísticos*. Madrid, España: UNED.

Luria, A. R. (1975). *Atención y memoria*. Barcelona, España: Fontanella.

Mas, M.J. (2013). *Neuropediatra: ¿quién es quién en el sistema nervioso?*. Recuperado el 12 de Agosto de 2013 de <http://neuropediatra.org/2013/06/15/quien-es-quien-en-el-sistema-nervioso/>.

Manjón, I. (2012). *La ley de Yerkes y Dodson*. Recuperado 16 de agosto de 2013 de <http://www.psicologia-en-accion.com/2012/09/la-ley-de-yerkes-y-dodson.html>

Megías Cuenca, M.I. (2009). *Optimización de los procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Merck Sharp & Dohme (2005). El recorrido de la visión. Recuperado el 22 de agosto de 2013

.http://www.msd.es/publicaciones/mmerck_hogar/seccion_20/seccion_20_227.html.

Mora, J., García, J., Toro, S. & Zarco, J.A. (2001). *Manual Cuestionario de estrategias cognitivas en deportistas*. Madrid, España: TEA.

Mora, J.A. & Martín, M.L. (2010). *Introducción e historia de la psicología*. Madrid, España: Pirámide.

Morgan, W.P. (1979). Prediction of performance in athletics. En P. klavora & J.V. Daniel (Eds.), *Coach, athlete, and the sport psychologist* (pp.172-186). Champaign, Illinois: Human kinetics Publishers.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nicolás Marín, A. (2009). Autoconfianza y deporte. *Revista Digital Buenos Aires*. 13 (128).

Pantoja Vallejo, A. (coord.) (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid, España: EOS

Parkin, A.J. (1999) *Exploraciones en neuropsicología cognitiva*. Madrid, España: Panamericana.

Ruiz-Vargas, J.M. & Botella, J. (1982). Atención y capacidad de procesamiento de información. En I. Delclaux y J. Seoane (eds.), *Psicología cognitiva y procesamiento de la información* (pp. 86-102). Madrid, España: Pirámide.

Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1997). Coach-mediated team building in youth sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9, 114-132.

Smith, E. & Kosslyn, S. (2008). *Procesos cognitivos : modelos y bases neurales*. Madrid : Pearson Educación.

Spielberg, C.D. (1971). Trait-state anxiety and motor behavior. *Journal of motor Behavior*, 3, 265-279.

Taylor J. & Taylor C. (2008). *Psicología de la Danza*. Madrid, España: Gaia.

Vealey, R.S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: An addendum on scoring procedures and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 471-478.

Widmeyer, W.N., Brawley, L.R., & Carron, A.V. (1985). *The measurement of cohesion in sport teams: The group environment questionnaire*. Ontario, California: Sports Dynamics.

Zajonc, R.B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.

ANEXOS

Anexo 1: Relación de las teorías de referencia del marco teórico del
Cuestionario CEAD con cada ítem

| Teorías | Ítem |
|--------------------------------|------------------------|
| Ansiedad pre-competitiva | 1 |
| Autoconfianza | 2, (4)*, 9, 10, 11, 21 |
| Perspectiva de metas | 13, 15, 18, 19 |
| Efectos del público | 12, 14 |
| Cohesión del grupo | 3, 5 |
| Agresión y violencia | 3 |
| Relación entrenador-deportista | 6, 7 |
| Estado de ánimo del deportista | (4) 8 |
| Concentración/atención | 16 |
| Lesiones | 20 |
| Estrés | (4) 17 |

*Ítem 4: Errores técnicos pueden tener su origen por diversos factores

Anexo 2: Cartas a los equipos directivos de los centros que han participado en la investigación

Departamento de la Didáctica de la expresión corporal Universidad de Málaga



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Estimada

Desde el Departamento de la Didáctica de la expresión corporal de la Universidad de Málaga y más concretamente la doctorante Dña. Macarena Nieto, le saluda y escribe para proponerle de nuevo, en este curso, la participación del Conservatorio Profesional de Danza de en la tesis doctoral *“Análisis de los procesos cognitivos en el alumnado de enseñanzas artísticas profesionales”*

En este curso nos encontramos ya en la tercera y última fase del estudio tras haber analizado los datos de todo el alumnado de cuarto, quinto y sexto de enseñanzas profesionales, de las especialidades de danza española, flamenco y danza clásica, de los conservatorios profesionales de Córdoba, Sevilla y Málaga.

Para corroborar y llegar a conclusiones más significativas, concluimos el estudio recogiendo información en los docentes que imparten clase en cuarto, quinto y sexto de enseñanzas profesionales de danza. Es por ello, que invitamos al profesorado de su centro a continuar participando en esta tesis a través de los cuestionarios que le adjunto.

Los cuestionarios son totalmente anónimos (se identifican y registran a través de un número). Por centro analizaremos diez cuestionarios de docentes que impartan clase en cuarto, quinto o sexto de danza española, baile flamenco y danza clásica.

Se ruega que sean todos reenviados a este email macarenanietoromero@gmail.com través de un único correo electrónico para asegurar el anonimato de los participantes, antes del 30 de mayo de 2015.

Muchas gracias por su participación; esperamos y deseamos que juntos podamos construir y conocer más al maravilloso mundo de la danza.

Málaga, 20 de Mayo de 2015

Fdo: Macarena Nieto Romero.

Diplomada en Magisterio de Ed. Musical. Licenciada en Psicopedagogía Licenciada en Pedagogía de la Danza Clásica.

Cuestionario de Estrategias Cognitivas en deportistas

Autores: Mora J.A., García, J., Toro S., Zarco J.A.

Ediciones TEA – 2001



| | |
|-------------------------|--|
| Nombre Apellidos | |
|-------------------------|--|

| | |
|--------------|--|
| Fecha | |
|--------------|--|

| | | | | | | |
|-------------|---|---|-------------|--|--------------|--|
| Sexo | V | M | Edad | | Curso | |
|-------------|---|---|-------------|--|--------------|--|

| | |
|---------------------------|--|
| Danza-especialidad | |
|---------------------------|--|

| | |
|---------------|--|
| Centro | |
|---------------|--|

INTRUCCIONES

Le presentamos un cuestionario que pretende medir las estrategias cognitivas (modos de solución de problemas) más eficaces que utilizan los deportistas durante la competición/representación y en los contextos previos y posteriores a la misma.

A continuación encontrará usted 21 diferentes situaciones que afectan al rendimiento deportivo.

Cada situación contempla 4 posibles estrategias de solución. Marque con una X, sólo una, aquella respuesta que considere más eficaz para resolver el problema planteado.

1. Ansiedad pre-actuación escénica

- a) Hablar con los compañeros
- b) Aislarse o concentrarse
- c) Relajación
- d) Ejercicio físico

2. Temor al fracaso

- a) Intentar convencerme de mis posibilidades de éxito
- b) Buscar apoyo en los demás
- c) Asumir que la ejecución incorrecta técnica e interpretativa de la danza es una realidad más dentro de la actividad dancística
- d) Centrarme en la tarea presente sin pensar en el futuro

3. Errores de otros que repercuten en mi actuación

- a) Responder de forma agresiva en el momento o esperar la ocasión en otro ensayo
- b) Justificar como un lance de juego
- c) Restarle importancia
- d) Provocar para que le sancionen el coreógrafo, maestra o directora de escena

4. Errores del coreógrafo/a o maestro/a

- a) Comprender que el error es algo humano
- b) Considerar que una situación aislada no es determinante
- c) Protestar ese error
- d) Restarle importancia

5. Desavenencias con los componentes del cuerpo de baile o grupo de bailarines

- a) Intentar aclarar las cosas charlando con los compañeros
- b) Provocar una reunión ciñéndose al terreno profesional
- c) Aislarse/refugiarse en sí mismo
- d) Trasladar a otro la responsabilidad de la situación

6. Desavenencias con el coreógrafo/a o maestra/o de danza

- a) No tener en cuenta sus consideraciones
- b) Utilizar criterios de rendimiento distintos a los del maestro de danza
- c) Refugiarse en los compañeros (bailarines)
- d) Intentar aclarar las cosas charlando con los compañeros

7. Desavenencias con la director de escena o coordinador de la coreografía

- a) No tener en cuenta sus consideraciones
- b) Intentar aclarar las cosas hablando sobre el tema
- c) Demostrar mi valía en el escenario
- d) Refugiarse en el grupo

8. Problemas personales

- a) Utilizar la danza como evasión de mis problemas personales
- b) Buscar soluciones al margen de la danza
- c) Introducirme en la dinámica del baile
- d) Considerar mi faceta deportivo-profesional (de bailarín o bailarina) como prioritaria de ese momento

9. Exceso de confianza

- a) No infravalorar al resto de bailarines o compañeros
- b) Intentar asegurar siempre el baile o la danza
- c) Ser consciente de mis capacidades reales siempre
- d) Tener presente el riesgo que conlleva tal apreciación

10. Errores propios no trascendentales

- a) Considerar que el error es algo humano
- b) Retarle importancia
- c) Intentar sacar provecho del error, aprender él
- d) Pensar que mi actuación se valorará globalmente

11. Errores propios trascendentales

- a) Considerar que el error es algo humano
- b) Considerarlo como una posibilidad real de la práctica dancística
- c) No considerarse el único responsable del resultado final
- d) Ver lo positivo de haber asumido ese riesgo

12. Críticas del público

- a) Ser consciente de la subjetividad del público
- b) Ceñirse en lo posible a las instrucciones del coreógrafo o maestro de danza
- c) Buscar apoyo en los compañeros y el maestro/coreógrafo
- d) Pensar que lo único es el terreno escénico

13. Expectativas desmesuradas de los demás hacia usted

- a) Pensar que no soy responsable de los deseos de los demás
- b) Intentar cumplirlas en lo posible
- c) Ceñirme a las normas coreográficas o técnicas de la danza
- d) Anteponer mis propias expectativas a las de los demás

14. Críticas negativas

- a) Analizar la situación totalidad
- b) No considerarlas como un ataque personal
- c) Evitar conocer esas críticas
- d) Comprobar con otras fuentes de opinión

15. Autoexigencias desmesuradas

- a) Ser consciente de mi propia realidad
- b) Ceñirse en lo posible a las instrucciones del maestro
- c) Considerar que mi responsabilidad es la misma que la de los demás
- d) Valorar mi actuación globalmente, por encima de acciones aisladas

16. Falta de concentración

- a) Obligarse a estar atento a la clase o ensayo-actuación en todo momento
- b) Eliminar pensamientos que nada tienen que ver con el momento de la danza
- c) Participar activamente en en la danza
- d) Centrarse en la tarea presente

17. Impaciencia

- a) Relajarse (pararse y respirar)
- b) Centrarse en el momento presente
- c) Anteponer la seguridad a la rapidez
- d) Considerar prioritaria la estrategia de la danza

18. Resultado adverso

- a) Considerar el tiempo real de la danza y la adecuación táctica
- b) No considerar ese resultado de la actuación o clase como un fracaso personal
- c) Pensar que es algo propio de toda práctica dancística
- d) No precipitarme en mi acción de cara a modificar el resultado

19. Terreno de la danza contrario a las expectativas fijadas

- a) Confiar en mi capacidad de adaptación a las condiciones reales
- b) Pensar que las condiciones son las mismas para mi y para otro compañero
- c) Buscar los aspectos positivos que pueden beneficiar mi actuación
- d) Centrar la estrategia del éxito en la estrategia dancística

20. Temor ante la posibilidad de lesión

- a) Evitar las situaciones de riesgo
- b) Asumir la lesión como una realidad más de la práctica de la danza
- c) Confiar en mis facultades, en mi preparación
- d) Introducirme progresivamente en situaciones de mayor riesgo

21. Infravaloración de mi capacidad física

- a) Dosificar el esfuerzo
- b) Asumir la confianza que el coreógrafo o maestro de danza deposita en mí
- c) Valorar objetivamente mi capacidad física
- d) Buscar situaciones que someten a prueba mi capacidad física real

¡GRACIAS POR PARTICIPAR EN ESTA INVESTIGACIÓN!