



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD,
EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

Creatividad en danza.

Un estudio en las enseñanzas regladas

D^a Begoña Martínez Hernández

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de personalidad, evaluación y
tratamiento psicológicos

Creatividad en danza.
Un estudio en las enseñanzas regladas

Presentada por:
Begoña Martínez Hernández

Dirigida por:
Dra. Rosa Maria Limiñana Gras

2015

DEDICATORIA

A mis hijas, Ada y Clara.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, a mi directora, Dra. Dña. Rosa Limiñana Gras, por su ayuda y confianza depositada en mí. Sin su primer *sí*, no habría podido emprender el camino, y sin su confianza, no habría podido finalizarlo; por sus constantes orientaciones y su inestimable dedicación a lo largo de todo el proceso de elaboración de este trabajo. Sus valiosas enseñanzas han hecho posible llevarlo a buen término y han marcado profundamente mi trayectoria profesional.

Gracias a Javier Corbalán, por ofrecer este programa de Doctorado Interdisciplinar, sin él no podría haber optado nunca a esta investigación en dos de los aspectos profesionales de mi vida que más me gustan.

Gracias a todos mis profesores y personas que han contribuido en mi formación en toda mi carrera como persona.

Especialmente, quiero mencionar y agradecer a la directora de mi conservatorio, doña Teresa Souan Bernal, por la entera disposición y facilidad que me ha otorgado para poder realizar esta labor.

Deseo igualmente expresar mi agradecimiento a mis compañeros de trabajo por su disposición y ayuda en la planificación de mi investigación.

Quiero expresar mi agradecimiento también a todas aquellas personas que, de forma directa o indirecta, han participado y me han ayudado a que el proyecto de tesis doctoral se convierta en una realidad.

Igualmente, a todos los niños que han formado parte de esta investigación, sus padres y profesores, así como a los directores de los conservatorios en los que he llevado a cabo el trabajo.

Por último, quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a mis seres más queridos: mi familia y mis amigos, especialmente a mi marido, mis padres, mis

hermanos, cuñados y suegros. Ellos son, en último término, quienes con su cariño y su apoyo incondicional han logrado que este proyecto se convierta en realidad.

Gracias a Vicente por su genial humor en algunos de los momentos ásperos de este proyecto, por su incondicional amor y el apoyo recibido durante todo este trayecto y por compartir su vida conmigo.

Gracias a mis padres por educarme en valores tan humanos. A mi padre por su tesón y confianza en mí y a mi madre en ese afán de transmitirme el valor de la superación y la lucha. Gracias también a mis hermanos, por tanto aprendizaje juntos. Gracias a Fernando, por tanto apoyo incondicional y por creer en mis proyectos, a Santi y a Miguel Angel.

A mis suegros, Enrqueta y Vicente, y a mis mis cuñados, Beatriz y Txema.

Gracias a mis grandes maestras y maestros, a mi lado siempre, a Marly, Encarna, Laura, José Antonio Robles, M^a Amor, Purificación López y Patricia.

Gracias a mis amigos, en especial a Lucia, por su interés continuo en mis trabajos; a Elena, por su amistad sincera; a María, por demostrar que todo se puede y, además, con alegría. A Pilar, por su refuerzo en esta labor de investigación y por su gran amistad. A Cristina, Santiago, Teresa ,Sonia, Lucinia, Chary, a Antonio, a Natalia, a Chriss, a Mory, a Julia, a Eva, a Encarna Moya, a mi nueva amiga Mar sánchez y su implicación en este estudio.

A todos ellos, por esto y por muchas otras cosas más, gracias.

INTRODUCCIÓN.....	15
Justificación.....	16
 PARTE I MARCO TEÓRICO 	
Capítulo I. Creatividad.....	22
1.1. Origen y desarrollo de la creatividad.....	22
1.2. Teorías y aproximaciones psicológicas al concepto de creatividad.....	27
1.3. ¿Qué es la creatividad?.....	31
1.4. La creatividad artística. La danza y la música.....	36
1.5. La creatividad en la práctica educativa.....	47
 Capítulo II. Danza.....	 53
2.1. Introducción.....	53
2.2. Breve historia de la Danza Clásica Académica.....	55
2.3. La danza clásica en España.....	57
2.4. La danza clásica en Murcia.....	66
2.5. Normativa de la danza.....	68
2.5.1. Normativa de danza en Murcia.....	70
2.5.2. Currículo de Danza Clásica en Murcia.....	71
2.6. Los grandes métodos del <i>ballet</i>	77
2.6.1. Escuela rusa.....	79
2.6.2. Escuela italiana.....	83
2.6.3. Escuela de la Royal Academia of Dance.....	87
2.6.4. Escuela francesa.....	95
2.6.5. Escuela danesa.....	103
2.6.6. Escuela americana.....	112
2.6.7. Escuela cubana.....	121
2.7. Las diferencias de métodos.....	127
2.8. Las metodologías en los actuales conservatorios.....	128
 Capítulo III. La creatividad en la danza y en las enseñanzas de danza regladas.....	 131
3.1. Antecedentes de investigación.....	131

3.2.	La creatividad en danza.....	138
3.2.1.	La creatividad en las diferentes metodologías de danza en el mundo.....	139
3.2.2.	La creatividad en los diferentes estilos de danza...	146
3.3.	La creatividad en las enseñanzas regladas de danza.....	148
Capítulo IV. Procesos psicológicos significativos en danza: variables de estudio.....		158
4.1.	Creatividad.....	158
4.2.	Personalidad.....	161
4.3.	Rendimiento.....	166
4.4.	Otras variables significativas en danza.....	167
PARTE II MARCO EMPÍRICO		
Capítulo V. Método.....		186
5.1.	Planteamiento del problema.....	186
5.2.	Objetivos del estudio.....	187
5.2.1.	Objetivo general.....	188
5.2.2.	Objetivos específicos.....	188
5.3.	Diseño de la investigación.....	189
5.3.1.	Participantes.....	189
5.3.2.	Instrumentos de medida.....	190
5.3.3.	Procedimiento.....	200
5.3.4.	Análisis de datos.....	201
Capítulo VI. Resultados.....		203
Capítulo VII. Discusión.....		240
Capítulo VIII. Conclusiones.....		254
Capítulo IX. Lista de referencias.....		259

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos: datos sociodemográficos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos: datos académicos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos: notas en danza y música.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos: afición.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos: variables de personalidad (BFQ-NA).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos: creatividad.

Tabla 7. Creación en función del sexo.

Tabla 8. Creatividad en función del estado civil de los padres.

Tabla 9. Creatividad en función del nivel socio-económico.

Tabla 10. Creatividad en función de la profesión del padre.

Tabla 11. Creatividad en función de la profesión de la madre.

Tabla 12. Rendimiento en creatividad según conservatorio de origen.

Tabla 13. Creatividad en función del curso.

Tabla 14. Creatividad en función de la especialidad de danza.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las variables de creatividad por curso.
Pruebas comparativas con la media del baremo normativo.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de las variables de creatividad por especialidad
de danza. Pruebas comparativas con la media del baremo normativo.

Tabla 17. Relación de la creatividad con la autopercepción en creatividad.

Tabla 18. Correlaciones de Pearson entre las variables de creatividad, personalidad y el rendimiento académico.

Tabla 19. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de 1^{er} curso.

Tabla 20. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de 2^o curso.

Tabla 21. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de 4^o curso.

Tabla 22. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de 1^{er} curso de Escuelas Profesionales.

Tabla 23. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos sin especialidad de danza.

Tabla 24. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de danza clásica.

Tabla 25. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de danza española.

Tabla 26. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de danza contemporánea.

Tabla 27. Modelos de regresión múltiple (procedimiento Stepwise) para pronosticar el rendimiento académico en función de las dimensiones de creatividad

Presentamos en esta introducción los motivos que nos han movido a efectuar este estudio, por el que se opta al doctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia. De la misma forma, sobre estas líneas haremos una síntesis del estudio realizado y el método empleado a lo largo del mismo.

Este trabajo de investigación es el resultado del amor que sentimos por la danza y nuestra inquietud por descubrir los caminos de la creatividad a través este arte. Una vida dedicada a la danza y a la educación iniciaron una inquietud por el incremento de la investigación en el campo de la creatividad. Años de docencia nos han permitido observar los pormenores del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudios reglados de danza. La idea de educar creando y crear educando nos apasiona especialmente en el mundo de la danza. La Danza Clásica es una de las disciplinas más estrictas dentro de las artes. Poder abrir una vía para la creatividad en los currículos de estas enseñanzas regladas y demostrar que con ellas aumenta el rendimiento de estos estudios, sería un sueño para nosotras. Al mismo tiempo, ampliar la investigación en creatividad y movimiento, junto con la música, el ritmo y la motricidad, estamos seguras que ayudaría enormemente a descubrir nuevos caminos para la educación integral de niños y niñas.

En el presente trabajo se pretende hacer un estudio con la danza y la creatividad, relacionando por una parte creatividad y personalidad y, por otro lado, creatividad y rendimiento, en las diferentes asignaturas del currículo. En primer lugar, se pretende realizar un trabajo que pueda confirmar que **la danza desarrolla la creatividad**. En segundo lugar, nos interesaban todas las relaciones que se estaban dando con la danza y los rasgos de personalidad en los alumnos estudiados. En tercer lugar, hemos considerado importante reflexionar sobre el papel que juega la creatividad en nuestros estudios reglados de danza.

La tesis se estructura en cuatro partes. En la primera se describen los antecedentes de investigación sobre la materia. La segunda parte se centra en el marco teórico, con un resumen sobre el origen del término *creatividad*. Desde el punto de vista histórico, se analizan varias corrientes psicológicas, desde varios sectores de investigación. Se describen, asimismo, las distintas técnicas e instrumentos de la creatividad. Posteriormente, se realiza una exposición teórica sobre el arte y la creatividad en la danza, y sobre la conexión que esta tiene con la creatividad. Finalmente, se muestran los antecedentes de investigación que existen hasta el momento sobre el tema que nos ocupa. La tercera parte reúne el marco empírico. En este apartado se han incluido los planteamientos del problema de investigación, objetivos y análisis de datos, con los resultados correspondientes. La cuarta parte está dedicada a las conclusiones, con un apartado de discusión y perspectivas de futuro.

Justificación

En el primer capítulo de *La imaginación y el arte en la infancia* de Vigotsky (2003), encontramos una definición de tarea creadora que dice así: «Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano» (p.2). Si quisiéramos continuar con la misma definición para el arte de la danza, añadiríamos los constructos de movimiento y ritmo. Con todo esto, podemos apuntar que tanto la actividad creadora como la actividad dancística tienen mucho que compartir por su similitud y por su esencia.

En la búsqueda por encontrar estudios científicos de danza, localizamos escasos trabajos. Román, Ronda y Carrasco (2009) han buscado en algunas bases de datos internacionales y han encontrado 893 artículos principalmente

descriptivos en relación a la investigación en danza. Los trabajos experimentales son todavía menores.

Si concretamos más, y apuntamos a publicaciones relacionando danza con creatividad, encontramos bastante poco. Y si acercamos más el nivel de concreción hacia el objetivo de nuestro estudio, que tiene que ver con la creatividad en las Enseñanzas de Danza Regladas en nuestro país, encontramos solo tres autoras para mencionar, una es M^a Jesús Cuéllar, otra es M^a Dolores Moreno Bonilla y otra es Isabel Megías. Moreno Bonilla hace referencia a la creatividad en los conservatorios en varios artículos. M^a Jesús Cuéllar procede del campo de la Educación Física, pero en su interés por la danza, ha publicado interesantes estudios sobre el tema. Recientemente, encontramos a Megías que exploró el mundo de la danza y el de la psicología y sus procesos. Isabel Megías, realiza una tesis descriptiva y experimental, enseñándonos una muestra de metodología de intervención.

No hemos encontrado ninguna investigación donde se mida la creatividad de los estudiantes de danza en los conservatorios relacionando esta variable con personalidad y rendimiento.

Nuestro interés en comenzar esta exploración surgió en estos contextos. Cuando dábamos las clases de danza clásica, observábamos gran diversidad de alumnado. Con nuestra experiencia a lo largo de los años nos sorprendía cada vez más los distintos tipos de alumnos que nos íbamos encontrando. Desde una perspectiva académica y en relación a los resultados finales de las distintas asignaturas, encontrábamos:

Alumnos responsables y aplicados, con calificaciones bastante buenas.

Alumnos más dispersos, distraídos y con falta de atención, cuyo rendimiento estaba afectado por esa actitud.

Alumnos trabajadores, tímidos y observadores, pero que obtenían bajos resultados. Alumnos con un carácter más pasivo que el resto de alumnos en

relación al interés por la danza. Descubríamos que era un grupo, además de reducido, que respondían más al deseo de los padres por esta disciplina que por ellos. Su rendimiento era en estos casos muy bajo. Por otro lado, el rendimiento de los alumnos de danza. Nos referimos a las aptitudes y actitudes favorables en relación a las características de la danza. Características físicas, rítmicas y musicales, psicológicas y psicomotrices. Por lo que clasificábamos a los alumnos según este criterio y en relación a los resultados y rendimiento en:

Alumnos que no tienen condiciones para la danza, pero que la ilusión y la motivación en ellos hacen de su trabajo por la danza uno de sus grandes propósitos. El rendimiento en estos alumnos, sobre todo en los cursos de enseñanzas elementales, es bastante bajo. Más tarde y conforme estos alumnos van avanzando en los cursos de danza muestran, sorprendentemente para algunos profesores, grandes valores y actitudes para desarrollarse en el campo profesional.

Alumnos con grandes condiciones para la danza y con gran interés por sus resultados en danza. Estos alumnos obtienen altos rendimientos en casi todas las asignaturas, este grupo de alumnos es muy reducido.

Alumnos con grandes condiciones en todos los sentidos pero que no se encuentra en ellos gran interés ni motivación para seguir el camino de los grandes bailarines. Su rendimiento es bueno y bastante bueno, porque los profesores, en general, hacen hincapié en ellos desde pequeños como futuros talentos en la danza. Pero este grupo de alumnos no tiene vocación.

En relación al tema principal que nos ocupa, la creatividad, encontrábamos más que sugerente comprobar cómo los alumnos que mostraban capacidades creativas, generalmente no se correspondían con los alumnos de buenas o muy buenas calificaciones. Esta clasificación no la mostraremos, por la complejidad de clasificar a los alumnos creativos.

Así se desarrollan las tipologías en los alumnos de danza. Por lo que, según este contexto, encontramos muy interesante buscar una relación significativa entre los rasgos de personalidad y el rendimiento, y más concretamente hallar en el proceso creativo de la danza características comunes de los alumnos que eligen estos estudios.

La relación entre creatividad y danza se dirigió hacia dos focos principales. Por una parte, nos motivó medir la creatividad de los estudiantes de danza en los conservatorios y esperar resultados significativos, comparándolos con el resto de la población. Al mismo tiempo, nos propusimos relacionar la creatividad con la personalidad de los estudiantes.

Otro foco de interés en la investigación era el cuándo, el cómo y el dónde quedaba tratada la creatividad en los currículos de danza de los conservatorios. Este interés quedaba plasmado en los resultados y en el rendimiento de las distintas asignaturas en estos estudios.

Por último, hicimos una intervención con una metodología creativa y con influencias de las técnicas utilizadas en el método Dalcroze. Pero esta vía de investigación la continuaremos en un futuro.

PARTE I. MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I. CREATIVIDAD

En este capítulo desarrollamos cuatro apartados dedicados a la creatividad y la danza. Primero de todo, nos dedicamos a desarrollar aspectos de la creatividad. Tratamos el origen y el desarrollo de la creatividad, observamos las teorías y aproximaciones psicológicas del concepto de creatividad. Nos cuestionamos qué es la creatividad, reflexionamos sobre la creatividad artística y echamos una mirada a la creatividad en educación.

En segundo lugar, nos introducimos en el mundo de la danza, recorriendo la historia de la danza desde sus orígenes, en España y en Murcia. Exponemos la normativa de la danza, haciendo una breve exposición del currículo de danza en Murcia, y exponemos los diferentes métodos de *ballet* que existen. Tratamos estos dos aspectos que abarca nuestra investigación y los situaremos en un espacio común. Buscamos las investigaciones relacionadas con nuestro tema.

También profundizaremos en creatividad y danza en las enseñanzas de danza de los conservatorios, encontrando el contexto actual. Y, por último, indicamos y hacemos referencia a varios procesos psicológicos bastante significativos que utilizamos para nuestro marco empírico. Variables como personalidad, lateralidad, creatividad y rendimiento. Hacemos también mención al ritmo y la música por su importancia en la metodología de intervención realizada, pero que dejamos para desarrollar e investigar en el futuro.

1.1. Origen y desarrollo de la creatividad

El origen de la creatividad es tan remoto como la historia de la humanidad. Las primeras expresiones creativas de la historia tenían propósitos principalmente sociales y religiosos. Más adelante, en la historia, se han señalado tres avances que ayudaron al desarrollo de la creatividad:

- La escritura: ha permitido el desarrollo de las artes literarias, cuya importancia comenzó a dársele, principalmente, con los griegos.
- El papel: inventado en el siglo II a.C. en China, y que ayudó al desarrollo de las ciencias y a la transmisión del conocimiento.
- Las matemáticas: permiten el estudio de las proporciones y el desarrollo de la estética y la belleza en el arte (las expresiones creativas comienzan a verse de forma más intelectual e individual).

El interés por el hecho creativo podemos situarlo en Platón; él habla del «entusiasmo» como fuerza creadora del poeta, y el papel del filósofo que los convierte en entusiasmados o poseídos. En la Antigua Grecia, como también recuerda Navarro (2008), el poeta era lo más parecido a un creador, cuya obra era de inspiración divina. Como dice Tatarkiewicz (2001): «Los griegos no tuvieron términos que correspondieran a los términos “crear” y “creador”» (p. 279). Es decir, que no figuraban dentro del vocabulario griego.

En Roma, estos conceptos griegos se alteraron en parte. Horacio escribió que no solo los poetas, sino también los pintores, tenían derecho al privilegio de atreverse a lo que quisieran. Los romanos, con el *genium*, eliminaban la divinidad de la creación; ya no se precisa la intervención de los dioses.

En la Edad Media se produjo un cambio importante en la historia de la creatividad: la expresión *creatio* llegó a designar el acto que Dios realiza creando a partir de la nada: *creatio ex nihilo*, expresión que difiere de *facere* (fabricar). No obstante, el acto creador dejó de aplicarse a las funciones humanas. En la Edad Media, por medio del desarrollo de la alquimia (que mezclaba ciencia, religión, mística y poesía) la creatividad tomó modalidades

científicas, se introduce la idea de que si los objetos materiales pueden cambiar, el ser humano también puede transformarse (Medina, 2014).

En las diferentes investigaciones sobre historia de la creatividad se asegura que Santo Tomás de Aquino reafirma aún más el concepto de creatividad en la Edad Media, puesto que para este escolástico la obra tiene que ser perfecta, y el esfuerzo del artista no cuenta, ya que la obra nace del conocimiento. En esta época se introduce también el concepto de fantasía relacionado con la creatividad, que, según San Agustín, era una potencia anímica de carácter inferior más vinculada a la sensibilidad que al entendimiento, y entendía que a través de este concepto puede explicarse la representación de monstruos, demonios, etc.

Al llegar el Renacimiento, hay una vuelta a lo clásico, al concepto griego de inspiración y entusiasmo. Giordano Bruno y sus tres pilares en los que se apoya el concepto de genio creador: el modelo platónico de la doble locura (la de los animales y el entusiasmo); la originalidad; y el individualismo del creador, frente a las reglas. Hacia el siglo XV, los artistas se convierten en hábiles observadores y estudiosos de la naturaleza, con el deseo de poder reproducirla lo más preciso posible. Con Descartes viene la invasión de la razón. Se excluye todo lo que pueda considerarse peculiar, individual, irracional y no comprobable: el conocimiento se puede ordenar, comparar, sistematizar y, llegar a la abstracción.

Aunque el concepto de creatividad entró en la cultura europea tardíamente, tuvo que vencer varios obstáculos. Pese a esto, es importante señalar que la creatividad nunca ha estado desligada del artista, muy a pesar de los antiguos filósofos, sino que, por el contrario, es la esencia de su hacer. El siglo XVIII termina con dos acuerdos, según Alonso Monreal; una parte, la distinción clara entre los conceptos de genio, talento, individuo original y educación formal; y, por otra parte, que la genialidad no tenía nada de sobrenatural (Navarro, 2008).

En el siglo XIX el concepto de imaginación surge en el romanticismo. En esta época, ven en ella un componente humano decisivo, capaz de ayudar a la

creación. La creación artística sin imaginación es inconcebible. En Inglaterra, asocian la imaginación, e incluso el sentimiento, a la memoria. Coleridge distingue entre imaginación y fantasía, y propone que la fantasía es una forma de memoria repetitiva y no creativa. Hay dos tipos de imaginación profundamente relacionados entre sí: la imaginación primaria es la manifestación de la capacidad perceptiva del hombre, mientras que la segunda está asociada a la capacidad creativa en un sentido más estricto, que a partir de los datos de la memoria provoca transformaciones y cambios. En este sentido, las obras artísticas son consideradas como obras compuestas por partes que forman un todo armonioso; organización causada por la capacidad creadora del hombre. El hombre no es solo conciencia, sino esencialmente inconsciencia. El inconsciente es clave en la creación artística, pues la sabiduría reside en el inconsciente.

Sin embargo, siguiendo a Ribot (1901), a principios del siglo XX la creatividad deja de considerarse como una característica de los genios y de personas excepcionalmente dotadas, favoreciéndose el desarrollo de otras concepciones desde perspectivas más dinámicas, como las de Vigotsky, Freud, Maslow o Piaget. A partir de entonces, y durante el siglo XX, estudiosos de la creatividad descubrieron que esta es una habilidad que puede ser desarrollada por cualquier persona. El concepto de creatividad, como lo conocemos hoy, es, pues, bastante reciente, ya que los primeros en tratar el tema fueron los psicólogos cognitivos de mediados y fines del siglo pasado.

Los primeros estudios sobre el proceso creativo datan de 1926, cuando Walla establece cuatro fases fundamentales en el proceso de pensar, todavía vigentes (González, 1981):

1. Preparación: se recoge la información relativa al tema.
2. Incubación: se analiza el material recogido.
3. Iluminación o solución creativa: se busca esa *gran idea* o la *idea vendedora*.
4. Verificación: se concreta y matiza la solución creadora.

«El periodo científico en el estudio de la creatividad ha de situarse a partir de la década los años veinte y treinta del siglo XX con Robert Crawford, Alex F. Osborn, W.J.J.Gordon, G .Price y, especialmente, de los años cincuenta, con Guilford, Torrance...» (Navarro, 2008, p. 22). A finales de los años treinta, el publicitario Alex F. Osborn desarrolla una técnica que conocemos como *brainstorming* o *tormenta de ideas*, a través de la cual un grupo de personas aporta todo tipo de ideas variadas sobre un problema concreto, a través de cuatro fases: presentación, preparación, análisis e hipótesis. En la década de los cuarenta, nos encontramos con el *método de la sinéctica*, ideado por W. J .J Gordon y G .Price, basado en la metáfora; se desarrolla en grupo y es muy utilizado en la industria. Para estos autores, la creatividad existe en todas las personas, y puede desarrollarse mediante el entrenamiento (Navarro, 2008).

El verdadero sentido científico del estudio de la creatividad comienza con J. P. Guilford. Este autor desarrolla su investigación a partir de la Segunda Guerra Mundial y establece el modelo multifactorial de la inteligencia. La creatividad se empieza a identificar desde entonces con el pensamiento divergente de Guilford. Nos parece la identificación más acertada, si tenemos en cuenta que los conceptos que construimos, apoyándonos en otros ya admitidos universalmente. En este caso, creatividad se apoya en divergir (Navarro, 2008).

En síntesis el especialista Wladyslaw Tatarkiewicz (2001) propone dividir esta historia en cuatro fases:

1. Durante mil años, el concepto de creatividad no existió en filosofía, ni en teología, ni en el arte europeo. Los griegos no tuvieron tal término en absoluto; los romanos sí, pero nunca lo aplicaron a ninguno de estos tres campos.
2. Durante los siguientes mil años, el término se utilizó, pero exclusivamente en teología: *creador* era un sinónimo de Dios. La

palabra siguió empleándose en este sentido únicamente, hasta una época tan tardía como la Ilustración.

3. Es en el siglo XIX cuando el término *creador* se incorpora al lenguaje del arte; creador se convirtió en sinónimo de artista. Se forman nuevas expresiones, que anteriormente se habían considerado superfluas, como el adjetivo creativo y el sustantivo creatividad.
4. En el siglo XX la expresión *creador* empezó a aplicarse a toda la cultura humana; se comenzó a hablar de la creatividad en las ciencias, de políticos creativos, de creadores de una nueva tecnología, etc.

Así, y de acuerdo con Ricardo López (1995), «tenemos una singular historia, que nos lleva por pasajes sinuosos desde un extremo a otro. Primero, la creatividad es ajena a la experiencia humana, y en su versión más radical nadie puede ser creativo, dado que tal posibilidad solo está reservada a Dios. Finalmente, en el otro extremo, todas las personas son creativas, aunque de diferentes maneras y en diferentes grados» (p. 9).

1.2. Teorías y aproximaciones psicológicas al concepto de creatividad

Asociacionismo.

La teoría del asociacionismo tiene su fundamento en que la creatividad de los individuos depende de las capacidades de estos para hacer asociaciones. Las personas tienen una tendencia natural a asociar; todo lo que se decide o piensa está asociado con otro elemento, que podría ser material o intelectual. Estas asociaciones dependen de la percepción de los individuos, de

los estímulos recibidos por estos y de la enseñanza a la que fueron expuestos para estimularlos a que puedan realizar las asociaciones.

Estas asociaciones son consideradas como un proceso casual. Mednick, Graña y otros consideran que cuanto más remotas y ajenas son las asociaciones, más rico es lo creado (González, 1981). Dentro de las teorías psicológicas, una de las de más influencia es la teoría del asociacionismo. Esta teoría tiene su clímax en la Teoría Behaviorista, que se ocupa del problema del conocimiento y la conexión de ideas derivadas de la experiencia, según leyes de frecuencia, novedad e intensidad. Se establece que la creatividad esta relacionada con el proceso de prueba y error y el pensamiento creativo en la activación de las relaciones mentales, combinaciones de elementos e ideas que pueden dar paso al proceso creativo o a la solución que se estaba buscando a un problema en particular (Higuita, 2014).

Gestalt o Forma.

Esta teoría, al igual que la del asociacionismo, se basa en la totalización en las percepciones de las personas y su capacidad de conectar u asociar elementos. Estas conexiones de elementos se realizan de forma casual o formalmente, y solo cuando dichas conexiones se realizan de manera formal, organizando los elementos de una situación y agregando luego otros de experiencias previas, se considera que es un acto creativo.

Dunker, cuenta que el pensamiento creativo es la reconstrucción de modelos deficientes en su estructura, es dar forma acabada a aquello que no la tiene. Kohler y Koffka, expresan que la organización no es algo puramente causal, sino que depende de los estímulos. También Wertheimer señala que el descubrimiento no es un resultado nuevo, sino que más bien, una situación es percibida de una forma distinta y más profunda. Ello implica un proceso de clausura en el cual un campo es reestructurado para restaurar la armonía y obtener el equilibrio (González, 1981).

Teorías psicoanalíticas.

Se fundamentan en el pensamiento del padre del psicoanálisis, Freud y su concepto de sublimación; el proceso explica que todo guarda relación con la pulsión sexual, aunque aparentemente no guarden relación con la sexualidad. Freud expresa que la creatividad, como emerge de la represión del proceso de sublimación o catarsis purificadora (catarsis creadora), a los creadores (artistas) y a los neuróticos los mueve la misma fuerza ilusoria, con una diferente canalización de la energía del inconsciente, donde el creador, al contrario del neurótico, acepta sus ideas ilusorias, que le surgen libremente y les da forma de producto. En este proceso se encuentra envuelta la tensión, represión, la insatisfacción y agresión (Historia, teóricos y teorías de creatividad, s.f.).

En estas teorías se estudia la creatividad a partir de la personalidad del sujeto creador, es decir, desde un enfoque personológico. El acto creativo se produce por la motivación, la asimilación consciente y el esfuerzo dirigido hacia un determinado problema y la necesidad de tratar de dar solución al mismo, produciéndose, así, algo nuevo (Morales, 2007).

Teoría humanística.

Trabaja en los aspectos positivos del psicoanálisis. Algunos de sus representantes son: Maslow y Rogers, discípulos de Jung y de Rank, respectivamente. La base de esta teoría es el concepto auto-actualización, impulso que motiva al ser humano a ser creativo. La perspectiva es personocéntrica. No considera la creatividad como un medio para reducir tensiones, como fue considerada por Freud, sino algo en sí misma. Los humanistas ven frecuentemente un lado optimista y positivo del hombre, consideran que cada ser humano posee un potencial creativo.

Teoría de las inteligencias múltiples.

Esta teoría parte de la teoría social y Gardner establece que un individuo creativo es aquella persona capaz de resolver problemas regularmente, crear productos o establecer nuevas teorías o conceptos en un campo; y que, posteriormente, son aceptados, es decir, reconocidos en una cultura determinada. Según Gardner no existe un tipo único de creatividad, y se sabe poco sobre las raíces y el desarrollo de los impulsos creativos (Historia, teóricos y teorías de creatividad, s.f.).

Además, dice Gardner (1993) que la creatividad es más frecuente cuando los individuos lo hacen por placer y desprendimiento. Basado en su concepto de persona creativa, postula lo siguiente:

1. La persona es creativa en un campo específico, no en todos.
2. La persona creativa exhibe su creatividad regularmente, no es algo que se logra al azar, una vez en la vida.
3. La creatividad puede ser elaboración de productos, planteamiento de nuevas cuestiones o solución de problemas.
4. Solo se consideran personas creativas cuando son reconocidas en el contexto al que pertenece, antes de esto somos potencialmente creativos.

Estas son sólo algunas de las teorías sobre creatividad desarrolladas por investigadores y científicos. Existen otras teorías que han contribuido al desarrollo de la creatividad como estudio científico, no mencionadas en este trabajo, entre las que se encuentran: teoría perceptual, factorial, neuropsicofisiológica, existencialista, de la transferencia, interpersonal o cultural y la triárquica.

creatividad se empieza a identificar desde entonces con el pensamiento divergente de Guilford.

1.3. ¿Qué es la creatividad?

Como se mencionó anteriormente, la identificación de creatividad con el pensamiento divergente de Guilford (1950) nos parece la más acertada, si tenemos en cuenta los conceptos que construimos apoyándonos en otros ya admitidos universalmente. En este caso, creatividad se apoya en divergir. Se ha considerado pertinente esta precisión para que haya un esquema referencial compartido.

Nos resulta interesante traer aquí las acertadas palabras de Corbalán (2008), pues, efectivamente, no hay una definición conceptual del término creatividad:

En principio, como dice Boden (1994), tenemos definiciones operativas de la creatividad, pero no una definición conceptual. Es decir, estamos en una situación similar a la del descubrimiento de la electricidad: nadie sabía qué era aquello, pero se tenía una clara experiencia de su descarga. Probablemente hemos de tener mucha paciencia con el problema de la definición conceptual de la creatividad. Parece tratarse de un problema similar al que existe en la psicología sobre la definición de la inteligencia. (p. 12)

Probablemente, dificulta la definición de creatividad, la enorme complejidad del concepto. Como afirman Runco y Sakamoto (1999): «La creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos» (p. 62). Es, por tanto, necesario romper con la idea de que la

creatividad es un rasgo simple e interior del sujeto, (aunque esto nos facilitaría la tarea).

Para los psicólogos es bastante evidente hoy día que la creatividad debe ser considerada como un constructo multidimensional, que representa la interacción o confluencia entre múltiples dimensiones. Por aquí van las aportaciones actuales más fecundas. Citamos, a continuación, algunas de estas teorías. En primer lugar, citaremos a Feldman (1999) y su desarrollo de la creatividad, donde el autor expone que las dimensiones implicadas en la creatividad serían fundamentalmente los procesos cognitivos, los procesos socioemocionales, los aspectos familiares evolutivos y actuales, la educación y preparación, las características del dominio y el campo, los aspectos contextuales socioculturales y las influencias históricas. Amabile (1983), por su parte, tiene un modelo de creatividad basado en tres destrezas: las importantes para el campo, como la pintura o las matemáticas, las destrezas importantes para la creatividad y la denominada motivación intrínseca. Csikszentmihalyi (1996; 1997) y de Sternberg y Lubart (1997) hablan de interacción entre el individuo, dominio y campo, el primero, y la confluencia de diferentes recursos interrelacionados, como estilos de pensamiento, personalidad o el ambiente, entre otros.

Todos estos matices contribuyen también a que la definición conceptual de la creatividad resulte una tarea tan compleja. Pero, de acuerdo con Corbalán (2008), esto no ha impedido que haya innumerables intentos de definición, unos con intención conceptual, otros de forma operativa y otros con una ambiciosa mezcla de las dos intenciones. El problema está, seguramente, en que algunos autores han caído en la fácil tentación de adelantar en las definiciones las teorías aún no comprobadas o de no arriesgarse a plantear presupuestos básicos. Quizá por esto, Taylor decía: «Las definiciones de creatividad son frecuentemente engañosas: dicen demasiado o excesivamente poco. Pueden, con todo, proporcionar un punto de arranque para una investigación más extensa y sistemática» (Corbalán, 2008, p. 2). Queremos

traer aquí algunas definiciones de la creatividad que se han considerado significativas:

La personalidad creativa se define, pues, según la combinación de rasgos característicos de las personas creativas. La creatividad aparece en una conducta creativa que incluye actividades tales como la invención, la elaboración, la organización, la composición, la planificación. Los individuos que dan pruebas manifiestas de esos tipos de comportamiento son considerados como creativos (Guilford, 1950, p. 469-479)

Monreal (2000), nos acerca la definición de creatividad que en 1956 propuso Stein: «La creatividad es aquel proceso que produce una obra nueva que es aceptada como defendible o útil o satisfactoria por un grupo en un determinado momento temporal» (p. 56). Otro trabajo de investigación interesante en la recopilación de definiciones de creatividad, el de Díez (2015), pone de relieve la definición de Gordon, donde se dice que el proceso creativo consiste en la actividad mental en situaciones de definición de problemas o solución de problemas cuyo producto son las invenciones artísticas o técnicas. De este modo, Gordon nos propone una definición donde se acentúa tanto la formulación como la solución de problemas como partes del proceso creativo. Otra definición interesante de creatividad, facilitada también por Díez (2015) es la de Mednick: «La creatividad es una formación de elementos asociados, y mutuamente muy lejanos, en nuevas combinaciones». De todas las definiciones de creatividad recopiladas por Díez (2015), queremos resaltar, por último, la que Taylor dio en 1975: «Los procesos de creatividad consisten en un sistema que implica a una persona que da forma o diseña su ambiente transformando problemas básicos en salidas fructíferas facilitadas por un ambiente estimulante».

Una definición muy completa de creatividad nos la da Torrance (1976):

Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de reunir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados. (p. 261-268)

Igual ocurre con Gardner (1995), donde en su obra *Mentes creativas*, comenta:

El individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. (p. 53)

Para Alonso Monreal (2000), la creatividad es: «La capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas» (p. 53). Y para Trigo (1989): «La creatividad es una capacidad humana que, en mayor o menor medida, todo el mundo posee (p. 25). Corbalán (2008), a quien hemos citado en diferentes ocasiones, dice: «La creatividad se define como un rasgo universal y alude también de forma directa a pautas existenciales y laborales cotidianas. Crear implica múltiples dimensiones; pero lo básico, el primer paso de la creatividad es elaborar preguntas(pp. 11-21).

Obviamente, esta diversidad de enfoques no puede dar lugar a una única definición de creatividad; de hecho, cada enfoque aporta su propia definición, y ninguna de ellas elude el problema de la inexistencia de un criterio

objetivo que permita llegar al consenso. En definitiva, podemos decir que no hay ninguna definición excluyente.

Indicadores de la creatividad.

Los investigadores de la creatividad, autores como Rodríguez (1995), Csikszentmihalyi (1997), Monreal (2000), Corbalán et al. (2003) y otros, señalan que existen grados o niveles de creatividad para describir a las personas. Con este planteamiento, se refieren a esas condiciones que todas las personas tienen. De esta forma, Monreal (2000) es enfático al afirmar que lo que existe son diferentes grados de creatividad en los individuos. También Aluni y Penagos (2000) expresan que todas las personas son creativas, aunque sí es posible establecer niveles de creatividad y reconocer que hay personas que están excepcionalmente dotadas, tales como Freud, Gandhi o Einstein; estos dos últimos personajes estudiados por Gardner (1995) en su libro sobre las mentes creativas.

Por su parte, Csikszentmihályi (1996), separa a las personas creativas en varios niveles: a) los que expresan pensamientos no frecuentes: personas brillantes, interesantes y estimuladoras; b) los que experimentan el mundo de manera nueva y original: son los personalmente creativos; y c) los que realizan cambios significativos en la cultura: producen cambios en un dominio o lo transforman en otro. En cambio, Monreal (2000) indica que las formas de la creatividad son infinitas e impredecibles, y tienen que ver con dos tipos de disposición: la personal y su relación con el ambiente.

De manera similar, Rodríguez (1995) indica que los factores fluidez, flexibilidad y originalidad son funciones del pensamiento divergente o lateral, distinto del pensamiento convergente, lógico o vertical, y expresa que el pensamiento convergente se relaciona más con el aprendizaje escolar. Tal y como se desarrolla en las instituciones educativas, de acuerdo con Chacón (2005), el pensamiento divergente se vincula más con la creatividad. Guilford

menciona: «Los individuos muy creativos pueden generar ideas a un ritmo rápido (fluidez), romper lo establecido a fin de atacar los problemas desde una perspectiva nueva (flexibilidad) y generar ideas nuevas y genuinamente diferentes (originalidad)» (Goñi, 2003, p. 104).

En resumen, siguiendo de nuevo a Chacón (2005), el objetivo de contar con ciertos indicadores de la creatividad, motiva la realización de una clasificación de las personas, tomando en cuenta determinadas características, entre las que sobresalen los factores de fluidez, flexibilidad y originalidad. Hoy en día, la evaluación y educación de la creatividad parece haberse convertido en uno de los grandes retos de la educación. No obstante, la evaluación de la creatividad sigue siendo un tema complejo. Han sido varios los intentos de desarrollar medidas válidas y objetivas de la creatividad. Entre las pruebas más conocidas pueden citarse el Test de Guilford (1950); el Test de Wallach y Kogan (1965); el Test de Getzels-Jackson (1962); el Test de Torrance (1966). Siguiendo a Artola et al. (2004), algunas de estas pruebas han sido utilizadas en España con fines investigadores. No obstante no están plenamente adaptadas ni validadas con población española.

En nuestro país, son dos las pruebas más utilizadas para la evaluación de la creatividad: el TAEC (De la Torre, 1996), que evalúa la creatividad a través de la producción gráfica, y el CREA (Corbalán, 2003), que evalúa la creatividad a través de la producción verbal de los sujetos. También está la Prueba de Imaginación Creativa (PIC), que permite evaluar tanto la creatividad narrativa o verbal como figurativa o gráfica, a través de la medida de algunas de las variables más relevantes en el estudio del pensamiento divergente o creativo (Artola *et. al.*, 2004).

1.4. La creatividad artística. La danza y la música

En el arte, en general, y también en la danza, la creatividad es una búsqueda de estructuras que permiten articular lo que es difícil de expresar. La

creatividad puede aparecer, y de hecho aparece, en cualquier momento de nuestras vidas. Es un hecho evidente que la creatividad y la innovación han llegado a ocupar la atención en foros científicos, educativos, artísticos, industriales, económicos y culturales, como elementos necesarios para el avance de las Ciencias, las Tecnologías, las Humanidades y las Artes.

Para Félix López (2012) la creciente preocupación por generar propuestas innovadoras en todos los campos del quehacer humano ha llevado a una expansión de ideas, conceptualizaciones y métodos que abordan el tema. Algunos aportes constituyen una excelente recopilación de lo que otros pensadores han generado en el campo. Otros, se centran en la difusión y defensa de la creatividad como un tema emergente en las actividades del ser humano. Algunos desafortunadamente los menos, se basan en la investigación y generación de nuevas propuestas para la estimulación, desarrollo y sistematización del potencial creativo. Sin duda, cada uno de estos niveles constituye aportes valiosos a la profesionalización del campo de la creatividad y la innovación.

En el blog del grupo de teatro Olea, hay un apartado dedicado al teatro y la educación, que contiene información sobre creatividad y teoría teatral. En el subapartado dedicado a la educación y creatividad, Reyes (2013), expresa que el valor del arte en la escuela radica en contribuir a la formación de hombres creadores y colaboradores, la revalorización de las culturas nacionales, como también la apertura de canales de expresión y comunicación, necesarios para el desarrollo de las personalidades individuales y la vitalización de la convivencia colectiva. Las experiencias artísticas creativas, dinámicas, de contenidos emergidos de la realidad vital de los educandos, del mundo de sus intereses y necesidades constituyen, unas veces, motivaciones ideales para iniciar procesos de aprendizaje integrado; otras veces, son por si mismos el medio a través del cual se desarrolla ese proceso; y, constituyen, además, la forma de expresión creativa que puede coronar todo un proceso de aprendizaje; pero, sobre todo, pueden propiciar logros conductuales de manera creativa.

En este trabajo vamos a ocuparnos precisamente del proceso de creación en el arte. En primera instancia, vamos a especificar cómo se da este proceso, y luego, nos vamos directamente a la creación específica del arte, la danza, y también de la música. A partir de ahí, enfocaremos nuestra investigación hacia la práctica educativa de la danza y la creatividad.

La creatividad artística.

Todas las artes se identifican con el desarrollo de la creatividad, la fluidez de ideas y el pensamiento divergente. Los aspectos científicos se presentan en relación con la resolución de problemas, el coeficiente intelectual y el pensamiento convergente. La música y la danza, al poseer unas peculiaridades específicas (ciencia y arte), pueden ser asociadas tanto con el pensamiento divergente (desarrolla aspectos creativos) como con el pensamiento convergente (la inteligencia y el trabajo científico).

Para Mihaly Csikszantmihaly (1996) lo que caracteriza a una persona creativa es su complejidad. Una personalidad creativa no puede ser fácilmente etiquetada y comprendida linealmente, porque es compleja y se manifiesta de diversas maneras. El autor cita algunas dimensiones de la complejidad de una persona creativa:

- Gran cantidad de energía física, pero también necesidad del silencio y reposo. Dominio experto en muchas situaciones e ingenuidad en otras. Responsabilidad (disciplina) e irresponsabilidad (juego). Imaginación y fantasía muy desarrollada, pero también un agudo sentido de la realidad. Extroversión e introversión. Humildad y orgullo.
- Andrógina psicológica, con manifestaciones masculinas y femeninas: agresión y protección, sensibilidad y rigidez, dominación y sumisión.

- Gran pasión por el trabajo y mucha objetividad respecto de él. Apertura y sensibilidad ante el mundo, lo que proporciona al mismo tiempo mucho placer y mucho dolor.

Dean Simonton (1999), psicólogo de la Universidad de California, señala que cuando las energías creativas no aparecen en un problema o proyecto, es útil contar con otro del cual sea posible ocuparse. Según este autor la mayoría de los grandes creadores de la historia no ponían las manos en una sola cuestión, sino que tenían montones de cosas diferentes en marcha; si se topaban con obstáculos en una, la dejaban de lado un tiempo y pasaban a otra cosa. Al tener múltiples proyectos, es más probable que se alcance un hallazgo importante en alguna parte, porque estás siempre avanzando. Por muy heroicos que sean nuestros esfuerzos, el momento creativo no puede forzarse; llega naturalmente, cuando las circunstancias son adecuadas.

Buen ejemplo de lo anterior, serían figuras como Leonardo Da Vinci, que se sumergía en la arquitectura, la pintura, el planeamiento urbano, la ciencia y la ingeniería. Darwin, que mientras realizaba a bordo del Beagle los estudios que fundarían la teoría de la evolución, también tomaba voluminosas notas sobre zoología, geología e, incluso, catalogaba expresiones faciales de seres humanos y animales. Cabe citar otros autores, como Joan Miró, B.F. Skinner etc.

La psicología, a través de varias de sus corrientes, ha estudiado diferentes aspectos de los procesos creativos y la actividad artística, fenómenos íntimamente relacionados. En la actividad artística, en general se distingue entre el proceso y el producto, siendo mayoritariamente este último el que se expone al público para su juicio. Pero también el proceso es considerado en el estudio de creatividad.

El psicoanálisis también se ha interesado por la creatividad en el arte. Algunos de los temas de estudio giran alrededor de la persona del artista, las

fuentes de su talento, su motivación, el significado de lo que expresa en la obra de arte, los procesos psicológicos inconscientes que la actividad artística facilita, la creatividad de los genios y la cotidiana, los tipos de actividad mental involucrada, etc.

Dar forma artística constituye un complejo proceso creador en el que intervienen todos los niveles de la personalidad. El arte es un tipo particular de trabajo humano y, como tal, requiere conocimiento de los materiales, dominio de la técnica y sujeción a principios técnico-constructivos que corresponden a criterios de legalidad estética, por ejemplo, ritmo, proporción, simetría, etc. (Miriam Juan, 2009).

Para esta misma bailarina, Juan (2009), el ser humano es esencialmente creador. Su aptitud para producir, inventar y transformar es condición de su propia naturaleza como especie. Esta debe producir para subsistir, debe inventar respuestas a las condiciones del medio. No se enseña a crear, porque crear es una capacidad constitutiva; no se enseña cómo crear, porque las conexiones son siempre singulares e intransferibles; pero sí es posible estimular el proceso que conduce a la creación.

En la educación de la personalidad artística se desarrollan aspectos como el sensorial o la capacidad de formar imágenes senso-perspectivas, que despiertan contenidos emocionales, la capacidad de conexión afectivo-sensible con el mundo y consigo mismo, la capacidad de liberar emociones y expresarlas a través de imágenes que metaforizan la realidad, el despliegue de la fantasía y la invención de realidades no existentes, el poder traspasar los límites de la lógica y de la realidad bajo el efecto mancomunado de emoción e imaginación, etc. De acuerdo con Juan (2013), esos rasgos, cuando afloran en una edad temprana y espontáneamente van dirigiendo al sujeto hacia el encuentro con la praxis artística en cualquiera de sus manifestaciones (o lenguajes), siendo luego alimentados y reforzados por esa misma praxis. A la inversa, si se entrena al sujeto en una actividad artística, eso hace que se despierten, que se nutran y que se constituyan rasgos, así como adquisiciones

nuevas que amplían el horizonte en el que el sujeto puede desplegar su personalidad.

Como dicen Stokoe y Sirkin (1995), en la formación de lo artístico se afianza lo más esencialmente humano del ser humano: una subjetividad capaz de sentir y pensar, emocionarse y emocionar, crear y comunicar, proyectarse y trascender en nuevas realidades, transformar y transformarse... eso es la afirmación del yo creador. Así es, sin duda, como nace un producto artístico, cualquiera que sea su lenguaje.

En la educación de la danza, por ejemplo, se van desarrollando habilidades y destrezas cognitivas y sociales, además de afianzar la tendencia al desarrollo personal, el acceso a la autonomía y a la responsabilidad, entre otras cosas. Con esto se ponen de manifiesto los procesos por los que se nutre la fuente de la creatividad, según autores como Maslow y Rogers (Limaña, 2008). Además, como afirma Limiñana, la libertad y confianza que se observa frecuentemente en la actividad creativa de un niño no se pierde con los años, sino que se integra con el desarrollo de esas habilidades y destrezas cognitivas y sociales, haciendo emerger nuevas formas de imaginación, generando otro tipo de actividad creadora.

Concluimos la idea que venimos desarrollando con la cita que Patricia Stokoe y Alicia Sirkin (1995) señalan en su libro *El proceso de la creación en arte*. Para estas autoras, crear artísticamente es subjetivizar la realidad, dotarla del tono, la vivencia, la óptica del sujeto que, dando forma a una nueva realidad (el objeto artístico), se nos revela al revelar el mundo desde su mirada singular.

Stokoe y Sirkin (1995), diferencian dos momentos fundamentales en el proceso de creación:

1. *El momento expresivo* (búsqueda, exploración), en el que se encuentran dos niveles de búsqueda: a) el tema: *Qué se quiere expresar*. b) la exploración de las formas expresivas, a través de las cuales pueda comunicar sus temas. *Cómo se quiere expresar*.

Es la etapa de las improvisaciones, un momento de investigación del material de construcción con el que cuenta el creador, un momento de prueba y descubrimiento. El material que va brotando en esta etapa tiene un examen riguroso que será punto de partida del momento con el que se completa el proceso de creación.

2. *El momento constructivo*, etapa en que el artista pone en juego todo su arsenal creativo para dar forma concreta al objeto previamente ideado: selecciona, jerarquiza, combina, pule, compone, etc. En este momento del proceso el artista integra en su acción todas las dimensiones y niveles de su personalidad. El encuentro con la "forma -contenido" que satisfaga la necesidad expresiva del artista, aquella a través de la cual él sienta que proyecta "su verdad", es el punto de llegada del proceso de la creación entendido en sentido estricto, o sea que iniciándose en una idea culmina con su concreción en un objeto sensible.

Podemos encontrar, cada uno en su lenguaje, estas etapas básicas en el proceso de creación. Y es que, como repite Juan (2013), todos, absolutamente todos *creamos* en nuestros pequeños espacios. Cada uno de nosotros activa la creatividad a través del lenguaje de la palabra para expresar, cada uno con su manera particular, su realidad subjetiva.

La danza: el proceso creador para y por el cuerpo.

En 1916, Jung escribe: «El movimiento expresivo del cuerpo es uno de los modos de dar forma al inconsciente» Al proceso creador lo llama «imaginación activa». Las emociones tienen un componente físico y otro psíquico, son mediadoras entre el cuerpo y la mente, son una interface. Es

inútil que lo neguemos o lo olvidemos por un rato en el diván del psicoanálisis: las emociones implican la unidad cuerpomente». (Jung, 2003, p. 171).

Cuando se experimenta la danza en el cuerpo, uno no sabe muy bien lo que va a pasar y va a sentir, pero lo cierto es que hay una fuerza colaboradora que anima a unirse a ese gran salto al vacío. A través de la danza, el cuerpo puede convertirse en uno de los caminos más directos para rescatar procesos creativos inconscientes y experiencias del cuerpo que no han podido ser integradas, convirtiéndose así en una práctica reunificadora, creadora y recreadora, y abriendo al individuo la posibilidad de construir libremente su modo de ser (Limiñana, 2009).

La experiencia personal de la autora de este trabajo de investigación es que cuando empezó a bailar tenía solo siete años y era bastante tímida, seguramente se unió a la cola de tantas y tantas niñas matriculadas en danza por frustraciones ajenas. Tuvo la gran suerte de que aquella actividad extraescolar le gustaba mucho, pero no sabía muy bien por qué. El hecho es que, por aquel entonces, entre su cuerpo y ella no existía una relación muy agradable, tampoco le ayudaba lo complicado que se le hacía relacionarse con el exterior. Pero el bailar la hacía sentirse bien, sentía meterse en un mundo interno, y así construía una nueva realidad, su realidad llena de fantasías y nuevas perspectivas. En seguida, concentró su atención sobre la imagen de su cuerpo, para eso tenían el espejo, que jugaba un papel muy importante en aquellas clases de *ballet*. La imagen que sus compañeras tenían de ella era otro factor que la ayudó a ir construyendo su propia idea sobre su cuerpo.

Según lo expresara Sigmund Freud (1925), la adquisición de la imagen de sí solo puede hacerse por la mediación de la imagen y de la mirada de otro. Pasa, por lo tanto, a través del deseo del otro. Lola Mangas (2014), en su artículo *El cuerpo: sendero del alma* muestra muy bien como se realiza esa interconexión entre el cuerpo y la mente desde el principio. Ella cuenta que abrir el canal entre las sensaciones internas y la acción física es el primer paso; es aprender a atender a las sensaciones físicas, hacer espacio, reconocer,

relacionar, distinguir, conectar, permitiendo que los impulsos sean recibidos, acogidos, atendidos, que se abran paso, que cobren forma en el cuerpo; es así como las conexiones psicofísicas se hacen disponibles para la conciencia.

Como refiere Mangas (2014), la catarsis emocional libera tensión y uno se siente mejor después, pero esto en sí mismo no conduce a la integración psicológica. Muchas veces, gritar, llorar, golpear etc., son defensas contra sentimientos genuinos, difíciles de acoger y contener en el cuerpo. Podemos aprender a movernos desde el inconsciente personal y vincularnos corporalmente a nuestro pasado individual; movernos desde el inconsciente cultural, como puente para acceder a las imágenes míticas, fuente de los valores colectivos; movernos desde el inconsciente primordial, que nos pone en contacto con los afectos primarios sin transformar; o movernos desde el eje ego-self que nos da la experiencia de ser movidos desde el proceso de ordenamiento y centramiento de la psique. Es un diálogo consciente-inconsciente en la unidad del cuerpo. Como en el juego de los niños, que juegan para divertirse aunque a menudo recapitulan situaciones difíciles de su vida, cambian roles, ensayan distintas soluciones, en la danza, como en el juego, podemos ser completamente nosotros mismos, estar abiertos a lo que puede ocurrir sin controlarlo, y desde ahí nos ponemos en contacto con distintos aspectos desconocidos de nosotros mismos y el otro o los otros.

En nuestro caso, la danza desarrollaba en la autora de esta investigación una aptitud para tomar el aspecto de un *Otro*. A fuerza de ir hasta el límite de su personalidad, tendía a perder la distinción entre lo imaginario y la realidad. Ella trataba de comprender los mecanismos subyacentes de las transformaciones vividas durante aquellas interpretaciones de las clases diarias.

Vigotsky (1972) explicó el origen y desarrollo de la creatividad desde un análisis psicológico, en el que la imaginación siempre se estructura con elementos tomados de la realidad, y depende directamente de la riqueza y la diversidad de la experiencia anterior. Mientras más rica sea la experiencia del

hombre, mayor será el material con que contará su imaginación. Mangas (2014) también habla de la imaginación como elemento que lleva directamente al núcleo emocional, y desde ahí se puede abrir a al inconsciente, darle vía libre a la fantasía, a la vez que se mantiene el punto de vista consciente, el tercer ojo, el observador, el testigo benévolo de nuestro despliegue. La receptividad a la fantasía pone en marcha el proceso creativo, desarrolla la habilidad de tolerar las emociones que nos mueven y explorar símbolos e imágenes.

Continúa asintiendo Mangas (2014) que la danza nos sirve para contactar, expresar, comunicar y transformar emociones. La emoción es el puente entre instinto y significado, entre la dimensión física y la mental, puesto que toda emoción, lo percibamos o no, tiene un componente físico de sensaciones orgánicas y otro mental del orden del pensamiento, sentimiento, fantasía etc. Todo pensamiento, acto de imaginación, sentimiento evocado, tiene un efecto en el cuerpo. La danza es experiencia de proporción y ritmos, de equilibrio y simetría. Es ejercicio físico, arte y creación. La danza utiliza el lenguaje corporal para expresar toda su riqueza interna. Al superar la rigidez corporal, tiende a superar la rigidez mental.

Julie Nioche (2006), como bailarina, coreógrafa, psicóloga y osteópata, hace una reflexión también de las sensaciones del cuerpo y la imagen que se construye a partir de la danza. Para ella, la práctica de la danza puede ser considerada como una investigación de la puesta en movimiento por fuera de las normas sociales establecidas, que permite expresar una particular forma de estar en el mundo. Todo gesto se engendra gracias a un imaginario construido a partir de nuestros conocimientos, nuestras proyecciones, nuestros deseos y una parte de nuestro inconsciente. Una persona que no conoce la existencia de una parte de su cuerpo o que la niega, no la moverá o lo hará de manera muy restringida. Ella precisa que los términos *imagen del cuerpo* y *esquema corporal* están conceptualmente separados, aunque es conveniente que funcionen de manera ligada. La *imagen del cuerpo* constituye las representaciones mentales globales del cuerpo. Por su parte, el *esquema*

corporal es preconsciente y juega un rol dinámico en la postura y en el movimiento. No se trata de una percepción, de una creencia o de una actitud. Y es porque funciona correctamente por lo que la mayor parte de nuestros movimientos y de nuestra postura son automáticas y no demandan atención constante.

Para Nioche (2006), los estudiantes de danza viven el conflicto de tener un cuerpo que todavía no sienten como propio, porque ese cuerpo es, sobre todo, el resultado de imágenes impresas por una educación artística. Los estudiantes son el blanco de las proyecciones de sus maestros, quienes poseen una visión idealizada del bailarín, en tanto que los alumnos, por el contrario, están buscando su propia singularidad.

Y, efectivamente, de nuevo siguiendo a Nioche (2006), el sistema pedagógico y sus sanciones sobre el aspecto morfológico tienden a privilegiar la apariencia y la necesidad de transformarse según un *deber ser*, para entrar en el mercado de la danza. Los bailarines se saben dentro de una profesión de la imagen y defienden la idea sobre la que invierten tanto esfuerzo. La mayoría de las veces, en el afán de llegar a un alto nivel de habilidades en danza, se sacrifica el goce de bailar, que es efectivamente la esencia de la danza. Pues el estrés impuesto al cuerpo, para lucir y competir, es una actitud hacia sí mismos que poco tiene que ver con la ética, la salud o el proceso creativo.

La música en el proceso creativo.

La música es un arte con los suficientes elementos abstractos como para considerarla similar a una disciplina que requiere abstracción de la realidad, nos referimos a disciplinas como las matemáticas, la lógica, la física, etc. No cabe duda que la música requiere de una complejidad especial y que dentro de la clasificación de las artes se situaría en la clase de artes dinámicas o del tiempo.

La música, como la danza, comparten dos visiones diferentes en tanto que producto creativo. Por una parte, lo estimamos como el resultado directo de su creador y, por otro lugar (más sutil, pero no menos importante), observamos la creación que su intérprete hace de esa obra.

Trasladamos aquí las palabras de Jaques-Dalcroze: «En la calma y en la seguridad las ideas se transforman con naturalidad en acciones» (Arús, 2010, p. 64). Nos expone Eugenia Arús (2010) en su tesis *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil* que: «En la etapa infantil los sonidos son transmisores y comunicadores (Bachmann, 2005) de esta calma y seguridad, mencionada anteriormente. Es decir que su construcción e interpretación ayuda a reaccionar positivamente ante cualquier acción, dando indicaciones claramente representadas» (p. 64).

Expresa Arús (2010), en su apartado de la música corporal, que una de las funciones principales en la música es la de activar la imaginación mental, avivar la acción motriz y despertar emociones estéticas. La música incentiva a los niños a expresarse de forma no verbal y crean un lenguaje propio e intransferibles con los efectos de los sonidos.

Arús (2010) también menciona a Cunningham para recordar lo que decía del bailarín y cómo trabaja con su cuerpo. Cada cuerpo es único y por tanto la forma en que percibimos el movimiento está íntimamente ligada al intérprete que lo realiza. También cita a Brice para hablar de la música, como núcleo que inspira la respuesta motora, dándole al niño el deseo, y en las primeras edades la alegría de traducir corporalmente los productos de su imaginación.

1.5. La creatividad en la práctica educativa

Olivia López Martínez (2008), en su artículo *Enseñar creatividad. El espacio educativo*, presenta unos pilares para la enseñanza creativa. La enseñanza para la mejora y desarrollo de la creatividad en espacios educativos ha de descansar en cuatro pilares: el maestro, el alumno, el clima educativo y

las técnicas o programas educativos. Enseñar creatividad es quizás una de las metas más complicadas en el sistema educativo. Se plantea la creatividad y la educación como la mejor estrategia de que dispone el ser humano para su desarrollo; puesto que la creatividad no es innata, se requiere de la educación y la experiencia para ser desarrollada.

Como refiere López Martínez (2008), son muchos los autores que apuntan una serie de principios para la mejora de una educación creativa, y que también hemos revisado en este trabajo de investigación, como Logan y Logan, Torre (2003), Gervilla y Madrid (2003), Alonso Monreal (2000), Amabile (1996), Sternberg y Lubart (1997), Brabandera y Mikolajczack (2000), Secadas (2002), López Martínez (2001) y Navarro (2008). Todos ellos coinciden con la postura de que en realidad la creatividad es el método de enseñanza, y que para promover la creatividad no es necesaria otra cosa que introducir la creatividad en los métodos de enseñanza.

La cuestión es cómo enseñar la creatividad. Pero hay más, y siguiendo a Álvarez (2010), la cuestión es que la actitud creativa, el afrontar la situación con curiosidad y reto al riesgo, es una habilidad de la mente y, como tal, se aprende también, y se puede desarrollar, es decir, enseñar y aprender. También el hábito de crear se aprende, como cualquier habilidad. Como expresa la propia Álvarez (2010) en palabras del doctor Francisco Secadas, enseñar la creatividad:

Es una disposición o actitud adoptada frente a lo desconocido, que valora tanto, o quizá más, el desafío al enigma que la conformidad con la doctrina. Más indagar que limitarse a aprender, incluso cuando intenta comprender activamente, es decir, crear sentido en la explicación que está escuchando o, simplemente, encontrarlo. E igual que ocurre con cualquier habilidad, primero se crea y se ensaya con riesgo asumido de cometer errores; luego se familiariza uno con la fluctuación y el azar que esta actitud conlleva y, finalmente, se la adiestra y doma

hasta cabalgar cómodamente encima. Es decir, se la inhibe; e inhibida, se torna en habilidad propiamente tal. Si acostumbramos a nuestros hijos e hijas y al alumnado a emplear la inteligencia para resolver problemas y afrontar por sí mismos las situaciones desacostumbradas, dejándolos que disfruten equivocándose y corrigiéndose, en vez de dictarles la solución a la primera, estudiarán conscientemente motivados.

Porque es inteligente corregirse en todos los órdenes del saber y del obrar, lo cual no solo implica enmendar el error (y admitir con naturalidad que se ha cometido), sino pedir perdón cuando el contexto es personal y se irroga ofensa o daño a otros, con lo que estaríamos educándolos inteligentemente. No pretendemos solo que el alumnado aprenda matemáticas cognoscitivamente y las sepa [M], sino que al aprenderlas, adiestre su inteligencia, también en la fase creativa del proceso, sin descuidar la secuencia lúdica con que debiera terminar todo aprendizaje complejo. Que el escolar sea creativo y aplicado y que, siéndolo, disfrute de su inteligencia, que es el núcleo de su personalidad; y que, en definitiva, se sienta realizado, pletórico y feliz también en la escuela. (pp. 19-20)

Al establecer la relación entre educación y creatividad, queremos volver al blog del grupo de teatro Olea, y a su apartado dedicado a la educación y creatividad, donde Reyes (2013), afirma:

Es difícil que puedan decaer los estudios sobre la creatividad y su consiguiente instrumentación en el campo de la educación: se han abierto tantos caminos e iniciado nuevas modalidades de investigación, que probablemente no se detendrán por el resto de la existencia humana. Es evidente que la solución de muchísimos problemas depende de la educación de la población mundial,

tanto extensiva como intensivamente. Se necesita poca imaginación para reconocer que el futuro de nuestra civilización – o nuestra sobrevivencia– depende de la calidad de la imaginación creadora de nuestras próximas generaciones. Por lo tanto, la educación juega un papel protagónico, para formar un pueblo con aptitudes creativas. (párr. 1).

En el mismo módulo, Reyes (2013), el actual director del grupo de teatro, consideramos de vital importancia dar apertura a una educación liberada, permanente, dispuesta al cambio y, sobre todo, creativa, que contribuya significativamente a la adquisición de información, a la solución y planteamientos de problemas de manera divergente y al fortalecimiento de habilidades educativas. Continúa explicando que la educación creativa, o para la creatividad, es una exigencia social para hacer factible la formación de personas capaces de superar las deficiencias producidas por una educación excesivamente racionalizada. Toda la estructura formal en la educación: programación de materias, estrategias de enseñanza aprendizaje, libertad, etc.; deben encaminarse a la promoción del talento creador, ligado al ritmo evolutivo del educando. A partir de la educación creativa, podemos emprender experiencias que desarrollen el potencial creador.

Traemos aquí algunos mecanismos pedagógicos, propuestos por Reyes (2013) para una enseñanza creativa para el docente interesado en provocar la inventiva o el pensamiento flexible original podrían ser:

- Permitir el aprendizaje autoiniciado por parte del alumnado. Esto significa respetar sus intereses e inclinaciones personales. El docente orienta al estudiante en lo que libremente desea aprender.

- Estimular los procesos intelectuales creativos mediante la búsqueda de nuevas conexiones entre los datos, y efectuar tentativas de solución a problemas que tienen entre manos.
- Evitar un medio de aprendizaje autoritario, optando por un clima de aceptación. La libertad psicológica permite la expresión espontánea del educando y educador.
- Fomentar la autoevaluación del adelanto y rendimiento, para comprender los factores que le permitieran mejorar individual y grupalmente; reforzando de este modo su autoestima como seres creadores.

Reyes (2013) finaliza esta interesante propuesta afirmando que:

La invectiva es contagiosa y los docentes que poseen esta facultad obtienen mejores resultados en sus alumnos; es tarea de los profesores estimular a los alumnos tanto en las artes creadoras, así como en la participación de descubrimientos y llegar a comprender a la Ciencia como proceso además de un cuerpo de conocimientos. Descubrir y cultivar el genio creador en niños y jóvenes es de primerísima importancia en la educación transformadora. (párr. 10)

En la práctica educativa, la aplicación de la creatividad tiene dos grandes vertientes y posibilidades. Por una parte, la identificación de la niña y niño creativos, generalmente conflictivo y mal entendido por los profesores. Porque comprender correctamente su problemática y darla a entender a los profesionales que lo atienden es una tarea muy eficaz de cara a su adaptación escolar, pero, también, sin duda, de cara a su éxito escolar y, posiblemente, profesional.

María Dolores Sánchez Gala (2007), en una interesante investigación sobre la dramatización en educación primaria como eje de creatividad, afirman que, por un lado, es un hecho descrito ininidad de veces cuántos niños y niñas quedan marginados del sistema escolar por falta de una detección a tiempo del niño creativo y una ayuda adecuada. Por otra parte, continúa Sánchez, lo que es la propia práctica de la creatividad en la docencia, sea como método de trabajo para el docente o como propuesta de objetivo para el currículo. Una clase creativa es, para esta autora, un foro para el pensamiento, un antídoto para el aburrimiento, una fuente de motivación para los alumnos, un recurso garantizado ante los disruptores y un caldo de cultivo para la excelencia.

2.1. Introducción

«Yo solo creería en un dios que supiera bailar» (*Así habló Zaratustra*. F. Nietzsche).

Cuando la autora de esta investigación observa a sus alumnos de danza bailar, siempre piensa en la felicidad que sienten. Lo expresan con su cuerpo, lo transmiten con sus fantasías, lo comunican con sus emociones y, sobre todo, lo exteriorizan con sus miradas y sonrisas. La danza se representa en un espacio físico, pero se sueña y se crea con la mente, con el cuerpo y con el alma, en un lugar de fantasía y de ilusión, propios del niño y, más tarde, del adolescente.

Pese a la riqueza en recursos y beneficios de toda índole que nos ofrece este arte, no conocemos ningún otro que requiera un entrenamiento tan exigente, que sea realizado con tanto compromiso y dedicación y que, además, sea tan mal pagado en todos los sentidos. De las disciplinas milenarias, la danza es el arte menos investigado y es, además, una materia con una cantidad de recursos desgraciadamente muy infravalorados. Aun así, son cada vez más los aprendices que estudian baile y se dedican posteriormente a la danza profesional.

Según Greben (2002), los bailarines, al bailar, se sienten recompensados por la cantidad de gozos que produce. Las causas de estas satisfacciones son numerosas. La música y todo su contexto, así como todo el entorno visual que conlleva el mundo del *ballet*, la estética y, sobre todo la kinestésia que los bailarines sienten con el cuerpo, es lo primero que encuentra al analizar estas satisfacciones. Este autor apunta a lo importante de la satisfacción que los bailarines sienten al dominar y controlar los movimientos que están realizando. Otra fuente de placer la dirige a la posibilidad de bailar ,

convivir en grupo o en compañía de otros, así como con la de poder actuar y recibir el aplauso del público. Greben señala:

Además, la actuación genera la posibilidad de la fantasía, por ejemplo, al explicar una historia o transmitir unos sentimientos. En esencia, se encuentran en un ámbito artístico y es su capacidad de contribuir a ese arte lo que mantiene a los bailarines ligados a su trabajo. (pp. 14-19)

Nosotras acentuaríamos, además, que aparte de los beneficios que da la danza, sumaríamos los beneficios de la música. Dos disciplinas grandes y multidimensionales en satisfacciones, incluyendo ámbitos tan diferentes como lo intelectual, lo estético, lo físico, lo emocional, lo artístico, lo visual y auditivo, lo kinestésico y, muy importante para nuestro estudio, lo creativo. Sin embargo, la búsqueda de estas recompensas puede conducir en ocasiones a los bailarines a un nivel de autoexigencia extremo y estos, sin el debido apoyo de diferente índole, destrozar la vida de su vocación.

Toda esta literatura de introducción acerca de la danza y sus peculiaridades llega a su punto máximo cuando nos referimos a la danza clásica. De todas las especialidades en danzas, como bien apuntamos anteriormente, la danza clásica es la que mayor exige de un entrenamiento casi militar. Y es con esta especialidad de danza, con la que nos hemos parado a reflexionar y analizar dónde quedaba el espacio creativo en las programaciones de las escuelas.

Los estudiantes que aspiran a ser bailarines profesionales deben recorrer un proceso de selección diferente de aquellos que acuden a clases de danza como una actividad extraescolar. Las academias de danza tienen diferentes maneras de seleccionar a sus estudiantes. En esta investigación se estudia una muestra, donde la mayor parte de estudiantes son de Estudios Elementales, por lo que estos alumnos todavía no han elegido especialidad de

danza todavía. El resto de la muestra de sujetos son de las tres especialidades. Al ser la danza clásica más complicada en su estudio y tener más horas lectivas, hemos querido apuntar en este estudio aspectos con ligeros matices de la danza clásica, pero hacemos siempre todas las referencias de esta investigación a la creatividad y a la danza en general.

Hemos hecho un plan de reflexión, y hemos decidido tratar la creatividad desde dos perspectivas mayoritariamente. Una, tratar la danza y la creatividad desde el punto de vista general. La otra perspectiva estudiaría la creatividad y la danza desde un punto de vista más concreto. Ese último punto de vista lo marcaríamos con los estudios reglados de danza.

2.2. Breve historia de la Danza Clásica Académica

Es a finales del siglo XVI cuando se origina el *ballet* en las cortes italianas. Estas celebraciones sumaban más de un arte y se celebraban en salas grandes porque se festejaban también banquetes. Estos *ballets* fueron desarrollados en Francia en el año 1581. Fue el *Ballet Comique de la Reina* el primer *ballet* considerado como tal. Este *Ballet* fue creado por Beaujoyeux y bailado por aristócratas. El *ballet* de la corte encontró su esplendor con Luis XIV, aficionado y bailarín, llamado Rey Sol. Los *ballets* creados en su corte fueron obra de Pierre Beauchamps y compuestos musicalmente por Jean Baptiste Lully. A Beauchamps se le considera el autor de las cinco posiciones básicas de colocación. En el libro *Il Bailarino*, editado en el año 1581 y escrito por el maestro de danza Caroso Sarmoneta, se exponen por primera vez las reglas para la danza clásica mediante esquemas y codificaciones, estableciendo un método en el arte de la danza clásica. Ese mismo año 1581 se estrena el *ballet Paris Francia*, que fue presentado en el Palacio de Louvre y tuvo un éxito espectacular. En el año 1661 se funda la Academia Nacional de Danzas, en París; el rey Luis XIV fue uno de sus precursores. En la Academia se inventan y estudian posiciones, la técnica de Danza Clásica y algunas variaciones que siguen vigentes hasta ahora.

Hasta 1681 el ballet era una exclusiva de la realeza, y es en este mismo año cuando surgen los bailarines profesionales. Se estrena *El triunfo del Amor*, siendo todavía una combinación entre danza, máscaras, pantomima, canto, etc., y se conserva así hasta 1710. Una de las primeras bailarinas de la época, Camargo, inventa en 1730 una indumentaria más cómoda, recortando las faldas y mostrando los pies. Veinte años más tarde se inicia la época de los coreógrafos. Nombres como los Vestris, los hermanos Gardel, Magdalena Guimard, Dauverbal y más fueron famosos por sus coreografías. Entre todos esos nombres famosos que pasaron a la historia del *ballet* nos encontramos con uno de los grandes, Juan Jorge Noverre. Noverre (2004) escribe el libro *Cartas sobre la danza y sobre los ballets* en 1760, obra que revolucionará el mundo del *ballet*.

Salvatore Vigano fue propulsor de las ideas de su maestro Noverre. Vigano crea en la ciudad de Milán el Centro de Atracción y Cultura Dancística, rivalizando entonces con la escuela de París. Más tarde, se impone el romanticismo en Europa, y es aquí cuando los bailarines varones dejan su protagonismo. Tanto es así, que el hombre en el escenario se dedica a transportar a la bailarina o a ser figurante, y únicamente las figuras femeninas se lucen. Con las enseñanzas de Salvatore en 1840 es posible la diferencia de los estilos de danza: el clásico, el noble, el romántico, demicaracterístico, etc., pero siempre entre los cánones de la técnica clásica. Más tarde, la bailarina María Taglioni inventa las zapatillas de punta. En 1841 Taglioni da a la bailarina la sensación de vuelo y gracia que perdura hasta hoy. Es en Rusia donde los bailarines encuentran su espacio, allá por el año 1850. Es el lugar de protagonismo para bailarines y coreógrafos, músicos, escritores, etc., y son ellos los que crean *ballets* y argumentos importantísimos para la cultura dancística.

Entre todos estos nombres, hubo un maestro que fue el que inventó la herramienta de entrenamiento por antonomasia de la clase de *ballet*. El maestro Carlos Blasis creó la barra y enseñó y difundió su uso. Los bailarines, desde entonces, tienen uno de los factores más importantes para un perfecto acabado

en su técnica. Blasis inventó, además, varios pasos y ejercicios, como el Grand Rond de Jambe, Grand Battemets, etc. 1865 es el año donde se fija la técnica de la danza clásica, y es en Rusia, como ya hemos mencionado antes, donde se desplaza el escenario de la historia del *ballet*. Grandes artistas emigran hacia Rusia.

Marius Petipá crea numerosos *ballets* de gran creatividad y fija un estilo muy característico entre sus *ballets*. Isadora Duncan, en 1905, lo baila todo: loailable y lo no tanto, y todo ello sin tener técnica académica ninguna. Es ella quien crea la fuerte polémica suscitada en su época, al atacar la férrea disciplina que se consideraba necesaria para la danza clásica, y por eso se la considera la creadora de la danza moderna o contemporánea.

Es en el siglo XX, cuando entran en acción los famosos *ballets* rusos de Diaghilev. Es en estos años donde en los espectáculos de *ballet* nos encontramos con solistas tan importantes en la historia de la Danza Clásica, como son Vaslav Nijinsky, Anna Pavlova, Tamara Karsavina, etc., y coreoógrafos como Michel Fokine o Leonide Massine. A la muerte de Leonide, los *ballets* de Diaghilev desaparecen. Con la Segunda Guerra Mundial, desde el 39 hasta el 46 todos las artes sufren un lapsus de tiempo y de desarrollo. Esta interrupción llega a su fin en 1947, más o menos, pero la ida y no retorno de números artistas hacia América hace que el escenario del *ballet* se traslade a ese continente. En esa época, los diferentes estilos de danzas empiezan a recorrer un largo camino de evolución. Los espectáculos se amplían a las masas populares. La mayoría de Estados disfrutaban de cuerpos de *ballet* pagados por estos y por particulares.

2.3. La danza clásica en España

A continuación, hacemos una síntesis, a través de diferentes fuentes, de la historia de la danza en España.

La danza en España se remonta a tiempos muy lejanos, pero para encontrar manifestaciones, tenemos que irnos a fechas entre los años 6000 y el 1500 a. C., concretamente a las cuevas de Cogull. Y es que, a lo largo de la historia de la danza, en España nos encontraremos con pocas manifestaciones de *ballet* clásico y, sin embargo, numerosas manifestaciones de la danza española. Los orígenes de nuestra cultura dancística se irán esbozando con las influencias de los numerosos pueblos y culturas que han pasado por la península a lo largo de nuestra historia.

En las cuevas de Cogull, en Lérida, aparece una de las primeras manifestaciones artísticas del hombre primitivo, el *Homo sapiens*, en la península ibérica. Es una pintura rupestre sobre roca en la que aparecen diez mujeres con faldas amplias y con los pechos desnudos bailando alrededor de un hombre desnudo. Posiblemente, esta danza fálica o ceremonia matrimonial es uno de los bailes más primitivos de la cultura dancística ibérica. Más adelante, a lo largo de nuestra historia, nos encontramos con las danzas de numerosas regiones de la península, influenciadas por diferentes culturas. Celtas, iberos y celtiberos, romanos, griegos y árabes son algunas de estas influencias.

Los celtas dejan en Asturias un baile y canción, el *Corri-corri*, baile que se acompaña con un pandero y es un juego de amor. En el centro se sitúa un hombre que se hace llamar Bailén. Como jefe de la tribu, debe elegir esposa de entre todas las mujeres, que bailan con la mirada baja, alrededor de él y con una ramita de olivo. A los Iberos con gran influencia de los egipcios se les llamaba Tartesos. Se introducen en la península, ocupando el Valle del Guadalquivir, y se extienden por Andalucía y Murcia. Estas poblaciones tienen un nivel cultural más elevado. Danzan bailes de adoraciones en el solsticio de verano, bailan al sol, al toro o a la luna. Los celtiberos, sociedades mezcladas de los iberos con otros pueblos de origen galo, se localizan en Aragón; vestían con grandes capas negras y sus danzas y sacrificios típicos se originaban en los días de luna llena. De los griegos nos quedan danzas con influencia de ellos, como la sardana, que se realizaba solo en grupos de mujeres en círculo y

se rendía culto al sol. Danzas bajo la misma influencia griega son la danza prima de Asturias, la muñeira de Galicia o la espadaña de Valladolid. De los romanos no tenemos grandes influencias, pues al confluir con nuestros pueblos, admiraron más nuestras danzas.

Las bailarinas andaluzas fueron las primeras que adquirieron fama mundial; la primera referencia se remonta a finales del siglo II a. C. Es durante el Imperio Romano, cuando estas bailarinas obtienen renombre internacional, hacia la segunda mitad del siglo I. Se forman compañías de baile, de coros y de música, y son deleite de cualquier fiesta de la aristocracia de aquella época. Sus bailes eran esencialmente sensuales y voluptuosos, con insinuaciones eróticas. El autor de la famosa *Venus Calipigia*, se dice que la realizó inspirándose en una de aquellas impúdicas bailarinas: la llamaban Telethusa, la Floreciente.

Con las primeras tribus vándalas, llegadas a Andalucía hacia el año 411, se abre un periodo oscuro para los hispanorromanos. Esos años fueron de pobreza, y apenas hay noticias de la cultura dancística, pero la vida cotidiana del pueblo continúa y la afición por el baile también. Durante la dominación visigoda se seguía rindiendo culto al sol, y los iberos e hispanorromanos celebraban los solsticios de verano y de invierno. Las *Puellae gaditanae* eran las bailarinas que Danzaba en las fiestas y los banquetes de los reyes y señores del siglo VI. Pero, para los solsticios, todo el pueblo participaba intensamente en las fiestas, se adornaban las cabezas con flores, con panderos y chinchines. Eran fiestas de carácter dionisiaco, donde primero se bailaban las danzas paganas y luego terminaban bebiendo y comiendo.

Los árabes trajeron sus propias bailarinas, pese a que adoraban a las bailarinas españolas. Los bailarines procedentes de Oriente se catalogaban como profesionales, y el resto eran tratados como esclavos. Fueron en las cortes cristianas del norte donde se pusieron de moda los bailarines profesionales. Los moriscos, campesinos de origen bereber, no hacían caso alguno a las prohibiciones que imponían los islamistas puritanos, por lo que

seguían danzando sus bailes; el más popular entre ellos era la *guedra*, danza donde se llegaba al trance, en la que los intérpretes y el público quedaban como hipnotizados. Con la *zambra* se bailaban los acontecimientos de vida social y familiar de gran importancia para los moriscos. La *zambra*, inicialmente, significaba fiesta. Cuando esas fiestas se hacían de noche se llamaban *leilas* y, finalmente, a unos bailes concretos se les asignaron el nombre de *zambra*. A los aristócratas les apasionaba el arte musulmán, y poco a poco se va trenzando una cultura dancística entremezclada con influencias árabes, judías y cristianas.

Pese a que no hay mucho legado de danzas árabes de la época, porque la religión cristiana las prohibía, se ha podido conservar el legado dancístico árabe en sus músicas y formas rítmicas. En Córdoba, lo más importante era el arte, y con él, el baile, que pasó a ser el gran protagonista. Esta ciudad era el centro del saber y de lo artístico. En Sevilla se organizaban las danzas de noche, donde todos los ciudadanos, incluso los esclavos, hacían fiestas. A estas danzas se las llamaba *zambra* y se bailaban en los patios. En estos bailes se deja ver claramente la influencia árabe. Empezaron a utilizar los *cróhilos*, que eran unas castañuelas de origen egipcio.

En la Edad Media ya se consideraba a los maestros de danza como profesionales serios. Para pertenecer a este gremio, se tenían que superar determinadas pruebas que demostraran sus capacidades de baile y de enseñanza. Por esto se deduce que ya existía un método de baile, cuyas vagas referencias nos llegan del siglo XV. Estos esbozos de manifestaciones dancísticas más elaboradas las podemos hallar en los entrenamientos cortesanos de los califas árabes y en las danzas teatrales de la época de los Reyes Católicos.

Después de esta época, numerosas escuelas públicas y academias privadas se abren en ciudades como Barcelona, Toledo, Sevilla, Málaga, Cádiz y otras muchas poblaciones, para la enseñanza de la juventud aristocrática. Se daban clases particulares en las propias casas de los maestros. Se elaboraron

una serie de danzas cortesanas, como la zarabanda, la chacona, el pasacalle, la folía y las danzas litúrgicas (los seises), que todavía se ejecutan en la catedral de Sevilla. En los eventos religiosos, procesiones y espectáculos campesinos se puede observar una gran influencia de los bailes populares.

Al conocerse estos bailes en el resto de Europa, comenzaron a ponerse de moda, hacia principios del siglo XVII, entre los maestros europeos de danza y en los bailes aristocráticos de esa época. Las seguidillas desembocaron en el bolero, y en el siglo XVIII el bolero fue la revolución de los bailes españoles de sociedad. Tanto es así, que se le aplicó también al nombre de una forma de enseñanza. Este tipo de danza, que alcanza su esplendor en el siglo XIX, cautiva a los coreógrafos del momento, que utilizan cada vez más este material español. Esta moda no solo se dio entre los artistas españoles, sino que también se extendió a otros profesionales de la cultura del *ballet* europeo, como las bailarinas Fanny Elssler, María Taglioni y Carlotta Grisi; aunque la pasión por lo español había empezado antes, con los coreógrafos Charles Didelot, Gasparo Angiolioni, Gaetano Vestris y Salvatore Viganó, siendo el fandango su símbolo internacional, estandarte estético y canon divulgativo.

Salvatore Viganó llegó a España y se casó con la bailarina María Medina, y juntos crearon el corodrama, además de introducir muchas creaciones en las obras dancísticas, como túnicas transparentes, sandalias, calidad expresiva y el *pas de deux*.

Felipe V, el nieto del rey Sol, es llamado a España tras la muerte de Carlos II, y trae a su corte a un alumno de Pierre Beacuchamp: Pierre Rameau. Esa influencia del *ballet* clásico origina el comienzo de la escuela bolera, que supuso el progreso de la danza autóctona. El rey es el responsable de las tres compañías existentes, la de Madrid, en el colegio de Nobles de la Corte; otra compañía en Cádiz, para La Real Compañía de Guardiamarinas; y la última y tercera compañía en Cartagena, para el pabellón de La Real Escuela de Galeras. También en las Universidades españolas se practicó el estudio de la

Danza, y donde tales prácticas tuvieron más arraigo fue en los colegios de la Compañía de Jesús.

Los primeros indicios de *ballet* clásico se sitúan en el Teatro Real, dirigido, en primer lugar, por Ricardo Moragas y después por Manuel Mercé, el padre de Antonia Mercé, la Argentina (1890-1936). En Barcelona, Pauleta Pámies (1851-1937), bailarina de danza clásica y danza española, junto a Sacha Goudine (bailarín ruso nacionalizado español), formado en el Teatro Imperial de San Petersburgo y, por tanto, perteneciente a la *escuela rusa*, impartieron *ballet* clásico en el Gran Teatro del Liceo, formando a importantes bailarinas, como Rosita Segovia, Teresina Boronat, Trini Borrull y María de Ávila. En el Teatro Liceo de Barcelona, Joan Magriñá (1905-1995) recibe clases de Teodoro Wassilief y del maestro Coronas, quien fuera alumno de Ricardo Moragas. De María de Ávila (1920-) y Joan Magriñá, surgirá Aurora Pons (1936-). En 1950, se establecen en Madrid los primeros bailarines del Royal Danish Ballet Leif y Elna Ornberg. De su escuela Los Ballets de Madrid surgirán nombres como Carmina Ocaña (1948-) y Adolfo León. Otro de los nombres que no hay que olvidar del panorama español es Víctor Ullate (1947-), quien recibió las enseñanzas de María de Ávila. Víctor Ullate tiene su escuela en Madrid y de ella han salido nombres como Igor Yebra (1974-), Tamara Rojo (1974-), Lucía Lacarra (1975-) o Ángel Corella (1975-); todos ellos bailarines internacionalmente conocidos.

El hacer este pequeño recorrido histórico de la danza española tiene por objeto poder contrastar la realidad actual con los logros que se hicieron en el pasado, y que nos enseñan que quizá hayamos andado para atrás en algunos aspectos de la enseñanza de la danza. Desde que la misma autora de este trabajo iniciara sus estudios de *ballet* clásico, allá por 1981, hasta el panorama más actual, puede hablarse de una gran evolución que, sin embargo, nos devolverá a una conclusión final en la que la situación de la danza en España sigue estando por detrás respecto de muchos otros países.

Todavía no se ha resuelto la homologación de títulos de danza, anteriores a la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1/1990), que se lleva negociando con el Ministerio de Educación y Cultura desde 1992. Hasta la publicación de esta ley, no se conoce plan de estudios de Danza que hubiera sido editado en el Boletín Oficial del Estado, por lo que los estudios de danza no estaban regulados por ninguna normativa, a pesar de que se impartían en los conservatorios. También las escuelas privadas preparaban alumnos para presentarse a la modalidad de exámenes libres, y tras completar los planes de estudios, que por entonces constaban de cinco cursos, más uno preparatorio, se obtenía la *titulación* correspondiente. Pero estos estudios ahora no tienen validez y aún no se reconoce que la superación de aquellos cursos equivalga a algunos de los ciclos actuales. Además, regulados o no, los planes de estudios impartidos en los conservatorios de danza dejaban de lado, e incluso obviaban, materias y asignaturas más teóricas y reflexivas, circunstancia que fue corregida con la reforma educativa. Con la publicación de la LOGSE (1/1990) se contó por primera vez con un marco jurídico que regularizara la danza en todo el Estado español. Dicha ley se ha ido completando con reales decretos, decretos y órdenes que han permitido el establecimiento de una normativa, tanto estatal como autonómica. Esta Ley estableció, en su artículo 39.1, la división del ciclo formativo de danza en tres grados:

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

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

administraciones educativas específicas en la elaboración final de este. Así, pues, la LOGSE (1/1990) supuso un gran paso para la consolidación de esta disciplina en España y para su equiparación a otras enseñanzas artísticas, como la música. Aunque, también trajo algún inconveniente, de cara a las posibilidades de estudiar la danza oficial en España. A partir de esta ley, los estudios de grado medio solo pueden impartirse en conservatorios de grado medio, inexistentes en muchas comunidades de nuestro país. A ello se añade que esta ley eliminó los exámenes libres, pues se fundamentó en la educación presencial. Así, los alumnos y alumnas de danza de gran parte del país deberían desplazarse a otras comunidades al cumplir los doce años, dejando su entorno familiar para continuar sus estudios oficiales (hecho que ha supuesto el abandono de muchos de ellos o la renuncia a la obtención de la titulación oficial).

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

- Título propio que ofrece la Universidad Miguel Hernández de Alicante
- Curso de Experto en Expresión Artística y Danza (posgrado) de la Universidad de A Coruña.
- El Grado Superior de Danza ofertado y puesto en marcha en el Instituto Superior de Danza (dependiente de la Fundación Alicia Alonso), en la Comunidad de Madrid.
- El Grado Superior de Danza ofertado y puesto en marcha en los conservatorios de Málaga, Barcelona, Madrid, Valencia y Alicante.

Pero, aun así, la danza continúa ubicada en el marco de la *Ley Orgánica de Educación* (LOE 2/2006) y no en la ley universitaria, por lo que estas enseñanzas no pueden ser consideradas como universitarias en el sentido estricto de la palabra, sino tan solo equivalentes a las mismas. La danza no aparece, por tanto, dentro del catálogo de licenciaturas universitarias. Su inclusión en la Universidad significaría la ampliación de su presencia en todos los niveles del sistema educativo, y también unas mayores posibilidades de reciclaje profesional para bailarines y bailarinas que terminan pronto su carrera. Por supuesto, si el Grado Superior de Danza se impartiera en la Universidad, en vez de en los Conservatorios, el prestigio social de la danza aumentaría, como afirma Giménez Morte (2008), además de abrirse la posibilidad de mejorar la oferta de los diferentes diseños curriculares.

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

En general, España no posee tradición de *ballet* clásico. En los años 60, 70 y 80 algunas figuras aisladas surgieron, porque sus carreras individuales se desarrollaron en el extranjero. Es a finales del siglo anterior y principios de este cuando se va gestionando una leve tradición dancística en clásico. Pero estos triunfos de buenos bailarines solo se materializan en una España exportadora de grandes figuras para compañías de baile en el extranjero. España no es capaz de asimilar una cultura dancística como es debida, ni se desarrolla

empresarialmente en consecuencia con las grandes condiciones y potenciales de jóvenes bailarines que hay en España. Así, encontramos, por ejemplo, a un Ángel Corella capaz de dejar su carrera artística en lo más alto a nivel mundial, para regresar a España, apostar por una Escuela y Compañía en Danza Clásica digna. Los resultados han sido ineficaces. La educación en materia de *ballet* sigue siendo insuficiente, debido a las nefastas políticas culturales y de educación que se hacen.

2.4. La danza clásica en Murcia

A principios de los años cuarenta se establece la danza reglada en Murcia, en las dependencias del Teatro Romea. La disciplina de la Danza compartía centro con Música, Arte Dramático y Canto. Según Muñoz (2002), antes de esas fechas nos encontramos con profesoras con titulación académica y pioneras del conservatorio de Danza. Estas son: Soledad Pérez–Mateos, Pepita Guaita, M^a Victoria Torrecillas Perea Y Delfina Viudes Menchón. Todas ellas, a excepción de Soledad, que estudió oficialmente en el conservatorio de Madrid , estudiaron en academias privadas.

En Murcia en los comienzos de la danza, tanto los estudios oficiales como los privados aunaban las especialidades de ballet clásico y danza española, amén de las danzas de carácter.

Durante veinte años, Soledad fue la pionera en la enseñanza oficial. Hasta la década de los sesenta fueron contratadas María del Carmen Pedrero Guzmán, Delfina Viudes Menchón y Margarita Muñoz Zielinski. Pepita Guaita se incorpora en el conservatorio en 1973; antes realizó su labor pedagógica en academias privadas. Victoria Torrecillas, aunque ayudó a Soledad Pérez, como alumna-ayudante en los años comprendidos entre 1950 y 1959, es en el año 1972 cuando se incorpora en el conservatorio como profesora contratada, y alterna con clases privadas. Delfina Viudes, en octubre de 1966 pasó a desempeñar en el Conservatorio de Murcia las funciones de ayudante de cátedra.

La labor pedagógica de estas maestras pioneras en la historia de la Danza reglada en Murcia, fue muy considerable. Soledad, Pepita y Delfina

siguieron el legado de Laura de Santelmo. Pese a existir en aquella época pocos recursos para la formación en Danza, estas mujeres consiguieron estudiar con maestros que las ayudaron a gestionar bien sus objetivos. Delfina, en 1969 se adhiere al primer subgrupo de Maestros de Baile del Sindicato Provincial de Enseñanza, junto a Marisa Valverde y Pepita Guaita.

A partir de los años sesenta, el profesorado de Danza del Conservatorio va aumentando progresivamente: M.^a Dolores Argemí, Fuensanta Massotti, M.^a Amor Olmos, Isabel de Ibarra, Carmen Rubio, Teresa Souán, Purificación López, José Antonio Robles, etc. En el año 1982 se produce la separación de estas enseñanzas, quedando, por un lado, el Conservatorio Superior de Música y, por otro, la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, la cual se traslada al antiguo seminario de San Fulgencio, edificio de gran solera en nuestra ciudad, construido en el siglo XVIII y utilizado como seminario hasta principio de los años 70. Cuando se produce la separación de las enseñanzas, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia adquiere dicho edificio para albergar la Escuela, y con unas pequeñas obras de acondicionamiento, se comienzan a impartir clases en Enero de 1983. En noviembre de 1993 se separan las disciplinas de Arte Dramático y de Danza académicamente, pero no físicamente, ya que se sigue compartiendo edificio.

Desde Las primeras oposiciones de la LOGSE se han ido integrando al claustro de profesores del Conservatorio de Danza de Murcia cada vez más Profesores. En la actualidad, hay quince profesores de Danza Clásica con plaza fija, y unos tres interinos. Existen tres especialidades de Danza con sus respectivos departamentos, Danza Clásica, Danza Española y Danza Contemporánea. Actualmente, la directora, Teresa Souan, y su equipo docente tratan de abrir el camino para que también podamos contar con la especialidad de Flamenco.

Hoy día se debe de considerar a Murcia como una de las ciudades de España más activas en Danza. En la actualidad hay numerosos bailarines murcianos en diferentes compañías internacionales de gran prestigio. Esto se

debe, en parte, a la gran afición que encontramos en Murcia por nuestros docentes, animando a los alumnos a participar en los principales concursos, tanto nacionales como internacionales. Además, debemos mencionar también la labor de las academias privadas de Danza, siendo muy numerosas y en su mayoría de gran calidad en su enseñanza.

2.5. Normativa de danza

Ya hemos hablado de que el gran salto que se realizó en la educación de la danza lo trajo la reforma educativa que supuso la LOGSE (1/1990). Por ello, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2/2006) no modifica de forma sustancial los principios y la organización que ya se marcaron con la ley anterior.

- 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.
- Decreto 57/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de danza para la Región de Murcia.
- Corrección de error del *Decreto 57/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de danza para la Región de Murcia*, por omisión de la publicación de sus anexos.
- Decreto 76/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza para la Región de Murcia.

- Orden de 24 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación Formación y Empleo, por la que se regula la aplicación del proceso de evaluación, se establecen los modelos de los documentos de evaluación y su cumplimentación, así como el procedimiento que garantiza la objetividad de la evaluación del alumnado en las enseñanzas profesionales de danza.

Las enseñanzas artísticas reguladas en la LOE (2/2006) tienen por finalidad, según se recoge en su artículo 45.1: «Proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño». Entre ellas, se incluyen las Enseñanzas Elementales de Danza, objeto de la presente norma.

El artículo 48.1 de la citada Ley establece que serán las Administraciones educativas las que determinen las características y la organización de estas enseñanzas. Por otra parte, corresponde a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, conforme a lo previsto en el inciso uno del artículo 16 de su Estatuto de Autonomía, «la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen, y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado uno del artículo 149 y de la alta inspección para su cumplimiento y garantía».

A partir de la promulgación del *Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria* y del *Decreto 52/1999, de 2 de julio, por el que se aceptan las competencias y se atribuyen a la Consejería de Educación y Cultura las funciones y servicios transferidos*, la Comunidad Autónoma de la Región de

Murcia tiene la responsabilidad de elaborar el currículo de las referidas enseñanzas, que será de aplicación en su ámbito territorial.

Las Enseñanzas Elementales de Danza pretenden desarrollar en el alumnado la capacidad de expresión a través de la danza para que, mediante la asimilación de una técnica básica, adquieran la calidad artística necesaria que les permita acceder en las Enseñanzas Profesionales de Danza a la especialización correspondiente. A ello ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa. Estas enseñanzas elementales se fundamentan en el estudio integrado de la danza clásica, la danza española y la danza contemporánea, que se introduce como novedad en el presente Decreto (52/1999), con la finalidad de que su interrelación contribuya al desarrollo de las capacidades expresivas y, de este modo, el alumnado tenga un criterio mejor fundamentado a la hora de la posterior elección de especialidad en las enseñanzas profesionales. Asimismo, el Decreto 52/1999 regula el ingreso a las Enseñanzas Elementales de Danza, teniendo en cuenta para establecer el procedimiento dos criterios generales: las aptitudes para la danza y la edad idónea. En el proceso de elaboración de este decreto se ha tenido en cuenta el dictamen emitido por el Consejo Escolar de la Región de Murcia.

2.5.1. Normativa de danza en Murcia.

- 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.
- Decreto 57/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de danza para la Región de Murcia.
- Corrección de error del *Decreto 57/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas*

elementales de danza para la Región de Murcia, por omisión de la publicación de sus anexos.

- Decreto 76/2008. de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza para la Región de Murcia

Orden de 24 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación Formación y Empleo, por la que se regula la aplicación del proceso de evaluación, se establecen los modelos de los documentos de evaluación y su cumplimentación, así como el procedimiento que garantiza la objetividad de la evaluación del alumnado en las enseñanzas Profesionales de Danza.

2.5.2. Currículo de Danza Clásica en Murcia.

Currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza: Danza Clásica:

Tras un proceso que comienza en la cultura europea occidental en los albores del Renacimiento, el *ballet* cristaliza como forma artística definida entre los siglos XVII y XIX. De ello se establece y universaliza la llamada hoy comúnmente danza clásica, cimiento de todas las expresiones cultas del baile en la sociedad moderna. La danza clásica, en su término común, o más correctamente dicho *ballet* académico, es hoy la disciplina universal de base que todo bailarín debe poseer primero, para poder realizar, crear o transmitir después cualquier otro tipo de danza escénica. Su técnica es un verdadero lenguaje del movimiento rítmico humano, cuyo aprendizaje se adquiere, como cualquier otra forma o idioma de expresión o comunicación, de manera gradual y progresiva. Su aprendizaje desarrolla en el alumnado el conocimiento y dominio de su cuerpo, haciendo de este el instrumento de su expresión artística. La ejecución e interpretación de la danza clásica o académica supone un total dominio y preparación del cuerpo para que la práctica de los diferentes estilos refleje su valor estético y adquieran un mensaje significativo en lo artístico, superando la mera calistenia.

La formación y desarrollo de estas capacidades exige un largo proceso en el que resulta imprescindible la sistematización del estudio, con una dedicación diaria que precisa de la tutela permanente del profesor. Este proceso de enseñanza y aprendizaje, por sus propias características espaciales, se localiza siempre en el ámbito de la escuela.

Los contenidos de las Enseñanzas Elementales de Danza se concentran en el aprendizaje de los elementos fundamentales de la técnica del *ballet* académico para la correcta colocación del cuerpo, que permita el desarrollo de una base sólida de las cualidades físicas y expresivas. La célula básica de este proceso de enseñanza y aprendizaje es la clase de *ballet*, entendida hoy día en sus diversas modalidades de complejidad y según el esquema históricamente aceptado, barra y centro, que tuvo su origen en la definición manual de Carlo Blasis.

La clase se organiza en torno a los aspectos siguientes:

- El estiramiento y sujeción controlada de todo el cuerpo.
- La elasticidad controlada de las articulaciones de caderas y otros puntos anatómicos.
- El control primero, y la flexibilidad después, de la espalda como elemento axial básico.
- El desarrollo controlado de las resistencias y musculación del cuerpo y las extremidades inferiores.
- El control de la pelvis.
- El desarrollo de la postura llamada técnicamente *en-dehors* (hacia fuera), como punto de partida del vocabulario corporal del *ballet*.
- El desarrollo del pie en cuanto a su fuerza, estiramiento y capacidad, como punto de soporte dinámico; su utilización como elemento de transición, pausa y descanso.

- El mayor dominio del *plié* (doblado), en cuanto a elasticidad y estiramiento, por su conveniencia en la obtención de un rendimiento óptimo del equilibrio y la flexibilidad.
- El dominio de la coordinación interior y rítmica de todos los movimientos (cabeza, brazos y piernas).
- El descubrimiento del propio equilibrio corporal.
- El desarrollo del empleo dinámico del espacio en los ejercicios, mediante la utilización progresiva de desplazamientos, a la vez que se incentiva la coordinación de las partes del cuerpo.
- El aprendizaje de la respiración correcta, tanto en el tiempo como en la dinámica específica del ejercicio para obtener su máximo rendimiento.

El aprovechamiento óptimo de las Enseñanzas Elementales de Danza revierte sobre el futuro bailarín como la célula de preparación básica, capaz de situarlo en condiciones de afrontar conocimientos más complejos y específicos de las distintas ramas de la danza y el *ballet*. Es por esto que el *ballet* académico imprime en el discípulo el rigor y los condicionantes técnicos de apertura a otras expresiones, entendiendo que, por su antigüedad y grado de madurez en la didáctica, el *ballet* es la cuna histórica natural de todas las ramas de la danza culta y escénica, independientemente de que, en sus manifestaciones artísticas terminales, aparezcan muy diferenciadas entre sí. El cimiento formativo del artista de la danza pasa necesariamente por la iniciación progresiva, que se establece en estas Enseñanzas Elementales de Danza.

Los objetivos de la asignatura de Danza Clásica en las Enseñanzas Elementales de Danza deberán contribuir al desarrollo de las capacidades siguientes:

- a) Aplicar la sensibilidad corporal para la obtención de una calidad de movimiento y de una interpretación rica en expresividad.
- b) Adoptar una correcta colocación del cuerpo que permita una base técnica sólida.
- c) Coordinar los movimientos de las piernas, torso, cabeza y brazos, entendiendo estas partes como elementos de un conjunto único en la interpretación.
- d) Realizar correctamente los ejercicios de la barra y de su aplicación en el centro.
- e) Mostrar la fuerza y la elasticidad necesarias para el salto en sus diferentes fases: empuje, fijación y caída, así como en la iniciación de la batería.
- f) Mostrar sentido del equilibrio como preparación a la técnica del giro.
- g) Comprender la importancia de una utilización adecuada del espacio.
- h) Ser consciente de la importancia de la respiración en la ejecución de ejercicios y en la interpretación de la danza.
- i) Realizar con sentido rítmico y musicalidad la ejecución de todos los movimientos que configuran la danza.
- j) Conocer la terminología propia del lenguaje de la danza académica y su aplicación descriptiva de pasos, combinaciones de ellos o bailes.
- k) Utilizar la percepción visual para aprender a primera vista y de memoria un paso, un ejercicio o conjunto de ellos.

Contenidos:

Conocimiento del cuerpo y de su correcta colocación. Realización de movimientos para el desarrollo del *en-dehors*, el equilibrio, la elasticidad, la fuerza, el salto y el giro. Ejercicios en suelo, barra y centro. Percepción, identificación e interiorización de las estructuras rítmicas de los diferentes pasos. Toma de conciencia de la importancia de la precisión en la realización de la danza (solo y en grupo). Utilización de la improvisación para el desarrollo de la creatividad. Elementos básicos de la calidad en el movimiento: dinámica *tempo*, esfuerzo, etc. Aplicación de los mismos. La expresividad como elemento imprescindible de la interpretación. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. La coordinación y su función en el movimiento en relación con la intención expresiva. Iniciación del alumnado en los ejercicios elementales sobre las puntas. Conocimientos del vocabulario específico de este nivel.

Criterios de evaluación:

1. Conocer y reconocer los pasos básicos aprendidos, entendiendo su vocabulario técnico. Este criterio de evaluación permite comprobar que el alumnado ha aprendido el nombre de los pasos y su significado técnico en la danza.
2. Realizar todos los ejercicios que componen la barra de una clase de *ballet* que el profesor marque en el momento (*pliés" battement tendus*, *degagés*, *rond de jambe*, etc.), empleando el tiempo musical exigido en este nivel y la coordinación de los brazos, piernas y cabeza. Con este criterio se trata de comprobar la correcta colocación del cuerpo para la obtención de una base sólida y segura que permita más adelante realizar ejercicios más avanzados.

3. Repetir y realizar en el centro los ejercicios estudiados en la barra que el profesor marque en el momento, empleando correctamente el tiempo musical, la coordinación, el espacio y las direcciones. Con este criterio se trata de comprobar si el alumnado ha tomado conciencia de su equilibrio y de las direcciones en el espacio, coordinando los movimientos entre ellas.
4. Realizar pequeñas variaciones que incluyan desplazamientos por el espacio, marcados por el profesor en el momento. Con este criterio se busca observar el sentido del alumnado respecto al espacio, las dimensiones y las direcciones.
5. Realizar, a primera vista, pequeñas variaciones de pasos que incluyan los ejercicios fundamentales de la técnica del giro *en-dehors* y *en-dedans*. Este criterio pretende observar la coordinación de brazos, piernas y cabeza en el trabajo del giro y el control del equilibrio de todo el cuerpo en un movimiento con impulso ligado y continuado.
6. Realizar, siguiendo las indicaciones del profesor, los ejercicios que irán desarrollando la técnica del salto (pequeños saltos en dos piernas y sobre una sola y primeros saltos de batería). Este criterio pretende comprobar el impulso al doblar y estirar las piernas rápidamente, el control y sujeción del *demi-plié* para el empuje y la caída del salto, de dos piernas o una sola, la sujeción del torso, así como la elevación de las caderas en el salto.
7. Realizar en el centro pequeñas variaciones, que el alumnado debe memorizar tras haber sido indicadas verbalmente por el maestro, marcando los pasos dentro de su correspondiente ritmo. Este criterio pretende comprobar y observar los reflejos, la memoria y la musicalidad del alumnado.

8. Realizar pequeñas combinaciones de pasos en puntas con los ejercicios básicos. Mediante este criterio se pretende observar el desarrollo de la fuerza de los pies y el conocimiento del trabajo del pie para la subida y bajada con las zapatillas de puntas.
9. Caminar y realizar un saludo, improvisado por cada alumno sobre un fragmento musical. Se busca con este criterio observar las cualidades necesarias para la estética de la danza, como el desarrollo físico, la personalidad, musicalidad, sensibilidad, armonía y elegancia en el movimiento, y la comunicación con el público.

Reproducir e interpretar un ejercicio en tiempo de *adagio* con *ports de bras* y diferentes posiciones *a terre*. Este criterio pretende comprobar la expresión artística, la interpretación y la sensibilidad musical en el movimiento.

2.6. Los grandes métodos de *ballet*

En la belleza del *ballet* clásico existe una estructura definida en cuanto a cómo son los pasos a realizar, y un lenguaje conjunto de *ballet*; la interpretación y la formación se pueden abordar de muchas maneras diferentes. Es muy interesante observar que a cada estilo de *ballet* clásico casi se le puede atribuir un punto de origen y una nacionalidad. Así, que no es sorprendente escuchar a un crítico decir algo como el *estilo americano* o *estilo italiano* o *a la francesa*, ya que cada nacionalidad tiene su propio sello y su propia definición, y la diferencia de estilo hace que se distinga a los bailarines. No tiene por qué ser una diferencia obvia; en realidad puede ser muy sutil, por eso se necesita un *ojo* entrenado para detectar la diferencia. El *ballet* nace en Italia, se cría en Francia, se cultiva en Rusia y se perfecciona en los Estados Unidos. El *ballet* no es más que una forma de arte internacional. Como tal, en

el transcurso de más de trescientos años, estos principales métodos han divergido del vocabulario clásico.

Hay seis grandes escuelas de métodos de entrenamiento que se desarrollaron y se extendieron más allá de Europa en los siglos XVIII y XIX. Cada método de entrenamiento es único en su estilo y apariencia, sin embargo, todos producen bailarines brillantes. En el entrenamiento de algunos centros dancísticos se puede encontrar un maestro de *ballet* que combina los métodos de entrenamiento de dos escuelas. Algunos profesores muy respetables utilizan un método como base y agregan elementos de estilo de otro para crear un enfoque único. Las principales escuelas de formación de *ballet* son:

1. Escuela Rusa Vaganova.
2. Escuela Italiana Cecchetti.
3. Royal Academy of Dance.
4. Escuela Francesa.
5. Escuela Danesa Bournonville.
6. Escuela Americana Balanchine.

Todas las demás escuelas de *ballet* que nos podemos encontrar derivan de alguna de estas seis grandes escuelas como la Escuela Cubana Alicia Alonso. A continuación, haremos un repaso por las diferentes escuelas de *ballet*, haciendo un pequeño recorrido por su creador o creadores y los principios pedagógicos de cada una.

2.6.1. Escuela rusa.

Historia:

En primer lugar, tenemos que hablar de la Academia de Ballet Bolshoi, también conocida como La Academia de Coreografía de Moscú. La escuela de afiliados para el mundialmente famoso Ballet Bolshoi, creado en el siglo XVIII, es también uno de los más antiguos y de mayor prestigio que se ofrecen en cualquier lugar. Los centros de formación de danza, incluyendo estudios bien equipados, son de excelente calidad. La enseñanza de la danza es completa, amplia y magistral. Las clases en la técnica del *ballet*, *pointe* trabajo, *pas de deux*, jazz, danza histórica y la danza carácter son impartidas por algunos de los mejores profesores del mundo. Los estudiantes son aceptados con nueve años de edad en el programa y la Academia de Ballet Bolshoi viaja a lugares tan lejanos como la ciudad de Nueva York para organizar programas intensivos de verano.

La Academia Vaganova de Ballet Ruso. En San Petersburgo y en funcionamiento desde 1738, también ha sido conocida como la Escuela de Ballet Imperial y el Instituto Coreográfico Estatal de Leningrado. Pero la vinculación que se hace a la escuela rusa es por Vaganova, por lo que el método que se considera para el análisis de la escuela rusa es el método de Vaganova.

El cuatro de mayo 1738 en San Petersburgo, la joven capital de Rusia, tuvo lugar un acontecimiento que iba a tener una gran importancia en la cultura del mundo. Se fundó la primera escuela rusa de danza, mediante Decreto Imperial de la emperatriz Ana. Conocida como la Escuela de Teatro Imperial, se estableció a través de la iniciativa del maestro de *ballet* francés y profesor Jean-Baptiste Landé. Doce niños y niñas comenzaron a estudiar los pasos extranjeros en uno de los pisos superiores del Palacio de Invierno. Los primeros maestros eran de Europa Occidental. Jean-Baptiste Landé, francés; o Franz Hilferding y Giovanni Canzianni, de Austria e Italia, respectivamente, y el

primer ruso Ivan Valberg, que produjo muchos *ballets* notables para el Teatro Imperial.

En 1801, Charles Didelot llegó a San Petersburgo y se hizo cargo de la dirección de la compañía de ballet y de su Escuela. Fue profesor en la Escuela de Teatro Imperial durante más de veinte años, produciendo muchos *ballets* y elevando la formación de *ballet* a un nivel muy alto. Tras Didelot, otros maestros de *ballet* de la Escuela francesa llegaron a San Petersburgo: Jules Perrot, cuyo *ballet Giselle y Esmeralda* aún se representan hoy en día, Artur San Leon, quien produjo *Coppelia*, y, en 1847, un profesor que iba a influir profundamente en la Escuela, Marius Petipa. Durante sus sesenta y tres años en San Petersburgo, el prolífico Petipa creó cuarenta y seis *ballets* de larga duración originales, así como un sinnúmero de divertimentos y *ballets* para la etapa de la ópera. Con la colaboración de Pyotr I. Tchaikovsky, Petipa creó las tres grandes obras maestras clásicas del siglo 19: *El lago de los cisnes*, *La bella durmiente* y *El cascanueces*. Todavía estos *ballets* forman la piedra angular del repertorio de las compañías de *ballet* clásico en todo el mundo. Muchas de las obras de Petipa fueron coreografiadas especialmente para los estudiantes de la Escuela del Teatro Imperial.

Otros maestros de *ballet* de renombre que enseñan en la Escuela Imperial durante los años de Petipa, fueron Enrico Cecchetti y Christian Johansson. La síntesis de elegante estilo franco-ruso de Johansson y el regocijo de la Escuela italiana produjeron una generación de bailarines, cuyos nombres son sinónimos de la gloria del *ballet* ruso: Anna Pavlova, Tamara Karsavina y Vaslav Nijinsky.

Otro graduado de ese período fue Mikhail Fokine, quien se convirtió en precursores de una nueva era en la danza clásica. Fokine enseñó en la Escuela a partir de 1904, hasta 1916, y sus estudiantes fueron los primeros intérpretes de su coreografía. George Balanchine, el coreógrafo de renombre internacional y fundador de New York City Ballet, se graduó de la Escuela en

1921. Coreógrafos aclamados como Fedor Lopujov, Leonid Lavrovsky, Yuri Grigorivitch y Oleg Vinogradov se graduaron en la Escuela.

A finales de los años 50 y 60, tres graduados de la Academia Vaganova, comenzaron su vida profesional de baile en el Kirov (hoy Mariinsky): Rudolf Nureyev, Natalia Makarova y Mikhail Baryshnikov. Recientes graduados: Julia Makhalina, Faruk Ruzimatov, Diana Vishneva y Ulyana Lopatkina son estrellas de hoy en día, no sólo en el Kirov, sino con las principales compañías de *ballet* de todo el mundo. Altynai Asylmuratova, ex bailarín principal del Teatro Mariinsky y artista invitado internacional, es hoy director artístico de la Academia de Ballet Vaganova.

Agripina Vaganova se graduó en 1897 y, después de terminar su carrera artística, comenzó a enseñar en la Escuela en 1921. Profesora magistral y astuta, Vaganova desarrolló un programa codificado e integral que estableció una nueva era en la educación de ballet. En 1957, seis años después de la muerte de Vaganova, la Escuela lleva su nombre.

A lo largo de su historia, la Academia de Ballet Vaganova se ha esforzado por recuperar y preservar las mejores tradiciones de la herencia clásica. La Academia es justamente reconocida por su excelencia, y dignatarios internacionales, celebridades y realeza consideran obligatorio visitar la Academia cuando van a San Petersburgo. Entre ellos, se encuentran: la reina Isabel II, la princesa Margarita y el príncipe Michael, la reina Beatriz de Holanda, la reina Silvia de Suecia, la gran duquesa Leonida, el príncipe Golistin, y el conde Vasilchikov.

Hoy, la Academia cuenta con trescientos cuarenta alumnos y alumnas, y la competencia por un lugar en la Escuela es feroz. A lo largo del año escolar, miles de niños y niñas solicitan el ingreso en la Escuela. De estos, aproximadamente setenta son aceptados. Aun así, el entrenamiento es extremadamente difícil, y solamente unos treinta estudiantes o menos completan el plan de estudios de ocho años. Aquellos que perseveran, se unen a las principales compañías de *ballet* en Rusia y en el extranjero.

Agripina Vagánova. Vagánova fue una maestra de *ballet* ruso que desarrolló el método Vagánova, técnica derivada de los métodos de enseñanza de la antigua Escuela de Ballet Imperial (actual Academia Vagánova de Ballet), bajo el *maître* de *ballet* Marius Petipa, desde mediados a finales del siglo XIX, aunque principalmente durante los años 1880 y 1890. Su *Fundamentos de la Danza Clásica* sigue siendo un libro de texto común para la instrucción de las técnicas del *ballet*.

En 1917 se retiró del escenario y empezó a enseñar en el *Jortéjnikum*, como se conocía entonces a la Escuela de Ballet Imperial. Aunque había tenido una carrera respetable como bailarina, sería gracias a su maestría en la enseñanza de danza clásica como se ganaría un destacado lugar en la historia del *ballet*. Su propio esfuerzo inicial para desentrañar la técnica del *ballet* le había enseñado mucho y los estudiantes a los que entrenaría llegarían a ser leyendas de la danza. Tras la revolución de 1917, el futuro del *ballet* en Rusia parecía sombrío, pero Vagánova «luchó con uñas y dientes» (como ella decía) por la supervivencia del arte que amaba y la conservación del legado de Marius Petipa. En 1934 fue nombrada directora del *Jortéjnikum*, la escuela que actualmente lleva su nombre: la Academia Vagánova de Ballet.

Otros famosos graduados de la Academia de Vagánova fueron Rudolf Nuréyev, Irina Kolpakova, Mijaíl Barýshnikov, Natalia Makárova, Yuri Soloviov, Altynáí Asylmurátova, Diana Vishniova y Svetlana Zajárova.y George Balanchine.

Principios metodológicos:

La técnica de *ballet* Vaganova tiene elementos de las escuelas francesa e italiana también. El método de Vaganova se centra en una lenta y gradual proesión técnica. Los estudiantes comienzan a repetir *tendus* y pliegues simples, para conseguir el dominio de todos los aspectos de estos elementos esenciales, antes de continuar. Hay quienes critican la velocidad lenta del

método Vaganova y la falta de dinámica del movimiento de gran tamaño, sin embargo, se han producido tan buenos bailarines como Irina Kolpakova, Galina Mezentseva y Maya Plisetskaya. Tras el colapso de la Unión Soviética y la emigración de los bailarines rusos, el método Vaganova se imparte en diversas formas por todo el mundo. Todos los principios metodológicos de Vaganova se pueden encontrar en su libro *Principios básicos de la danza clásica rusa*. En él se detalla su método de enseñanza, que se basa en la premisa de que un bailarín debe estar capacitado para llevar a cabo un completo gran *pas de deux*, y en aprender a hacer todo lo que hay dentro de ella, se convertirá entonces en un gran bailarín. No entiendo bien esta última frase, ¿la puedes arreglar?

2.6.2. Escuela italiana.

Historia:

Hoy en día, el *ballet* italiano es reconocido por dos métodos principales, el método Cecchetti, ideado por Enrico Cecchetti y el sistema de formación de la Accademia del Teatro alla Scala, la escuela profesional de *ballet* más prestigiosa de Italia. Dos personajes principales han intervenido en su desarrollo: Carlo Blasis y Enrico Cecchetti.

Carlo Blasis. Estudiante de Dauberval, Carlo fue un bailarín y coreógrafo italiano, maestro y teórico de la danza, muy conocido por la rigurosidad en las clases que impartía. Blasis nació en Nápoles, hijo de un conocido músico y compositor, se crió en un ambiente de las artes y entre los principales hombres de letras. Estudió música, arquitectura, dibujo, geometría y anatomía. Fue el primero que publicó un análisis sobre las técnicas de *ballet* en 1820, en un trabajo llamado *Traité élémentaire, Théorique, et pratique de l'art de la danse* (*Tratado Elemental sobre el Arte de la Danza, la teoría y la práctica*). Luego escribió *The Code of Terpsichore* (*El código de Terpsícore*). En estos manuales

codificó su enseñanza, métodos y todos sus técnica de *ballet* clásico. Estos libros –aún hoy en día– sirven como base de la educación en *ballet* clásico.

A Blasis se le atribuye la postura *attitude*, derivada de la famosa estatua de Mercurio de Giovanni da Bologna. Descubrió la técnica para evitar el mareo al girar, llamada *spotting*, con la cual el bailarín gira su cabeza más rápido que el resto del cuerpo, manteniendo por más tiempo su enfoque en un punto, evitando así la sensación de mareo. En 1855 crea la barra y ejemplifica su uso con el fin de facilitar el aprendizaje y perfeccionamiento de la danza clásica. Sugirió que las clases de *ballet* comenzaran con ejercicios en la barra, seguidos por un trabajo central o principal y culminando en combinaciones *allegro*, desplazándose a través del salón de clase. También se le atribuye la creación de *enchainements* (ejercicios que combinan diversos pasos). De 1838 a 1853, Blasis fue el director artístico de lo que hoy es el teatro de La Scala Ballet School, donde entrenó a muchos de los bailarines más brillantes del siglo XIX.

Enrico Cecchetti: Nacido en Italia, fue maestro de *ballet*, bailarín y coreógrafo, creador del método que lleva su nombre (Método Cecchetti). Estudió con Giovanni Lepri (pupilo de Carlo Blasis) e hizo su estreno en La Scala de Milán, en 1870. Preservó la tradición del *ballet* clásico, en el que introdujo elementos acrobáticos. Cuando la célebre bailarina Anna Pavlova alcanza el estrellato, Cecchetti se desempeña como su instructor personal viajando por el mundo con ella. Fue director de La Scala Ballet School, en 1925. Entre sus discípulos estuvieron Sergéi Diágilev, Alicia Markova, Léonide Massine, Vátslav Nizhinski y L. Yegórova. Y su método ha sido aplicado en la formación de cientos de bailarines, como Serge Lifar, Frederick Ashton, Marie Rambert, Anthony Tudor, entre otros.

Principios metodológicos:

Se trata de un método estricto, con especial atención a la anatomía y dentro de los límites de la técnica de *ballet* clásico. El objetivo es que el alumnado aprenda a bailar a través del estudio y la interiorización de los principios básicos, para llegar a ser autosuficientes en lugar de imitar los movimientos ejecutados por su maestro. A diferencia de otras escuelas, el método Cecchetti propone reducir la formación del bailarín a una ciencia exacta.

Se impone un régimen fijo, con ejercicios para cada día de la semana. Esto asegura que los diferentes tipos de pasos se practican en una secuencia planificada, y que cada parte del cuerpo se trabaja de manera uniforme. Cada ejercicio se ejecuta a la izquierda, así como a la derecha, empezando por un lado una semana, y el otro la siguiente. Hace referencia a los pies, piernas, brazos y cabeza no como algo aparte, sino relacionándolos con todo el cuerpo, para desarrollar la sensaciones busca líneas elegantes. El método afirma que es más importante ejecutar un ejercicio correctamente una vez, que hacerlo una docena de veces sin cuidado. Calidad en vez de cantidad es la clave. Para Cecchetti el bailarín no puede bailar hasta que se ha haya hecho con su cuerpo, un instrumento adecuado y sensible.

Caracteriza a la escuela italiana su técnica fuerte, brillante y el virtuosismo de sus bailarines, quienes asombran a su audiencia con pasos difíciles y llamativos. Hoy en día y más de ochenta años después de la muerte de Cecchetti, su método se enseña en las escuelas de renombre mundial, tales como la Escuela Nacional de Ballet de Canadá. El método y los exámenes se mantienen en los EE.UU. por el Consejo Cecchetti de América, con consejos similares y clasificación de los exámenes de todo el mundo.

El método Cecchetti se constituye en una de las principales técnicas que originaron el *ballet* clásico. El método Cecchetti consiste en un programa riguroso que hace que se cumplan las rutinas de ejercicios programadas para cada día de la semana. Con el programa se asegura que cada parte del cuerpo

se trabaje de manera uniforme, mediante la combinación de diferentes tipos de pasos en las rutinas planificadas. La técnica Cecchetti pretende hacer pruebas para alumnos capacitados y hacer las clasificaciones por etapas. Cada instructor del método Cecchetti hace su solicitud en sus registros mediante la calificación de la Sociedad Imperial de Profesores de Baile. Cada estudiante permanece en cada nivel, y después de rígidas pruebas, se gradúa para pasar al siguiente nivel. Hay seis niveles. Los alumnos solo tienen derecho a un examen por año. La técnica Cecchetti tiene un régimen de entrenamiento riguroso, la barra se memoriza y se hace sin parar. Hay una *barré* específica para cada día de la semana. Este método trabaja la lateralidad de forma que una semana se empieza con la pierna izquierda y la siguiente semana con la derecha. La técnica Cecchetti tiene ocho *port de bras* particulares, y unos cuarenta *adagios* que desarrollan el equilibrio y dan a los estudiantes aplomo y gracia. Al final de la clase se incluye una nueva combinación de movimientos para que el estudiante lo capte rápidamente y lo pueda llevar a cabo. Este método se centra en la formación de bailarines, haciendo del *ballet* una ciencia exacta.

El bailarín Cecchetti se mueve como un instrumento, los brazos y las piernas son una sola entidad de trabajo. La energía se concentra a través de los pies y sigue a través de la cabeza, para seguir una línea infinita y continua. Este método enseña a priorizar la calidad sobre la cantidad, enseña que es mejor la ejecución y el movimiento con calidad que ser capaz de hacerlo varias veces y de forma descuidada. A cada estudiante se le enseña la esencia de la técnica. Pretende enseñar al bailarín para que sea autónomo con la ejecución de su técnica, creatividad y pensamiento crítico, en lugar de imitar al instructor. Esta técnica utiliza un estilo clásico muy intenso de trabajo. Se pretende que los bailarines desarrollen el equilibrio, la elevación, el vigor y la flexibilidad.

El *Manual of Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing* (*Manual de Teoría y Práctica de Danza Clásica Teatral*), publicado en 1922 por Cyril Beaumont con la ayuda de Idzikowski y Cecchetti, es una excelente fuente de información sobre la técnica, posturas, posición de brazos, pies, piernas,

manos, cuerpo, cabeza, *port de bras*, *adagios*, etc. Si quieres lo incluimos en bibliografía, pero pienso que no es necesario, es un clásico, imagino.

2.6.3. Escuela de la Royal Academy of Dance.

Historia:

Un método fundado en Londres en 1920. La Royal Academy of Dance (RAD) se formó juntando a los representantes de los distintos tipos de *ballet*, el ruso, el Italiano y el Inglés, en una misma escuela. El método RAD simboliza la unión del *ballet* en una escuela internacional, consolidada en un método de enseñanza. El 18 de julio 1920, Philip Richardson, entonces editor de la revista *Dancing Times*, organizó una cena para profesionales eminentes de la danza en el antiguo restaurante Trocadero en Piccadilly. Los comensales, incluidos cinco invitados especiales, eran los representantes de los principales métodos de formación de ballet en uso en ese momento: Phyllis Bedells, del método inglés; Lucía Cormani, del método italiano; Edouard Espinosa, del método francés; Adeline Genée, del método danés; y Tamara Karsavina, del método ruso.

Entre los invitados se encontraba Ninette de Valois, la fundadora de la compañía Royal Ballet de Inglaterra, y Anton Dolin, el co-fundador del Ballet Nacional Inglés. El propósito de la reunión fue discutir la mala calidad de formación de danza en el Reino Unido en ese momento, y después de otras reuniones, se formó la Asociación de Profesores de Baile de Ópera de Gran Bretaña, con Genée Adeline como su primera presidenta. La Asociación sería la predecesora de la RAD.

En 1921, la Asociación estableció la sede en las oficinas de la revista *Dancing Times* de Londres, y los primeros exámenes de nivel elemental, intermedio y avanzado se celebraron en los años que siguieron, con el nuevo plan de estudios los primeros niños, se examinaron en 1923 y 1924. En 1927 se introdujo un sistema de becas para estudiantes de danza con un miembro

de la Asociación y en 1928, la reina Mary consintió en convertirse en madrina de la Asociación de Profesores de Baile de Ópera.

En noviembre de 1930, se publicó el primer número del Boletín de Danza que contiene una reseña histórica de los primeros diez años de la Asociación. *Dance Gaceta* sigue siendo la revista oficial de la RAD y se distribuye trimestralmente a todos sus miembros. En 1931 se celebró la primera Genée Concurso Internacional de Ballet en Londres. Esta competencia es el evento anual más importante para la RAD y ahora uno de los más prestigiosos concursos de baile de todo el mundo. El concurso fue presentado como un incentivo adicional para los candidatos que habían aprobado el examen Seal Solo, y se ha llevado a cabo casi todos los años desde 1931, incluso durante la Segunda Guerra Mundial. En 1934, la Royal Opera House, conocida también como Covent Garden, acordó una alianza con la Asociación, y se formó el Gran Consejo de prestigiosos hombres y mujeres para actuar como un órgano de gobierno para asesorar al comité ejecutivo.

En 1935, el rey George V aprobó la concesión de una carta real para la Asociación de Profesores de Baile de Ópera. La carta fue finalmente colocada fijada con su gran sello en 1936, y la Asociación de Profesores de Baile de Ópera se convirtió oficialmente en la Royal Academy of Dancing (RAD). La cresta en la parte superior del escudo de armas es una figura de Terpsícore, una de las musas de la mitología griega, que representa la danza. El soporte a cada lado del escudo es una hembra con alas, que simboliza la ligereza y la gracia del movimiento. El chapetón muestra una estrella de cinco puntas que simboliza la salud, con una línea ondulada y en zigzag que pretende transmitir el movimiento de la danza. Introduce el lema *Salus et felicitas* para referirse a la salud y la felicidad.

En 1950, la presidenta fundadora de la RAD, Adeline Genée, fue nombrada Dama Comandante de la Orden del Imperio Británico en la Lista de Honores de Año Nuevo. Otros honores fueron concedidos a los miembros de la Academia en 1951. Ninette de Valois fue nombrada Dame, A Philip Richardson

se le otorgó la Orden del Imperio Británico (OBE), y Margot Fonteyn recibe un Comandante de la Orden del Imperio Británico (CBE) . Después de la muerte de la reina Mary en 1953, la reina Isabel II accedió a convertirse en el Royal Patrono de la Real Academia de Baile, y Adeline Genée instituyó el Premio Coronación Reina Elizabeth II para conmemorar la ocasión. El premio se otorga anualmente en reconocimiento de los servicios destacados al arte del *ballet*. La primera galardonada fue Ninette de Valois, fundadora de The Royal Ballet Company.

Adeline Genée se retiró como presidenta de la RAD en 1954, y Margot Fonteyn fue elegida como su sucesora. Fonteyn, la bailarina principal y líder de la Royal Ballet en ese momento, considerada la más grande bailarina de su generación, fue posteriormente nombrada Primera Ballerina Assoluta del Ballet Real de Su Majestad-la Reina Elisabeth II.

En 1968, Margot Fonteyn ideó un nuevo plan de estudios para los niños y niñas, que se convertiría en un referente para la calificación de los exámenes. En 1972, la RAD se trasladó a su actual sede en Battersea Square, Londres. El edificio fue totalmente reformado para ofrecer instalaciones de baile de alta calidad y fue inaugurado oficialmente por la Reina Isabel II en 1974. Al año siguiente, en 1975, la Academia estableció los Diplomas de Enseñanza para Bailarines Profesionales, un curso intensivo para los bailarines de *ballet* profesional y otros profesionales de la danza para ganar la categoría de profesor certificado con la RAD, y en 1976 los planes de formación del profesorado de la RAD se organizaron en lo que ahora es oficialmente la Facultad de Educación de la RAD.

En 1983, la RAD abrió su primera sede internacional en Darlinghurst, Nueva Gales del Sur, Australia. Desde ese momento, la RAD ha abierto oficinas en todo el mundo, entre otros lugares, en Brasil, China, Alemania, Grecia, Israel, Italia, Jamaica, Japón, México, Nueva Zelanda, Singapur, Sudáfrica, España, Emiratos Árabes Unidos y los Estados Unidos de América. En 1990, un nuevo complejo de estudios se inauguró en la sede de RAD. bajo

el título Centro Fonteyn, que fue inaugurado por la Reina Isabel II. Al año siguiente, en 1991, Margot Fonteyn murió el 21 de febrero en la ciudad de Panamá, y Antoinette Sibley fue elegida como tercera presidenta de la RAD. El programa de examen actual también fue introducido en 1991, y los grados 6, 7 y 8 se introdujeron más tarde, en 1992. El curso de formación de profesores de tres años también fue modificado en 1992, siendo reemplazado por la primera calificación del RAD de tiempo completo, el BA (Hons) Arte y Enseñanza del Ballet.

La RAD celebra su 75 aniversario en 1995. En 1997, el Instituto Benesh se incorporó a la RAD, y en 1999 la Facultad de Educación se estableció con más títulos de enseñanza que se pusieron en marcha y fueron validados por la Universidad de Durham. El 20 de diciembre de 2000, la RAD adoptó oficialmente su título actual, Royal Academy of Dance y, en el mismo año, se establecieron requisitos para los estudiantes que estudian en la Benesh Movement National. En 2010, la RAD se convirtió en un instituto acreditado de la Universidad de Surrey.

Ninette de Valois. El método aumentó sus raíces en la Royal Ballet School de Londres bajo Ninette de Valois, fundadora de la Royal Ballet. Ninette de Valois Edris Stannus, Baltiboy, County Wicklow (Irlanda), 6 de junio de 1898-8 de marzo de 2001), fue una conocida bailarina, coreógrafa y empresaria irlandesa, fundadora del famoso Royal Ballet. Comenzó a bailar en 1908, a la edad de diez años, y pronto adquirió una gran reputación en Inglaterra a causa de sus graciosos movimientos. Cambió legalmente su nombre a Ninette de Valois en 1921. Bailó con los *ballets* rusos de Serge Diaghilev, aunque no llegó a ser una estrella con ellos.

Se retiró como bailarina en 1926, a los 28 años de edad, para promover el *ballet* clásico por toda Europa. En 1928, convenció a Lilian Baylis para que pudiese ser sede de su compañía el Sadler's Wells Theatre. Bajo su dirección la compañía creció y se convirtió en el Wells Royal Ballet Company, siendo

luego dividida para convertirse en la Birmingham Royal Ballet y la Covent Garden's Royal Ballet. Ninette también fundó la Royal Ballet School.

De Valois, casi sin ayuda, fue responsable de crear el *ballet* clásico británico. Ella modeló su compañía según el ejemplo de los Ballets Imperiales Rusos, aunque programando una sabia mezcla de *ballet* clásico y obras contemporáneas. Poco a poco, fue atrayendo personas de talento, e invitó a Frederick Ashton a que fuera el principal coreógrafo de su compañía. Con el tiempo, su compañía llegó a ser una de las más afamadas del mundo, con bailarines como Margot Fonteyn, Gillian Lynne, Robert Helpmann, Moira Shearer, Beryl Grey y Michael Somes. En 1949 el Sadler Wells Ballet causó sensación cuando viajaron a los Estados Unidos. Margot Fonteyn se convirtió inmediatamente en una celebridad internacional. A comienzos de los años 50 Ninette contribuyó a fundar la Turkish State Opera and Ballet, en Estambul.

De Valois no se durmió en los laureles, y se ocupó de que su compañía tuviera una fuente constante de talento, y en los años siguientes, la compañía contó con estrellas como Svetlana Beriosova, Antoinette Sibley, Nadia Nerina, Lynn Seymour, y con la más sensacional posible, Rudolf Nuréyev. De Valois también invitó a coreógrafos, como Kenneth MacMillan y George Balanchine, a que trabajaran con su compañía. Se retiró formalmente en 1964, y fue nombrada Life Governor of the Royal Ballet, dejando sentir su presencia en la compañía. Era muy severa, y quizás por esa razón alguien le dio el apodo de *Madam* (“señora”). El apodo cuajó, y desde entonces en artículos y entrevistas formales la llamaron Madam: con naturalidad. Ella correspondió y comenzó a firmar con ese apodo su correspondencia.

Principios metodológicos:

En la escuela de la Royal, los estudios se dividen en diez grados: Infantil, Primaria y ocho grados más:

Infantil, para alumnado de 5 años.

- Primaria, para alumnado de 6 años.
- Grado 1, para alumnado de 7 años.
- Grado 2, para alumnado de 7 años.
- Grado 3, para alumnado de 7 años.
- Grado 4, para alumnado de 7 años.
- Grado 5, para alumnado de 11 años.
- Grado 6, para alumnado de 11 años.
- Grado 7, para alumnado de 11 años.
- Grado 8, para alumnado de 11 años.

El Plan de estudios Graduado Profesional está diseñado principalmente para los niños mayores de esa edad o adultos jóvenes que están considerando una carrera en la danza profesional, como intérprete, maestro o en otra capacidad. El programa profesional es técnicamente exigente y cuenta solo con trabajo de puntas y de *ballet* clásico. Los estudiantes que opten por estudiar esta serie de premios deben ser competentes en los fundamentos de la técnica de *ballet* y vocabulario de movimiento.-A diferencia del programa de exámenes graduales, las calificaciones de formación profesional tienen que ser estudiadas en la secuencia y el estudiante debe pasar con éxito un examen en cada nivel antes de pasar a la siguiente. Todos los exámenes profesionales son organizados en la sede de RAD.

Los estudiantes del plan de estudios profesional, requieren un alto nivel de capacidad técnica y artística en el *ballet*, y esta preparación les puede llevar mucho tiempo y compromiso, si quieren alcanzar el nivel necesario para aprobar estos exámenes. Normalmente, un estudiante comienza a estudiar el Plan de Estudios Graduado Profesional después de terminar quinto grado en el programa de examen gradual. Sin embargo, algunos estudiantes continuarán estudiando el programa Graduado al mismo tiempo. La Fundación Intermedia y la Fundación Exámenes Avanzados son los únicos exámenes opcionales de esta serie de premios. Están pensados para el alumnado que el profesor siente

que puede necesitar más preparación antes de estudiar en el nivel superior. Sin embargo, son evaluados de la misma manera, los certificados se otorgan de la misma forma, así como los créditos concedidos en el marco nacional de cualificaciones.

Las calificaciones vocacionales son:

Fundación Intermedia, para alumnado de 11 años y más (no obligatorios).

Intermedio, para alumnado de 12 años y más.

Fundación Advanced, para alumnado de 13 años y más (no obligatorios).

Avanzado 1, para alumnado de 14 años y más.

Avanzado 2, para alumnado de 15 años y más.

Solo Seal, que debe contener la avanzada 2, con distinción.

El estilo y la técnica. El método RAD es una técnica de *ballet* y de formación, especialmente ideada por los fundadores de la RAD, que fusionaron sus respectivos métodos de danza (italiano, francés, danés y ruso) para crear un nuevo estilo de baile que es único para la organización. El método RAD produce un estilo de baile que se ha convertido en un método internacionalmente reconocido como el estilo Inglés de *ballet*.

Método de aprendizaje. El aspecto más identificable del método RAD es la atención al detalle en el aprendizaje de los pasos básicos, y la progresión en la dificultad es a menudo muy lenta. Si bien la dificultad de un ejercicio solo puede aumentar ligeramente de un grado a otro, se da más importancia a si el estudiante está realizando la etapa con una mejor técnica. Por ejemplo, los ejercicios de *plié* se emplean constantemente a través de los grados inferiores, para permitir al estudiante profundizar progresivamente el *plié* y mejorar la participación. El principio detrás de esto es que si hay suficiente tiempo se dedica a la consecución óptima de la técnica antes de introducir nuevo

vocabulario, siendo más fácil para el estudiante aprender los pasos más difíciles, que el ejercicio de técnica básica al máximo en todo momento.

Un aspecto bien conocido del método RAD es la atención al detalle en el aprendizaje de las técnicas básicas de *ballet*. Para los principiantes, la progresión en la dificultad es a menudo muy lenta, con la dificultad de que en los ejercicios básicos hay solo un ligero aumento de un grado a otro. La idea general es que si se dedica suficiente tiempo para alcanzar el nivel máximo de la técnica antes de introducir nuevas medidas, más fácil será para que los estudiantes aprendan los pasos más difíciles.

Programas de Formación. El RAD ofrece dos programas de capacitación, los cuales son adecuados para los alumnos y alumnas. Cada programa representa un sistema completo de formación en danza e incluye una serie de exámenes difíciles. Los dos programas son el programa de examen gradual y el Syllabus graduado profesional:

Programa de examen gradual. El programa de examen gradual consta de diez grados; la incorporación de *ballet* clásico, la libre circulación y la danza carácter. El plan de estudios está diseñado para que los estudiantes progresan en dificultad de un grado a otro, el desarrollo de una mayor técnica de la danza en cada nivel. Los estudiantes toman los exámenes dados por los profesores de danza. En el examen, los estudiantes realizan y son calificados en ciertas técnicas y los candidatos exitosos reciben un certificado.

Plan de estudios graduado Profesional. El Plan de estudios graduado profesional está diseñado principalmente para los niños mayores de esa edad o adultos jóvenes que están considerando una carrera en la danza profesional. El programa profesional es muy exigente, y consiste en el trabajo solo de *ballet* clásico y la punta. Los estudiantes deben ser competentes en los fundamentos de la técnica y el vocabulario del *ballet*. A diferencia del programa de examen gradual, las calificaciones de formación profesional deben

ser estudiadas de forma secuencial con los estudiantes, que han de superar con éxito los exámenes de cada nivel, antes de pasar al siguiente. Hoy en día, el método se ejecuta en una serie altamente eficiente de niveles diseñados tanto para el bailarín de *ballet* pre-profesional y el académico, dividido en dos niveles de formación profesional y no profesional. Cada nivel es impartido por un instructor certificado por la RAD, con el que los estudiantes avanzan después de superar un examen juzgado por un funcionario de la RAD, y certificado, a menudo, por un profesor y una exbailarina de la RAD, entrenada). El método se practica en todo el mundo, con los miembros oficiales de la RAD que residen en docenas de países, en los cinco continentes.

Ninette de Valois escribió un par de libros: *Invitation to the Ballet* (*Invitación al ballet*, 1937) y *Come Dance with Me* (*Danza conmigo*, 1957). Quizás, en lugar de dejar aquí esta frase suelta, se puede llevar al apartado que habla de ella. Si queremos citar estos libros, lo pongo de otra forma, autor y año.

2.6.4. Escuela francesa.

Historia.

Conocida por ser la escuela de danza más antigua en el mundo occidental, sus inicios se remontan a 1713 cuando Luis XIV, El rey Sol , la funda. La crítica y escritora de danza, Isis Wirth (2007) considera que la escuela francesa es el templo de la tradición y que incluso hoy, mantiene su nivel de excelencia. En uno de los decretos del reglamento de la Escuela de la Ópera de París se dice: «La Escuela de Danza de la Ópera Nacional de París tiene por misión principal la enseñanza profesional de la danza académica clásica. Todavía hoy mantiene todo su esplendor y la excelencia de su

creación»(Wirth, 2007, párr. 2). El rey fundó esta escuela con el propósito de profesionalizar la danza.

En realidad, el ballet se creó y se fundó en Italia, pero se perfeccionó, se institucionalizó y realizó su primer método de enseñanza en Francia. Por eso la terminología del *ballet* está en francés. La creación de esta escuela tuvo como objetivo organizar las reglas y consensuar a los maestros que por aquel entonces enseñaban en París. Luis XIV quiso que la técnica se organizarán en torno a la teoría. 1661 fue el año donde comenzó la gran reflexión y análisis de esta disciplina. La Ópera de París empezó bajo la dirección Beeauchamp, más tarde Pécour, y luego el sucesor de este, Claude Ballón.

En su origen, la Escuela de la Ópera de París es muy estricta, debido en parte a varias de las reglas que ya en aquella época marcó Luis XIV; una de ellas era que las bailarinas de la ópera estaban obligadas a retirarse a los cuarenta y un años y los bailarines a los cuarenta y cinco. Todavía hoy se mantiene con pequeños matices, pero para todos los bailarines de cualquier sexo el año de retirada son los cuarenta y dos.

Beeauchamp es el verdadero fundador del Ballet de la Ópera. Fue el gran maestro y coreógrafo fundador. En la Opera de París el cuerpo de baile, al principio, siguió siendo masculino, hasta que en 1681 aparecieron las primeras bailarinas profesionales. Una de las características de la Escuela de la Ópera de París es su creatividad conservadora. Desde los principios hay varias contantes, como la disciplina, la autoridad del maestro, el trabajo duro, el esfuerzo, etc., como reglas de vida para todos los dedicados a la danza.

Otra de las épocas importantes en la Escuela de la Ópera de París son los años del siglo XVII. Jean Georges Noverre aporta un gran legado a la danza, tanto coreográficamente como pedagógicamente. Cabe destacar discípulos suyos como Jean Dauverbal, Charles Didelot, Arthur Saint-León, etc. Esta época es bastante creativa en esta Escuela, y muestra de ello son la cantidad de *ballets* de creación en su espectáculos: *La Fille Mal Gardé* (Jean Dauverbal, 1789,) *Giselle y Esmeralda* (Jules Perrot, 1841 y 1844) , *Coppelia*

(Arthur Saint Léon, 1870,) *Paquita y el corsario* (Joseph Mazilier, 1846 y 1856), *Silvia* (Louis Mérante, 1876), estos y más *ballets* forman parte del gran legado de aquella época en la Ópera de París.

El siglo XX es otra de las grandes épocas de la Escuela de la Ópera de París, con el bailarín Rudolf Nureyev. Claude Bessy, directora seis años en esta escuela, tuvo una gran influencia en la técnica y la coreografía. Claude Bessy, además de directora, se destaca en la escuela por su gran labor pedagógica. Claude Bessy se caracterizaba por resaltar a bailarines que poseían una gran capacidad de trabajo. La tachaban de maestra demasiado dura e incluso fue acusada de utilizar métodos de martirio con los alumnos. Fue una época donde la prensa francesa criticó disciplinas artísticas de alto nivel como el *ballet*. La influencia de Nureyev en la Escuela se ve reflejada por un método muy característico. Es un método muy definido y disciplinado. Exigía a los bailarines trabajar con movimientos muy claros y precisos, exigía un gran trabajo de puntas y que los bailarines realizaran grandes extensiones. Sus grandes rasgos eran la velocidad y el giro. En la Escuela de la Ópera de París existe un estilo muy marcado con influencias claramente del legado de Nureyev. Los bailarines realizaban varios pasos ejecutados a gran velocidad y conseguían el efecto de un solo paso. La percepción es la de deslizarse suavemente y sin esfuerzo por el suelo. Además, podemos destacar la utilización de la música que se produce más lentamente que en otros estilos, debido al estilo tan romántico que utiliza.

Fueron muchas las críticas que la Ópera de París recibió en los años de Claude, sobre todo por la disciplina tan estricta a la que estaban sometidos los alumnos. En contra de las críticas del momento, muchos expertos en *ballet* respondían apuntando a lo importantes que eran los maestros clásicos y su buen hacer para transmitir el gran legado de la técnica clásica, la tradición cultural damncística, el patrimonio y repertorio de *ballet* clásico. Elisabeth Platel, actual directora de la Escuela de la Ópera de París es galardonada por sus logros en la danza y se caracteriza por ser la mejor embajadora de la escuela francesa en todo el mundo. El método francés de *ballet* no se practica

fuera de la Opera Ballet School de París, en parte debido a su novedad y a la falta de documentación disponible en cualquier programa creado de manera informal.

Claude Bessy y Elisabeth Platel. Claude Bessy, bailarina, coreógrafa y maestra de ballet francés, nació el 21 de octubre 1932 en París, se la ha asociado con el éxito de *ballet* francés en las dos últimas décadas. Una larga lista de alumnos y alumnas forman su séquito: Sylvie Guillem (1965 -), Marie Claude Pietragalla (1963 -), Patrick Dupond (1959 -), Manuel Legris (1964 -), Laurent Hilaire (1962 -), Kader Belarbi (1962 -), Nicolas Le Riche (1972 -), Agnès Letestu (1971 -), Aurélie Dupont (1973), por solo mencionar a algunos, entre las estrellas. No obstante, en esta larga historia de aprendizaje, aparecen otros nombres, más o menos famosos, que pertenecen a las restantes categorías del Ballet de la Ópera de París. La excelencia formativa, guiada por Bessy, ha sido ampliamente criticada. Isabelle Hérouard profesora de danzas de carácter en la Escuela, trabajó con Bessy durante más de diez años, comenta: «Ella amaba particularmente a los que poseen una gran capacidad de trabajo, y esto puede no gustar a los otros que no tienen ese don» (Wirth, 2007, párr. 4). Su liderazgo será empañado por las acusaciones con respecto a sus métodos de trabajo: la dureza excesiva y la gravedad que han llevado a bailarinas a la depresión y la anorexia.

Continúa comentando Wierth (2007) de Isabel Hérouard: «Muchos no comprenden cuán duro le puede costar su devenir a un bailarín clásico y cuando piensan en el *ballet*, ven el glamour y lo lindo que uno se ve en puntas y en tutú. En vez de criticar perpetuamente a la Escuela, los padres y sus hijos deberían conocer otras escuelas de ballet en el mundo para que se den cuenta de cuán mimados son en París» (párr. 4).

En cuanto a Elisabeth Platel, podemos decir que comenzó a bailar en el Conservatorio de Saint-Germain, y, a continuación, en el Conservatorio Nacional de París, en la clase de Christiane Vaussard. Ella ganó su primer Premio del Conservatorio en 1975, lo que le abrió las puertas de la Escuela de

Ballet. Se unió al cuerpo de baile en 1976, y fue promovida Première Ballerine en 1979 y Danseuse Etoile después de su primera aparición como Giselle, el 23 de diciembre de 1981.

Hasta 1999, cuando hizo su despedida en *La Sylphide*, actuó para todos los grandes coreógrafos clásicos, como George Balanchine (1904–1983), John Neumeier (1942-) y Rudolf Nureyev (1938–1993), para los cuales ella bailó en diferentes y variados roles. Ha sido galardonada con el Premio Benois de la Danse por sus logros de toda la vida y, en particular, por su papel como embajadora de la escuela francesa en todo el mundo. Sin dejar de aparecer como estrella invitada, rápidamente sintió la necesidad de transmitir su arte y su valioso conocimiento. En Francia y el extranjero, en septiembre de 2004, asume el cargo de directora de la Escuela de Ballet.

Principios metodológicos.

La Escuela de Ballet de la Ópera de París celebró su tricentenario en el 2013. La más antigua escuela de ballet en el mundo occidental, es conocida por ser la cuna del mundo académico de *ballet* clásico.

La misión original de la Escuela no ha cambiado; formar a los bailarines de *ballet* y los bailarines proporcionarles la formación profesional (Decreto oficial de fecha 05 de febrero 1994, donde se establece el estatuto de la Ópera de París). La danza se convirtió en una actividad profesional, y fue necesario capacitar a los artistas de la Opera. Durante mucho tiempo, la escuela se encontró en el edificio de la Ópera, de hecho, fue de las condiciones de vida de los estudiantes durante este periodo que se deriva su apodo *petits rats de l'Opéra*.

La Escuela francesa de formación de *ballet* es conocida por su estilo limpio y sofisticado. El estilo francés destaca por la elegancia y los movimientos suaves. En lugar de hacer hincapié en la técnica perfecta, los bailarines de *ballet* de la Escuela francesa se centran en la fluidez y elegancia. Este método

de *ballet* también se caracteriza por pasos muy rápidos, con una serie de pasos realizados suficientemente rápido como para aparecer como un solo movimiento. La rapidez de los pasos de los bailarines da la ilusión de deslizarse suavemente y sin esfuerzo por el suelo. Debido a los aspectos románticos del estilo, la música se toca más lentamente que otros estilos del ballet.

La Escuela cuenta con 135 alumnos, 83 de ellos son mujeres y 52 hombres. Para ser admitido, hay que tener entre 8 y 11 años y medio; hasta 13 en el caso de los hombres. Para ser admitidos hay que ser de nacionalidad francesa o ciudadano de la Unión Europea. Los alumnos extranjeros pueden ser admitidos en razón de las plazas disponibles. Una vez en la Escuela, y luego de un largo proceso de selección, los alumnos reciben un arduo entrenamiento artístico, cuyos frutos se observan después en la escena, que, actualmente, distingue a los bailarines franceses. Cada año, entre 250 y 300 aspirantes se presentan a las audiciones para ingresar, y la mayoría son niñas.

El objetivo de la escuela es conseguir que el bailarín encuentre la perfecta integración entre la técnica del *ballet* y sus cualidades artísticas, con el fin de lograr en cada función *la perfección*. Las guías a los estudiantes combinan no solo el *ballet* clásico francés, representado en las obras coreográficas de todos los orígenes y períodos, sino que la formación de los jóvenes bailarines los vincula a la sociedad y el estudio del arte del *ballet*. La búsqueda de la excelencia supone años de estudio de todo lo que abarca la técnica, así como la búsqueda de la realización personal y un equilibrio armonioso entre el individuo y la danza.

Entre las diversas disciplinas que integran el programa educativo se encuentra la expresión musical, que desarrolla en los alumnos su expresividad vocal, corporal y artística. También existe la denominada danza contemporánea, que se imparte en los dos últimos años, e instruye en otras técnicas. La disciplina mímica no se limita al lenguaje de la pantomima clásica, sino a cómo expresar por medio de este sistema de signos cualquier situación

dada. También se incluye, la historia de la danza, y son fundamentales la enseñanza de las danzas de carácter y la del folklore. Fue Claude Bessy quien introdujo en el programa de estudios estos elementos. Otra idea de Bessy fue llevar la institución al exterior, exponerla al público a través de demostraciones.

Par entrar en la Escuela, las niñas que tienen entre 8 y 10 años y medio de edad, y los niños que tienen entre 8 y 11 años de edad, son convocados para las audiciones. Se hace, en primer lugar, un examen de aptitud física, fundamentalmente morfológica. Los que pasen este examen, luego son convocados a otro, más profundo, donde se trata de hacer movimientos técnicos y ejercicios de danza. Hay seis divisiones, de niñas y niños, por separado. Al final de cada año escolar los alumnos pasan un examen que determina su entrada en la próxima división, o los mantiene, por el contrario, en la misma. El examen de fin de año es obligatorio para todos hasta la segunda división. No obstante, para presentarse al examen, los alumnos de la segunda división deben obligatoriamente haber obtenido certificados de aptitud, de parte de sus profesores, concernientes a las disciplinas de formación musical, historia de la danza, y anatomía aplicada a la danza.

Los exámenes están constituidos por la presentación de un *adagio*, una variación y una coda, según la selección de la directora de la Escuela o los profesores, y se les comunican a los alumnos con diez días de antelación. El jurado de estos exámenes anuales está compuesto por la directora de la Escuela (presidenta), el director de la danza de la Ópera de París, o su representante, dos profesores de la Escuela, elegidos por el claustro, y dos bailarines de la Ópera.

Las condiciones de vida de las *ratitas* están muy lejos de aquellas por las que ganaron el apodo. El estudio cuenta con un salón de usos múltiples y un auditorio completamente equipado y aulas de enseñanza. Dentro de la propiedad se incluyen una cafetería y cincuenta habitaciones repartidas en cuatro plantas, donde hay de dos a tres estudiantes. Se cuida la seguridad y la salud con un equipo médico especializado.

Se promulga la formación adecuada, entendiendo el cuerpo de las bailarinas como uno de los pilares fundamentales, en cuanto a una dieta adecuada, control de peso para evitar lesiones, y riesgos fisiológicos arraigados al estudio de la técnica clásica. La vida de los estudiantes dentro de la escuela, principalmente en régimen de internado, se fundamenta en el respeto de las normas relacionadas con el buen funcionamiento de las diversas actividades y es la condición necesaria para encontrar espacios para la libertad y la autonomía. La Escuela siempre hace un llamamiento a la inteligencia del estudiante antes de castigar un comportamiento excesivo. El castigo es usado como última instancia. El horario no deja mucho tiempo para actividades extracurriculares. Sin embargo, la Escuela establece tiempos para el estudio, el descanso, los paseos en el jardín, actividades de ocio (tenis de mesa, bádminton, etc.) y transmisiones audiovisuales, centradas en la danza, la música y el teatro.

La Escuela de Ballet de la Ópera de París es la guardiana de un núcleo de conocimientos preciosos: el *ballet* clásico académico. A pesar de que los bailarines de hoy necesitan recibir una amplia variedad de enseñanza, ante todo deben recibir la herencia de la tradición oral de casi tres siglos de antigüedad. Es por ello que el conocimiento es transmitido por tres generaciones de maestros que garantizan la continuidad histórica de la enseñanza.

En cuanto a la enseñanza, el *ballet* se imparte en seis niveles. Está abierto a niños y niñas, y es una carrera multidisciplinar, donde se estudia clásico, danzas de carácter, jazz, contemporáneo y popular. Se dictan clases adicionales en música, mimo, teatro, entretenimiento, historia de la danza, gimnasia y anatomía. Los siguientes espectáculos son parte integral del plan de estudios anual: el desfile de los Corps de Ballet y la Escuela; las manifestaciones Escuela de Ballet; y la Escuela de Ballet - Show Anual. Estos tres acontecimientos tienen lugar en el escenario del Palacio Garnier.

En relación a las evaluaciones y competencias, podemos decir que la enseñanza va desde la sexta a la primera división. El trabajo del curso es dividido por trimestres. En el seguimiento se obtienen la mitad de los puntos necesarios para subir a la división siguiente; la otra mitad proviene de los resultados del examen de fin de año. Los estudiantes en la primera división cuentan con la prioridad de contratación al cuerpo de *ballet* de la Ópera. Un concurso interno es organizado para ello, y cuando un candidato pasa la competencia, se une al cuerpo de baile como aprendiz de cuadrilla. Los estudiantes que no se unan al cuerpo de baile podrán permanecer en la escuela de *ballet*, si no han cumplido la edad límite.

2.6.5. Escuela danesa.

Historia:

Bournonville se convirtió en un elegante bailarín de *demi-caractère*, pequeño y ligero, con un hermoso salto y una gran facilidad para la mímica. Durante la década de 1820 continuó su formación en París, hasta mitad del siglo XIX, en la Ópera de París y más tarde llevó el refinamiento y gracia del estilo francés de vuelta a Dinamarca. Aunque este estilo después desapareció en Francia, se conserva en Copenhague.

Bournonville creó una tradición de baile masculino danés del más alto virtuosismo, elevando el Ballet Real de Dinamarca a nivel internacional. Con algunas interrupciones –en Viena y Estocolmo–, Bournonville fue maestro de *ballet* en Copenhague desde 1830 hasta 1877. Puso en escena cerca de cincuenta *ballets* y numerosos divertimentos. Muchos de sus trabajos son realizados de una tradición que se mantiene intacta hasta nuestros días. Así, el Royal Danish Ballet posee un mayor número de *ballets* de la época romántica que cualquier otra compañía de *ballet* del mundo. Entre ellos se encuentran *La Sylphide* (1836), *Nápoles* (1842), *Le conservatoire* (1849), *Un cuento popular* (1854) y el *pas de deux* del Festival de las Flores de Genzano (1854).

Con una base firme en la tradición cultural danesa del período del Romanticismo Danés, Bournonville mantiene que el arte debe ser positivo, y su propósito era elevarnos para convertirnos en seres armoniosos. Esta armonía se encuentra no solo en las historias y los finales felices de sus *ballets*, sino también en su estilo de hermosas proporciones y delicada sincronización musical.

La Escuela de Ballet de la Royal Danish Ballet se remonta a 1771 y es, junto con la Escuela de la Ópera de París y la Escuela de Ballet de San Petersburgo, la más antigua del mundo. De esta escuela han surgido un gran número de bailarines famosos. Muchos han alcanzado reconocimiento internacional, como Lucile Grahn, quien fue el primero en bailar de Bournonville *La Sylphide*, Toni Lander, Erik Bruhn, Henning Kronstam, Flemming Flindt, Niels Kehlet, Peter Martins, Peter Schaufuss, Adam Lüders, Ib Andersen, Nilas Martins, Johan Kobborg, Nikolaj Hübbe, Kenneth Greve, Thomas Lund y muchos otros.

The Royal Danish Ballet, sin embargo, no mora en el pasado. Durante el siglo XX se convirtió en una empresa moderna donde realizan su trabajo coreógrafos daneses, como Harald Lander (*Etudes*, 1948) y Flemming Flindt (*The Lesson*, 1963), pero también importantes coreógrafos internacionales. Después de la Ópera de París, el Royal Danish Ballet tiene el mayor número de *ballets* de Balanchine en su repertorio en Europa. Además, los *ballets* de los coreógrafos más importantes de hoy en día se bailan por el Ballet Real Danés, incluyendo Jiri Kylian y John Neumeier, así como coreógrafos como el joven Tim Rushton, Alexei Ratmansky y Christopher Wheeldon. Una especialidad de la Royal Danish Ballet sigue siendo su preciada narración de *ballets* como continuación de la tradición de Bournonville. Si agregamos a esto el hecho de que la compañía también lleva a cabo las grandes obras clásicas –*Giselle*, *Lago de los Cisnes*, *El cascanueces* y *La bella durmiente*– no hace falta decir que hay pocas compañías en el mundo que puedan cumplir con tantas exigencias estilísticas como el Royal Danish Ball.

En la década de los cincuenta, el Ballet Real prosiguió su camino hacia la internacionalización. Todos los años se celebraron festivales de verano y el Ballet realizó giras por el extranjero y debutó en Estados Unidos, en 1956. Toda una serie de los mejores coreógrafos de la época acudió a Copenhague para trabajar con el Ballet: George Balanchine (1904-1983), Birgit Cullberg (1908-1999), Roland Petit (1924-) y Frederick Ashton (1904-1988), que en 1955 realizó la primera versión occidental del *Romeo y Julieta* de Prokofiev para el Ballet Real. Niels Bjørn Larsen, el mimo danés más grande del siglo XX, dirigió el Ballet en la década de los cincuenta y la primera mitad de los años sesenta, aunque durante algunas temporadas (1956-1959) fue sustituido por Frank Schaufuss (1921-1997).

Con el siglo XX llegó la renovación del *ballet* danés. Las actuaciones de Mikhail Fokin (1880-1941), en 1925, y George Balanchine (1904-1983), en 1930 y 1931, supusieron toda una fuente de inspiración, pero fue Harald Lander (1905-1971) quien condujo al *ballet* a un nuevo florecimiento, cuya columna vertebral fue el juego de contrastes entre el repertorio moderno y la fidelidad a la tradición de Bournonville.

Harald Lander, que fue director artístico del *ballet* entre 1932 y 1951, llevó este arte a una popularidad sin precedentes, gracias a un repertorio construido en torno a la figura de la primera bailarina, Margot Lander (1910-1961). Durante el período Lander, también fueron fundamentales los *ballets* de Nini Theilade (1915-), Niels Bjørn Larsen (1913-2003) y Børge Ralov (1908-1981). Este último, en colaboración con el escritor Kjeld Abell (1901-1961) y el compositor Bernhard Christensen (1906-2004), fue autor de *La viuda en el espejo* (1934), el primer *ballet* moderno de Dinamarca. Harald Lander formó a toda una generación de jóvenes bailarines, muchos de los cuales alcanzaron el reconocimiento internacional: Erik Bruhn (1928-1986), Toni Lander Marks (1931-1985), Kirsten Simone (1934-), Henning Kronstam (1934-1995) y Flemming Flindt (1936-2009). La labor de la anglorusa Vera Volkova (1904-1975), como pedagoga jefe del Ballet Real desde 1951 hasta su muerte, también fue esencial.

La danza moderna tardó en llegar a Dinamarca. A finales de los años sesenta, pequeños grupos comenzaron a trabajar inspirándose en artistas americanos contemporáneos, como Martha Graham (1894-1991) y Merce Cunningham (1919-2009). Entre ellos destacan el grupo femenino Living Movement, fundado en 1971, y el de un antiguo primer bailarín del Teatro Real, Eske Holm (1940), fundado en 1974. Sin embargo, ninguna de las iniciativas de los setenta tuvo una larga trayectoria. Dinamarca obtuvo una compañía moderna de primera categoría que en la actualidad dirige el coreógrafo Tim Rushton.

En 1966 Flemming Flindt se hizo cargo de la dirección del Ballet e introdujo la danza moderna en el repertorio. Debutó como coreógrafo con *La lección* (1963), basada en una obra teatral de Eugène Ionesco (1912-1994). Desde 1977 el grupo Billedstofteatret, que más tarde cambiaría su nombre por el de Hotel Pro Forma, se ha movido en la frontera que separa la danza y el teatro. Su directora, Kirsten Dehlholm (1945), realiza espectáculos de forma extraña, surrealista y vívida fantasía visual con los que ha realizado giras de gran éxito por el extranjero.

Los años noventa fueron una década turbulenta para la dirección del Ballet Real. Peter Schaufuss la ocupó en 1994 y 1995; Johnny Eliassen (1949), de 1995 a 1997; Maina Gielgud (1945), de 1997 a 1999; Aage Thordal-Christensen (1965), de 1999 a 2001; y, por último, Frank Andersen, que volvió en 2002. No obstante, la escuela continuó formando excelentes bailarines clásicos que, sobre todo entre los hombres, destacan por su alta calidad, con nombres como Niels Kehlet (1938-), Peter Martins (1946-), Peter Schaufuss (1949-), Arne Villumsen (1952-), Ib Andersen (1954-), Nikolaj Hübbe (1967-) y Alexander Kølpin (1965-). Estos bailarines, en calidad de invitados o como miembros permanentes de compañías extranjeras, dieron a conocer la escuela y el *ballet* daneses a muchos expertos en Bournonville que han trabajado como profesores y formadores por todo el mundo.

Desde 1978 hasta 1985, el Ballet estuvo a cargo de Henning Kronstam y consolidó su fama internacional a través de varias giras y del Festival Bournonville de 1979, con el que se conmemoró el centenario de la muerte de August Bournonville. Fue un acontecimiento que demostró que, gracias al legado romántico, Dinamarca ha conquistado una posición de honor en el panorama mundial. Frank Andersen, director artístico del Ballet entre 1985 y 1994, continuó la tradición iniciada por Bournonville. En 1991 logró que la reina Margrethe II realizara la escenografía de *Una leyenda popular* y en 1992 organizó otro Festival Bournonville.

John Cranko (1927-1973) y John Neumeier (1942-) fueron dos de los principales coreógrafos internacionales que aprovecharon el talento de los bailarines daneses para el drama psicológico. En la Dinamarca contemporánea no abundan los coreógrafos, pero Anna Lærkesen (1942-) ha creado obras que desarrollan el estilo neoclásico con un talante muy personal, y el británico Tim Rushton (1963-), el talento más reciente descubierto en el país, trabaja con bailarines clásicos y modernos en obras que van de la seriedad y la sensibilidad más absolutas hasta lo cómico.

El Ballet Real de comienzos del siglo XXI es una compañía clásica moderna con un repertorio que, además de Bournonville, va desde Balanchine a los grandes *ballets* de Tchaikovski. La compañía atraviesa una fase de transición en la que trata de hallar un equilibrio entre lo nacional y lo internacional. A comienzos de este siglo XXI, la situación se caracteriza por la existencia de grupos pequeños, se creó una compañía propia con sede en Holstebro que apuesta por unos espectáculos llenos de energía, interpretados por bailarines extranjeros. Una serie de iniciativas ha creado un entorno y unas posibilidades para la danza fuera del Ballet Real. En 1985 se fundó el centro de entrenamiento La Casa de la Danza. En 1992, Dinamarca consiguió unos estudios de danza moderna a través de la Escuela de Danza Moderna y, por último, en 1993 se inauguró la escena de la danza Dansescenen de Copenhague, destinada también a la danza moderna.

August Bournonville (1805-1879) es la tarjeta de visita del Ballet Real de Dinamarca. Nació en Copenhague y fue educado en las tradiciones del mejor baile francés e italiano por su padre, un bailarín francés, y el italiano Vincenzo Galeotti, que era maestro de *ballet* en Copenhague desde 1775 hasta 1816. Fue el gran renovador del teatro y especialmente del ballet. Fue maestro de ballet, coreógrafo y solista del Royal Danish Ballet durante casi cincuenta años, desde el año 1830 hasta el año 1877. Su padre, Antoine Bournonville, nacido en Francia, había estudiado con Noverre y en su tiempo fue uno de los mejores bailarines. Pero August Bournonville siguió su propio camino y creó un estilo personal, basado en la fuerza y en la expresión. Ambas características persisten en el *ballet* danés hasta nuestros días.

Después de trabajar en la ópera de París y en Londres, Bournonville volvió a Copenhague como solista y coreógrafo del Royal Danish Ballet. Fue un bailarín con una gran fuerza expresiva y de una consumada pantomima, cualidades que enfatizó en todos sus ballets. Su estilo coreográfico también reflejó el acercamiento al pre-romance del profesor Vestris. Muchos de sus ballets han estado en el repertorio del Royal Danish Ballet durante más que un siglo. August Bournonville también dirigió la Royal Swedish Opera en Estocolmo (Suecia) entre los años 1861 a 1864, y representó alguno de sus trabajos en Viena durante los años 1855 y 1856.

Con frecuencia unió su arte a la ejecución de temas corrientes y en dicha ejecución, y en las formas de expresión, captó los principales conflictos de su época, las violentas tensiones entre el orden y la inarmonía, entre las fuerzas constructivas y destructivas. Como sujetos de amor, sus *ballets* representaron las luchas por un lado, entre la entrega, el matrimonio y la lealtad y, por el otro, la desenfadada y salvaje pasión erótica.

El Royal Theater ejecutó cincuenta y tres trabajos mayores o menores de Bournonville; muchos de ellos son clásicos aun en esta época, tal como *Et Folkesagn (Una leyenda popular)*, del año 1853. Su período más productivo fue, sin duda, entre los años 1848 y 1855, durante los cuales fueron estrenados

cuatro de sus mejores trabajos: *Konservatoriet (El Conservatorio)* estrenado en el año 1849, *Kermessen i Brügge (Kermes en Brügge)* estrenado en el año 1851, *Bruddefærden i Hardanger (Procesión de boda en Hardanger)*, estrenada en el año 1853 y el antes mencionado *Et Folkesagn*.

En el año 1877, después de su regreso a Dinamarca, se retiró y fue condecorado con el título de Sir. August Bournonville. Murió el 30 de noviembre de 1879 en la misma ciudad que lo vio nacer, Copenhague. El mayor logro de August Bournonville, y desde luego el más importante para el mundo de la danza, consistió en elevar la disciplina del *ballet*, su técnica y su repertorio al nivel de las mejores compañías de Europa, dando, en su peculiar y personal estilo, importancia significativa no solo a los bailarines masculinos, sino a los de ambos sexos.

August Bournonville trabajó para el Royal Danish Theatre desde 1830 hasta 1877, primero como bailarín y luego como coreógrafo. Familiarizado desde sus años de formación en París con las exigencias y la alta calidad de la danza internacional, logró encumbrar al *ballet* danés hasta la cima, tanto a nivel internacional, con su maestría, como nacional, con el estilo y el repertorio que hoy en día lo caracterizan. Creó una técnica particular de *ballet* y se le considera el padre del *ballet* danés. Durante su vida creó numerosas coreografías, la más famosa de ellas, *La Sílfide*, considerada como el primer *ballet* romántico, y es el primer *ballet* en que la bailarina baila sobre puntas.

Su técnica está basada en un uso muy elemental de los brazos, normalmente manteniéndolos en posición preparatoria. Las piruetas se toman con un *développé* bajo a la segunda, luego desde la segunda para los giros en *dehors* y con un *développé* bajo a la cuarta para los giros en *dedans*. También es habitual el uso de la quinta posición de brazos bajos (preparación). Además, cuando se prepara una diagonal no se acude al comienzo de esta, andando o corriendo, sino que también se prepara bailando. La característica fundamental para los bailarines masculinos es la gran variedad de batidas. Por último, esta técnica pretende captar la atención del trabajo de los pies y sobre todo dar la

sensación de que es divertido, fácil y natural: no sólo hay que bailar, sino también parecer un campesino, un príncipe o un pescador. Tras la desaparición de August Bournonville, el *ballet* danés atravesó un período de estancamiento.

Bournonville fue responsable de las coreografías de cerca de cincuenta ballets, de los que apenas diez se han conservado hasta nuestros días. Entre sus principales obras cabe destacar *Sílfide* (1836), *Napoli* (1842), *La kermesse de Brujas* (1851) y *Una leyenda popular* (1854). La palabra clave en la obra de Bournonville es armonía, tanto en lo que se refiere a su concepción de la vida como a su estilo. Al igual que otros artistas daneses de la Edad de Oro, Bournonville defendió una filosofía caracterizada por su fe en un mundo pleno de sentido. Sus sucesores cuidaron de la tradición, principalmente Hans Beck (1861-1952), que a lo largo de la década de 1890 recopiló los pasos y variaciones de los ballets para las denominadas escuelas Bournonville, que aun hoy se utilizan para introducir a los bailarines en el estilo de Bournonville.

Principios metodológicos:

La Escuela danesa se distingue por el cuidado con que desarrolla los pasajes mímicos, el buen entrenamiento de sus bailarines como *partenaires*, rol que desempeñan con gran gentileza, y por la agilidad de sus pies en los movimientos en el *allegro*. El Ballet de Leningrado es el más riguroso, en el cuidado de las antiguas tradiciones, mientras que en Moscú hay más preocupación por la expresión dramática. Dado que el grado de desempeño en Dinamarca era notoriamente pequeño, la coreografía de Bournonville y, posteriormente, su método de enseñanza, se han diseñado para aprovechar al máximo el espacio haciendo pequeños bailes. Los bailarines están capacitados para tener exquisitos *ballon* y gentiles *port de bras*, con el énfasis puesto en gran medida en el *épaulment* de bailarines. Los movimientos enseñan a adquirir un sentido de altura en lugar de viajar, con saltos y giros, que son en gran parte estacionarios con su virtuosismo. Hoy en día, el método de Bournonville es practicado y mantenido por el Royal Ballet School de

Dinamarca en Copenhague, aunque descendientes de la escuela han emigrado a todo el mundo para llevar el método de Bournonville a sus propios estudiantes.

August Bournonville entrenó con su padre, Antoine Bournonville, y otros maestros de *ballet* franceses notables. Estuvo fuertemente influenciado por los principios de la Escuela francesa de *ballet*, que se conserva en su enseñanza y la coreografía, cuando los métodos tradicionales franceses comenzaron a desaparecer del ballet europeo. Lo que se considera hoy como el estilo Bournonville es esencialmente el técnica de filtrado del siglo XIX de la Escuela francesa de la danza clásica.

La técnica incluye el uso muy básico de las armas, y por lo general se mantienen en posición preparatorios, con uso perpetuo de simples *epaulements* diagonales. El vocabulario para los hombres consiste esencialmente en diversas formas de *beats*. Las piruetas se realizan con un *developpe* baja en *seconde*, después de *seconde*, los giros del exterior, y con un *developpe* bajo en cuarto de vueltas en su interior. También es común el uso continuado de la posición, quinta brazos en posición preparatoria de inicio y finalización de movimientos. El estilo tiene muchas actitudes reconocibles, como *pointe derriere* , un brazo a la quinta y el otro en la cintura , con un toque de *épaulement*.

El principio rector del método Bournonville es que el bailarín debe bailar con una gracia natural y con impacto dramático, y debe haber una la armonía entre el cuerpo y la música *Épaulement* agraciada, con la parte superior del cuerpo generalmente torciendo hacia el pie de trabajo, para llamar la atención y hacer hincapié en el movimiento. Los ojos se tornan en una línea baja para dar la impresión de bondad, para evitar la mirada altiva. Los ojos naturalmente siguen la pierna en movimiento. Se presta gran atención a la forma y la colocación de los brazos. Los brazos se llevan en el frente del cuerpo en todas las posiciones, a fin de ser anatómicamente correcta.

Los pies son bajos en la posición *cou de pied*, con la punta del pie trabajando detrás del tobillo de la pierna de apoyo. Las piruetas se realizan con una posición de la pierna baja, como resultado de las largas faldas usadas por las damas en su época. Este método se caracteriza por el desarrollo de las combinaciones brillantes, y como es requerido por la coreografía de Bournonville, no debe haber ningún esfuerzo visible. Incluso, los pasos con grandes esfuerzos y más dramáticos se deben realizar de manera discreta. Debe haber un contraste visible entre la velocidad de las piernas y la gracia de los brazos y el torso. Las piernas son el ritmo, los brazos son la melodía.

2.6.6. Escuela americana.

Historia:

George Balanchine era un protegido de la Escuela Imperial de Ballet de Diaghilev. Él desertó a París, procedente de Rusia, y más tarde se reunió de nuevo con la gira del Ballet Russes de Diaghilev. Balanchine se unió a los Ballet Russes como coreógrafo. Después de desarrollar y trabajar con una variedad de compañías de *ballet*, Balanchine se animó a ir a Estados Unidos para abrir su propio centro de formación: la Escuela de Ballet Americano (1934). Después de la formación y disolución de varias empresas, Balanchine fundó el Ballet de la Ciudad de Bournonville El método de Bournonville de *ballet* no es sólo un método de entrenamiento y técnica, sino una escuela coreográfica desarrollada por August Bournonville (1805 - 1879). August fue el coreógrafo de la Royal Danish Ballet, una compañía de *ballet* que sigue utilizando su coreografía y los métodos de enseñanza hasta el día de hoy. Este método se centra específicamente en el estilo romántico, ya que nació en la era romántica del *ballet*. August Bournonville no sólo prefiere un tono más romántico para su coreografía, sino que prefirió que sus *ballets* cuenten una historia de amor viva. Bournonville sabía mucho sobre el teatro musical, por lo que incorporó una amplia gama de la expresión en sus obras. Bournonville mismo dijo que la danza debe ser una expresión de la alegría. Este método

muestra el movimiento como esfuerzo a pesar de que es muy difícil técnicamente. El método bailarina Bournonville emana fluidez, sin costura, y musicalidad. La técnica se perfeccionó con delicados detalles. No solo es expresivo y romántico, también toca el corazón con la pantomima dramática.

La técnica Bournonville comienza en la forma y suavidad de los brazos. Este método se diferencia por el trabajo del torso, diferente y específico. Las piernas deben definir ritmo musical, mientras que los brazos definen la melodía; y esta combinación resume musicalidad. Los Ballets Bournonville muestran papeles técnicamente difíciles, y por lo general en la inversión de lo que estamos acostumbrados. Bournonville establece la importancia del personaje masculino, mientras que otros métodos se enfocaron más en la mujer. Este método de *ballet* es un estilo honesto y revelador, con un movimiento puro y preciso. La coreografía forma una armonía, mientras cuenta una historia. Algunos de los *ballets* de Bournonville son *La Sylphide*, *Napoli* y el *Festival de las Flores* de Genzano.

George Balanchine nació en San Petersburgo, Rusia, el 22 de enero de 1904, y se fue a estudiar *ballet* en la Escuela de Ballet Imperial bajo Pavel Gerdt. Después de su desertión de la Unión Soviética, recién formada en 1924, Balanchine se unió como coreógrafo de los Ballets Russes de Diaghilev. En 1934, tras la muerte de Diaghilev, Balanchine abrió la School of American Ballet en Nueva York con la ayuda del financiero y mecenas Lincoln Kierstein.

Nacido justo el año de la Guerra Ruso-japonesa, Balanchine es hijo del compositor georgiano Melitón Balanchivadze (1862–1937), y comenzó su instrucción musical a la edad de cinco años, cuando inició sus estudios de piano. Esta se fortaleció en su juventud, ya que ingresó brevemente en el Conservatorio de San Petersburgo, donde cursó materias de *ballet*, de teoría musical y de piano. Empezó a entrenarse a la edad de nueve años en la Escuela Ballet de San Petersburgo, ahora Ballet del Teatro Mariinski. En su adolescencia, durante los difíciles primeros años de la Revolución rusa, comenzó a realizar coreografías. Su primera obra se titula *La noche*, creada

alrededor de 1920. Basada en una partitura de Antón Rubinstein, fue un *pas de deux*, interpretado por una joven estudiante y él, y la composición llegó a ser calificada como un escándalo de erotismo. *Enigma* fue otra de sus primeras obras. Esta pieza fue concebida para ser bailada sin zapatillas, al estilo de la entonces naciente danza moderna. A través de esto, el teatro coreográfico lleva el sello de la creación de *ballets* bastante confusos y montados sobre conceptos nuevos: el futurismo y el constructivismo.

En 1921, se graduó, y se incorporó al cuerpo de baile del Teatro Académico Estatal de Ópera y Ballet, ahora Ballet de San Petersburgo. En 1923, Balanchine y algunos de sus compañeros de generación fundan el Ballet Joven, agrupación para la cual coreografió diversas obras. Sin embargo, para ese tiempo las autoridades culturales soviéticas habían dejado de apoyar las actividades vanguardistas para favorecer a la estética del Estado (realismo socialista), por lo que sus presiones propiciaron la disolución de este grupo. En el verano del año siguiente, Balanchine, Alexandra Danílova, Tamara Gueva – quien sería la primera esposa del coreógrafo– y Nikolái Efímov son autorizados a salir de la Unión Soviética para realizar una gira por Europa Occidental, y se exilió en París, huyendo de la Revolución rusa.

Son vistos bailando por Serguéi Diáguilev (1872-1929), el trascendental fundador de Les Ballets Russes, quien los invitó a audicionar para su ingreso en la compañía. Balanchine se destaca como bailarín pero, desgraciadamente, sufre durante su estancia en los Ballets Rusos una severa lesión en la rodilla que lo obliga paulatinamente a dejar de bailar y concentrarse en ser coreógrafo. Mas adelante, Diáguilev nombra a Balanchine como su sucesor en Les Ballets Russes (1944 a 1947) y crea once coreografías: *El canto del ruiseñor* y *Barabau* (ambas de 1925); *Romeo y Julieta*, *Entr'acte*, *Jack in the box*, *El triunfo de Neptuno*, así como *La Pastoral* (todas ellas de 1926); *La gata* (1927); *Apollon Musagete* y *Los dioses piden limosna* (1928); *Le Bal*, así como *El hijo pródigo* (ambas de 1929). Con la coreografía de *Apollon Musagete*, George Balanchine no solo encuentra su propia personalidad artística, sino que da nacimiento al estilo neoclásico, o *ballet* abstracto, como también se lo

conoció durante algún tiempo. Al desintegrarse los Ballets Rusos, a causa del fallecimiento de Diáguilev, Balanchine transita por varios proyectos, desde coreografías para películas y compañías muy famosas.

Balanchine conoce a Lincoln Kirstein (1907-1996), quien, en su proyecto de crear un ballet norteamericano, invita Balanchine a emigrar a Estados Unidos, y llega a Nueva York en octubre de 1933. Aunque el propósito inicial de su viaje a Estados Unidos era establecer una compañía de *ballet* en ese país, con bailarines norteamericanos y que no dependieran del repertorio europeo, Balanchine modificó los planes originales, creando primero una escuela: la School of American Ballet (SAB), la cual inicia sus actividades el dos de enero de 1934. Cabe anotar que parte esencial del éxito del New York City Ballet (NYCB) fue el entrenamiento de sus propios bailarines, depurando poco a poco el llamado estilo norteamericano de *ballet*. Balanchine mismo afirmó en alguna ocasión que la estructura básica del bailarín norteamericano fue responsable de inspirarle algunas de las llamativas líneas de sus composiciones. La primer coreografía que Balanchine crea en el Nuevo Mundo es *Serenata* (1934) con música de Piotr Chaikovski y con estudiantes del SAB. Considerado un ballet abstracto, *Serenata* es descrito como una trama musical y coreografía sin intención narrativa, que, sin embargo, sugiere diversas emociones y situaciones humanas. Una de las peculiaridades de esta coreografía es que una de las estudiantes llegó tarde al ensayo y, corriendo, se acomodó en su posición, lo que causó curiosidad a Balanchine, y lo introduce como parte de la coreografía; también una de las estudiantes se cayó haciendo una pirueta, y esto también lo une a la pieza.

Esta compañía es muy importante para dar a conocer a Balanchine y su trabajo coreográfico a todo Estados Unidos, ya que la agrupación viajaba a lo largo de nueve meses al año por todo el país. El siguiente intento de Balanchine y Kirstein por crear una compañía de ballet llevó por nombre Ballet Society (1946). Para esta pequeña compañía de público restringido, Balanchine estrenó *Los cuatro temperamentos* (1946) y *Orfeo* (1948), entre algunas otras obras. Morton Baum, presidente del Comité Ejecutivo del New York City Center

of Music and Drama invita al Ballet Society a ser su compañía de *ballet* residente, deviniendo así en el actual New York City Ballet (NYCB). A partir de 1964 el NYCB tiene por sede el New York State Theatre, en el Lincoln Center, el cual fue construido de acuerdo con varias de las sugerencias hechas por Balanchine. Hasta su muerte, George Balanchine llevó el título de maestro de ballet del NYCB. Falleció en 1983 de la enfermedad de Creutzfeldt-Jakob, y se lo considera la primera víctima famosa de este mal. Estuvo casado con Tamara Gueva (nacida Tamara Zheverzhéieva) (1921-1926), Vera Zórina (1938-1946), Maria Tallchief (1946-1952) y Tanaquil LeClerq (1952-1969).

Principios metodológicos:

El método de Balanchine reúne elementos de los tradicionales pre-Vaganova, formación de *ballet* con el neoclassicism creado por Balanchine en el siglo XX. La velocidad es tal vez la característica más notable del método, junto a los estudiantes, que aprenden a convertirse en expertos en *petit allegro* y otras dinámicas de iluminación que Balanchine favorecía en su propia coreografía. Además, un *plié* profundo se enfatiza, con la elevación de los talones de los estudiantes, con el fin de obtener más curva y una transición más rápida. Hoy en día, el método de Balanchine se conserva más puramente por la School of American Ballet, el *alma mater* de la mayoría de bailarines nuevos del York City Ballet. Los estudiantes son entrenados con los principios de rapidez, movimiento eficiente y una facilidad natural de movimiento en punta. También destacó altamente la musicalidad, en gran parte debido a la historia de Balanchine como músico y sus opciones coreográficas, muchas de las cuales pueden ser difíciles de bailar sin un agudo sentido del ritmo y la musicalidad.

La técnica de Balanchine es muy característica, el uso de los brazos y las manos es muy excéntrica para el *ballet*. Balanchine tenía un gusto especial por el *jazz* y el movimiento moderno, además de ser un gran fan de Fred Astaire. Muchos de sus *ballets* reflejan esto. Un estilo Balanchine distintivo es

la mano no convencional y la colocación del brazo. Los codos suele romper la línea del brazo (al igual que las muñecas), ya que las manos permanecen curvadas. Esta técnica requiere una gran calidad en el trabajo de la bailarina. Balanchine disfrutaba viendo bailarines rompen las leyes del movimiento; él jugaba con la coreografía. Sus bailarines desarrollaron tal velocidad de movimiento que encajaban muchos movimientos en un pequeño bloque de música. Balanchine no permitiría una orquesta para frenar a sus bailarines. Quería crear un aspecto de extremidades más largas, por lo que, para conseguirlo, distorsionaba arabescos y extensiones. Un bailarín puede dar la apariencia de una línea más larga *arabesque* con la apertura de la cadera a la audiencia, así como de abrirlo al fondo del escenario, lejos de la audiencia. Este tipo de práctica va en contra de la forma de *ballet* general.

Muchos de los ballets de Balanchine reflejan un estilo contemporáneo o clásico de la danza. Definió el *ballet* moderno tal como lo conocemos hoy en día. Sus obras son vastas y famosas piezas: *Serenade*, *Joyas*, *Don Quijote*, *Firebird*, *barras y estrellas*, *El sueño de una noche de verano* y muchas otros. Sus enseñanzas han marcado generaciones, al haber establecido una nueva cultura de baile Rusoamericano, siendo así un estilo neoclásico del *ballet* clásico. Parte de sus secretos como coreógrafo se basan, según palabras del propio Balanchine en:

Lo importante en el *ballet* es el movimiento en sí mismo. Un *ballet* puede contener una historia, pero el espectáculo visual es el elemento esencial. El coreógrafo y el bailarín deben recordar que ellos llegan a la audiencia a través de la mirada; es la ilusión creada con la cual convencen al público, muy similar al trabajo de un mago (Flores, 2011, párr. 6).

Las coreografías de Balanchine no eran dependientes de las habilidades de las bailarinas, la trama o los conjuntos, sino de la danza. El drama incluía baile y movimientos que se relacionaban únicamente con la música, siendo el

movimiento del cuerpo el creador de la emoción artística. Otorgó gran importancia al equilibrio, control, precisión y facilidad del movimiento. Rechazó el tradicional estilo del *ballet* romántico, así como el estilo más acrobático del *ballet* teatral, en favor de un estilo que fue despojado de sus elementos esenciales: el movimiento y la música.

El conocimiento musical de Balanchine le permitió que antes de empezar una coreografía, Balanchine analizara la partitura que había escogido a la manera de un director de orquesta. En algún momento de su estudio de la música, él decidía qué cualidad de la danza es la que mejor se acomodaba a ella, qué «paleta de movimientos», como él lo llamaba. También decía el tamaño del cuerpo de baile que usaría y determinaba quiénes serían los solistas. La danza se presenta como directa emanación de la partitura musical, entendida, a su vez, «como realización sonora de líneas, ritmos y relaciones puras, de las que la coreografía es, pues, la realización plástica» (Flores, 2011, párr. 21).

El perfecto estilo balanchiniano aprovecha a fondo las indicaciones de la música: naturalmente, a cada movimiento corresponde una estructura particular, vivaz en el *allegro vivo* inicial, dulcemente lenta en el *adagio*, de nuevo brillante en el *allegro vivace*, y luego a nivel de virtuosismo en el último *allegro*, que se concluye en un *tutti* arrollador, un *tableau* conclusivo de extraordinario efecto.

El cuerpo docente está dirigido por Peter Martins, Master Ballet de New York City Ballet en Jefe, e incluye una serie de New York City Ballet, grandes bailarines, actuales y pasados, muchos de los cuales trabajaban directamente con Balanchine.

Aproximadamente quinientos niños y niñas, de edades comprendidas entre los seis y los dieciocho años, asisten a clases durante los diez meses que dura la escuela de invierno. Un curso de verano de cinco semanas atrae a otros doscientos de los mejores estudiantes de *ballet* de la nación. La entrada es solo por audición. La SAB ofrece más de un millón de dólares al año en

ayuda financiera a los estudiantes que finalizan el curso de invierno y a los estudiantes del curso de verano. Las becas, que se asignan estudiando caso por caso, pueden cubrir la matrícula, el alojamiento y la comida, los gastos de viaje y la matrícula escolar académico.

Aunque la mayoría de los estudiantes inscritos en la División Infantil de la Escuela son los residentes del área metropolitana de Nueva York, los estudiantes en las divisiones Intermedio y Avanzado provienen de más de treinta estados de EE.UU. y nueve países extranjeros. Durante el período de invierno, sesenta y cuatro de estos estudiantes no locales se alojan en residencias, en el lugar de la Escuela, y la mayoría de los estudiantes del curso de verano viven en la residencia a partir del programa de cinco semanas. Muchos estudiantes de la SAB tienen una oportunidad única para ganar experiencia, a través de la afiliación de la Escuela con el New York City Ballet. Los estudiantes avanzados pueden realizar, en el taller de la Escuela de Primavera, el programa de aulas de demostración del Departamento de Educación del NYCB, el taller de Coreografía Estudiante de la SAB y el Instituto Coreográfico del NYCB de Nueva York.

Aproximadamente veinte estudiantes avanzados reciben contratos con las principales compañías de danza profesionales cada año. Además del NYCB, donde los alumnos de la Escuela representan más del noventa por ciento de la actual plantilla de la empresa, los estudiantes de la SAB van a bailar para el American Ballet Theatre, Teatro de Danza de Arthur Mitchell de Harlem, Miami City Ballet, San Francisco Ballet y el Pacific Northwest Ballet , entre otros.

En los últimos cinco años, los estudiantes se han unido a treinta y cinco compañías de ballet de Estados Unidos y casi una docena de compañías de danza internacionales. La influencia del SAB se extiende más allá de las candilejas: actualmente, más de veinte ocupan puestos artísticas en, por lo menos, cinco empresas extranjeras de América y, muchas de las escuelas de

ballet más importantes del país están a cargo de entrenados bailarines de la SAB.

Los niños y niñas estudian por separado en la División Infantil de la SAB (excepto Preparatoria A1), así como en las clases de nivel superior. Se requieren dos clases semanales para todos los estudiantes de primer año. Mientras, en las divisiones Intermedio y Avanzado, se requieren las clases de técnica, que se imparten desde cinco hasta once veces a la semana.

Los códigos de vestimenta para las clases de las niñas se indican en los horarios de clase. Los *maillots* pueden ser de cualquier estilo, pero no pueden ser de terciopelo. Los colores utilizados proporcionados por Capezio, Freed y Danskin. Los niños de todos los niveles deben usar camisetitas blancas, medias negras, calcetines blancos y zapatillas de *ballet* de color negro o blanco. A los chicos principiantes se les permite usar mallas cortas de color negro, en lugar de medias.

La SAB no entrega diplomas a sus alumnos. El elemento tiempo y la obtención de créditos, que son tan importantes para la obtención de títulos en los campos académicos, son menos aplicables en el ámbito de la formación profesional de la danza. El número de años de instrucción de *ballet* necesarios para la formación de un bailarín varía, no solo con el talento individual de un estudiante, sino también con la edad en que se inició la instrucción, la intensidad de los cursos recibidos y la calidad de la enseñanza que reciben antes de inscribirse en la SAB. Por otra parte, la formación de un bailarín continúa más allá de la capacitación formal en la SAB, y la conclusión no debe ser marcada arbitrariamente por la entrega de un certificado. La educación de un bailarín en la SAB puede considerarse superada cuando él o ella se considera listo para unirse a una compañía profesional. Como regla general, los estudiantes que no pueden lograr este objetivo, o que no están interesados, no se animan, en principio, a continuar su formación en la escuela.

Los niños, así como las clases de intermedios y avanzados, comienzan el período de invierno en diferentes fechas. Para saber los plazos y fechas de

inicio de cada año por nivel de formación en la Escuela de Invierno es necesario consultar el calendario escolar de invierno.

2.6.7. Escuela cubana.

Historia:

En el año 1931 se crea la Escuela de Cuba, cuando se funda la Escuela Nacional de la Sociedad de Arte Musical en la Habana, este fue el motor impulsor y punto de partida del *ballet* en Cuba. La Escuela ha marcado pautas en el ballet clásico, y en ella se formaron leyendas de la danza como Alicia Alonso, Fernando Alonso o Ramiro Guerra. Desde los comienzos la institución creó un repertorio, pequeño en un inicio, que luego fue ampliándose, debido a las exigencias cada vez más crecientes del público nacional. La Escuela Cubana buscó desde sus inicios una manera propia y única de la enseñanza y su ejecución, tomando de las escuelas francesa, rusa, británicas y americana, lo mejor, y mezclando todas las raíces culturales de Cuba.

Se creó la Academia de Ballet Alicia Alonso a mediados del siglo XX, desempeñando un papel crucial en el desarrollo de la danza en el país, y se colocó como gestora insigne del método pedagógico de la Escuela cubana de *ballet*, que en la actualidad cuenta con mucho prestigio a nivel mundial.

En 1959, con el triunfo de la Revolución cubana, la escuela pierde su carácter privado y pasa a formar parte de la Escuela Nacional de Arte, con la meta fundamental de crear las bases del sistema de enseñanza del *ballet* poniendo en marcha las prácticas netamente cubanas. Es a partir de aquí que la enseñanza del *ballet* en Cuba tiene como única referencia a Alicia Alonso. A pesar de la poca experiencia en la enseñanza de sus iniciadores, Fernando Alonso, su primer director, preparó bailarinas de fama internacional, labor continuada por Ramona de Saa, principal artífice de la creación e implantación nacional del método cubano de la enseñanza del *ballet*.

El claustro de profesores, seleccionado meticulosamente, imparte cursos en todo el mundo. La calidad de la escuela está avalada por numerosas medallas y premios recibidos en diferentes certámenes en todo el planeta. La Institución realiza cada año el Encuentro Internacional de Academias para la Enseñanza del Ballet, con el maestro Fernando Alonso, como presidente honorario. La cifra de estudiantes y profesores extranjeros aumenta todos los años. Este certamen tiene, además del propósito competitivo, el de intercambiar experiencias en los planos docente y artístico. Esta Escuela nacional tiene desde el año 2000 su sede en un bello palacete del Paseo del Prado. El edificio fue restaurado y adoptado para dar más facilidades a las actividades. Sus programas se basan en las experiencias de los iniciadores del género en Cuba, con el aporte de otros, pero desde el punto de vista técnico, se ha tomado de diversas escuelas. Lo más acorde con la peculiaridad de su cultura es la ligereza de pies. A ello se une la brillantez interpretativa de la escuela Italiana, la corrección y la limpieza de la escuela Inglesa y la fortaleza y virilidad del bailarín de la escuela rusa. Así, también, el ataque o ímpetu para realizar movimientos fluidos y naturales en los brazos, parte del Ballet de Cuba.

Alicia Alonso nació en La Habana (Cuba), donde inició sus estudios de danza en 1931, en la Escuela de Ballet de la Sociedad Pro-Arte Musical. Más tarde, se trasladó a los Estados Unidos y continuó su formación con Enrico Zanfretta, Alexandra Fedórova y varios profesores eminentes de la School of American Ballet (Escuela de Ballet Americano). Su actividad profesional comenzó en 1938, en Broadway, al debutar en las comedias musicales *Great Lady* (*Grandiosa Dama*) y *Stars in your eyes* (*Estrellas en tus ojos*). Un año más tarde, integró las filas del American Ballet Caravan, antecedente del actual New York City Ballet. Se incorporó al Ballet Theatre of New York, en 1940, año de su fundación. A partir de ese momento comenzó una brillante etapa de su carrera, como intérprete suprema de las grandes obras del repertorio romántico y clásico. En esta etapa trabajó junto a Mijail Fonkine, George Balanchine, Leonide Massine, Bronislava Nijinska, Anthony Tudor, Jerome Robbins y Agnes Mille, entre otras significativas personalidades de la coreografía del siglo XX.

En calidad de figura principal del American Ballet Theatre, actuó en numerosos países de Europa y América con rango de prima ballerina. En 1948, su preocupación por desarrollar el arte del *ballet* en Cuba, la llevó a fundar en La Habana el Ballet Alicia Alonso, hoy Ballet Nacional de Cuba. A partir de ese momento, sus actividades se compartieron entre el American Ballet Theatre y su propio conjunto, que mantuvo con muy escaso o ningún apoyo oficial hasta 1959, año en el que el gobierno Revolucionario de Cuba le ofreció apoyo.

Principios metodológicos:

Para exponer los principios metodológicos de la Escuela cubana, nos parece necesario traer aquí las palabras de Teresa Romero Otaño, quien fuera Jefa del Departamento de Ballet del Instituto Superior de Arte de la República de Cuba y discípula de la notable maitre Ramona de Saá. Dice así Romero (2006):

Es interesante la forma en que se fue constituyendo el método, y hemos citado el testimonio de una de sus fundadoras. Para el momento en que se crea la Escuela Nacional de Arte (1962), que es poco antes de que el crítico inglés Arnold Haskell reconozca y exponga públicamente la existencia y características más generales de la Escuela cubana de ballet (1964-1967), ya el método cubano había alcanzado su madurez y se aplicaba a conciencia en el Ballet Nacional de Cuba y en la nueva escuela creada en el reparto Cubanacán . Sin embargo, no es posible evadir, al menos de forma mínima, referirnos a las características de nuestra clase de ballet, que ha constituido un sello identificador del modo cubano de hacer y enseñar la danza clásica. La clase de la escuela cubana tuvo características muy particulares desde los inicios. Sería llamada más tarde, confundiendo la parte con el todo, el método cubano, pero en tiempos todavía tempranos, cuando la Escuela cubana era identificada y reconocida

internacionalmente, no se acostumbraba a hablar en estos términos. Nos vemos, entonces, obligados a analizar cómo se llegó hasta nuestra clase de ballet, a la clase de la escuela cubana. (p. 26).

Más adelante, en este mismo artículo, su autora nos habla de la experiencia personal de Ramona de Saá, a quien pudo entrevistar personalmente Teresa Romero en diciembre de 2005: «Al inicio, el *grand plié* estaba al principio de la clase y Fernando se dio cuenta de que había muchas lastimaduras de rodillas y consultó esto con el doctor Martínez Páez» (Romero, 2006, p. 26).

Continúa explicando Romero (2006):

Como es conocido, el *grand plié* es un movimiento muy brusco para la articulación de la rodilla y el maestro Fernando Alonso llega a la conclusión de que primero debía calentarse la articulación de los tobillos, y solo después la articulación coxofemoral, para llegar a la gran flexión. (p. 26)

En este mismo artículo, Romero (2006) vuelve a relatar el testimonio de Ramona de Saá, recogido en la entrevista realizada en 2005 por la autora del artículo:

Fernando fue analizando cómo intercalar un ejercicio más rápido con uno más lento para preparar los músculos para el entrenamiento: ir subiendo las piernas, poco a poco, desde el tercer ejercicio, muy fluido, para ganar en ligereza. Ya después, en el adagio, las piernas se trabajan más altas para ganar fuerza, resistencia, sustentación, concluyendo con el *grand battement*. En el centro utilizamos, a veces, el comienzo con el adagio, a veces

con el battement tendu con plié, pero a partir de los años tercero o cuarto empezamos a utilizar los ángulos del salón como forma, y yo pienso que eso nos ha ayudado mucho al sentido del trabajo de las espaldas y el trabajo de giros que tiene nuestra escuela; y hacemos una dosificación del ejercicio, de repetir el movimiento. No se trata de cambiar de un movimiento para otro sin orden ni concierto. Se trata de la repetición del ejercicio siempre con una razón, con un por qué para que el alumno logre interiorizar y dominar el movimiento, de modo que luego pueda ejecutarlo orgánicamente, es decir, con un dominio técnico y artístico. (p. 26).

Qué mejor explicación que seguir trayendo aquí el testimonio de la propia Ramona de Saá, quien sigue afirmando en la entrevista mencionada con anterioridad:

Concebimos que la clase no sea coreográfica, aunque puede tener su belleza artística y le inculcamos al bailarín que debe trabajar el sentido danzario desde la lección, pero trabajamos mucho sobre la limpieza y la calidad del movimiento. Generalmente hacemos una variación una vez y, después, la repetimos para que el estudiante pueda mejorar cuando vuelva a hacer el ejercicio y vaya logrando vencer las dificultades.

En los saltos, primero hacemos saltos que vayan de dos piernas a dos piernas. No se realizan saltos que vayan de dos piernas a una. Siempre vamos calentando paulatinamente, trabajamos saltos de velocidad, saltos más lentos, y hacemos mucho énfasis en el demi plié, el balon, la sustentación del torso, la utilización de los pies, y, en las muchachas, estamos combinando en la actualidad los saltos con puntas también, que no quiere decir que se pongan las puntas y salten con puntas, sino que dentro del

ejercicio incorporen el salto con movimientos de relevé en punta, de cou de pied relevé, de giros en punta, etcétera.

La clase de ballet de la escuela cubana es el fruto de una profunda reflexión, de un pensamiento pedagógico que no ha dejado de incluir el trabajo multidisciplinario desde los primeros momentos. Por supuesto, de década en década, de año en año, se ha ido perfeccionando a partir de los patrones fundamentales.

Entonces, sí, efectivamente, hay una estructura diversa y una estructura de lección analizada y pensada, no por tradición, no por lo que vino de Diaghilev, del ballet ruso o de la escuela inglesa o la francesa; sino de un análisis hecho, recopilando elementos de todo lo anterior, pero un análisis científico de cómo nosotros debemos trabajar una clase de ballet.

La clase de ballet de la escuela cubana tiene una definida personalidad, características propias, diferencias, que son evidentes. A los profesores de ballet, cuando la ven por primera vez, les llama la atención, cuando se presentan en nuestros encuentros, y me refiero a profesores conocedores, se dan cuenta que la estructura de la clase de la escuela cubana no es la misma a la que ellos están acostumbrados.

Lo más importante es que esta estructura tenga un por qué y un objetivo y que no sea una estructura coreográfica, sino una estructura formativa, para lograr un objetivo. Otra cosa es, que, dentro de esa estructura, la escuela cubana considera que sus profesores son creadores. No es que por tener esta forma de hacer la lección, todos los profesores trabajen la misma cantidad de ejercicios, tengan la misma forma de combinar. Hay quien combina de una forma y hay quienes lo hacen de otra. Hay quienes un día lo hacen de una forma y, al siguiente, de otra, pero

sí manteniendo nuestros conceptos. Eso es lo importante.
(Romero, 2006, pp. 26-27)

Por otra parte, Teresa Romero, entiende que la escuela cubana ha desarrollado con mucha fuerza la atención a las diferencias individuales de los alumnos o bailarines. Esto es, aquello que, en las propias palabras de Romero, impresionó a Haskell durante sus visitas a Cuba y lo llevó a escribir, en 1971, en un artículo para la revista *Cuba en el Ballet*, titulado «El progreso de los bailarines cubanos», lo siguiente:

Y Fernando —que parece tener cien ojos que miran en todas direcciones— puede convertir una clase para veinte bailarinas en veinte clases particulares, revelando con un suave empujoncito o una caricatura grotesca el momento en que un movimiento no ha logrado su absoluta pureza. Esto hoy se repite por parte de decenas de profesores: Ramona de Saá y otros discípulos de Fernando, por los discípulos de Cheri y los discípulos de sus discípulos. (citado en Romero, 2006, p. 27)

2.7. La diferencia entre métodos

Diferentes sistemas de entrenamiento de *ballet* han evolucionado, adoptando el nombre de sus países de origen (escuela rusa, francesa, etc.) o de sus maestros (el italiano Enrico Ceccetti, el danés Augusto Bournonville o la rusa Agripina Vaganova). Estos sistemas, sin embargo, difieren más en el estilo y el énfasis en algunos aspectos, más que en los movimientos mismos enseñados. El lenguaje técnico es universalmente el mismo sin importar la escuela, aunque puede haber diferencias en la denominación o en la ejecución de algunos movimientos.

Todo método surge en un contexto cultural muy diferente entre ellos, por lo que a lo largo de su trayectoria influyen muchos factores específicos que

hacen del resultado la diferencia. Tanto la sociedad, como el sistema político, como los valores realzan una enorme influencia en el resultado de los sistemas educativos. Es muy importante anotar que la diferencia de la capacidad de esfuerzo, como la concentración u otra capacidad relacionada con la personalidad del niño, hace que un mismo método ofrezca diferentes resultados. El funcionamiento de una determinada manera a otra de ese método de entrenamiento depende de cómo influyen en el niño elementos, como la motivación o, en algunos casos, la obediencia y la disciplina, más o menos estrictas. Por eso, a veces se observa que un mismo método con pequeñas variables de una misma técnica ofrece resultados muy distintos en el movimiento.

2.8. Las metodologías en los actuales conservatorios

No hay muchos estudios acerca de las metodologías que rigen en los conservatorios de danza en España. Antes de nada, comentamos y destacamos la poca investigación en danza que existe en general, y mucho menos en nuestro país. Además, es necesario recalcar lo difícil que se hace investigar en danza, por las numerosas dificultades que encuentran los interesados en el tema. En la actualidad, hay un reciente interés por la investigación, lógicamente materializado en las nuevas generaciones, y gracias a la nueva normativa de estudios en nuestro país, porque por fin se ha logrado equiparar los estudios de danza a los estudios universitarios. En nuestro recorrido por diferentes ámbitos de la danza: congresos, escuelas, conservatorios, etc., vamos conociendo la actualidad del tema.

Como ya expresamos en el apartado de la historia de la danza clásica en España, la metodología de esta danza en nuestro país es un compendio de métodos. Así, por no existir una tradición propia de *ballet* clásico (aunque sin olvidar el enriquecimiento de la técnica clásica francesa de los bailes y pasos españoles, y estos a su vez de aquella –escuela Bolera–), es comprensible que la metodología de los conservatorios para impartir la enseñanza de danza

clásica haya bebido de diversas escuelas, creando, a nuestro parecer, lo que podríamos denominar un estilo de *ballet* clásico generalizado con pequeñas variantes.

Recientemente, Belén Muñoz, una estudiante de danza, declaró (B. Martínez, comunicación personal, 10 de septiembre de 2015) que está realizando una investigación con las diferentes metodologías que existen en los numerosos conservatorios de España. Muñoz expone la ardua y dura tarea que ha sido y sigue siendo la búsqueda de información. Son varios los motivos. Uno de ellos es la poca predisposición que hay entre los compañeros del sector hacia la investigación, y otro es la escasa literatura y escritos que hay de esta disciplina. Otro factor importante es lo complicado que resulta encontrar un conservatorio con una metodología homogénea y planificada desde un punto de vista más riguroso.

El proyecto de Muñoz consiste, como ya hemos dicho anteriormente, en un estudio de la metodología y didáctica de Danza Clásica en los centros públicos donde se imparten las enseñanzas profesionales de esta asignatura en España. Se cuestiona si los conservatorios siguen una misma metodología a la hora de impartir estas enseñanzas. Como conceptos clave aparecen en el proyecto: didáctica, método, metodología, escuelas de *ballet*, método o metodología en danza clásica. Para realizar ese estudio, Belén se ha basado en una encuesta. La encuesta enunciaba preguntas clave para el conocimiento y la autovaloración del propio centro, valorada por las jefas de departamento, directoras y directores del centro. Sobre este estudio no hay nada publicado, por lo que se hace todavía más interesante esperar los resultados.

De los veinticinco conservatorios donde se imparten las Enseñanzas Profesionales de Danza Clásica, se han obtenido respuesta de dieciocho, y de cada comunidad autónoma donde se imparten dichas enseñanzas a nivel público, se ha obtenido respuesta de un centro, al menos. Los resultados obtenidos hasta el momento son, que de los dieciocho centros estudiados, diez han contestado afirmativamente a una única línea metodológica de Danza

Clásica de escuela. Solo dos dicen basar su trabajo en solo una de las metodologías ya existentes, el resto dicen tener influencias de diferentes metodologías, maestros y técnicas diferentes etc. Sólo dos de los centros dicen tener previsto el proceso de su justificación metodológica con un proyecto de centro o similar. Otro de los centros menciona la exposición de su metodología en su plan de centro. Otro de los centros manifiesta su línea metodológica en sus programaciones. La mayoría de centros no contesta y otros expresan estar redactando este proyecto. En principio, todos dicen que discuten y hablan sobre estos aspectos pero que puedan decir que tienen una línea metodológica bien definida, cree Belén Muñoz que no. De todos modos, la autora todavía no ha analizado resultados.

En el conservatorio de Murcia siempre hemos enseñado según la metodología que aprendimos de nuestros profesores y estos, a su vez, de los suyos. No hay una clara y uniforme metodología en el centro, de ahí la inquietud por unificar nuestros criterios metodológicos. Podemos hacer una breve exposición y describir a lo largo de los años y en general que metodología se ha llevado. En la actualidad, los docentes que trabajan en el Departamento de Clásico se han formado la mayoría de ellos conjuntamente en su propio conservatorio y en Madrid, con profesores como María de Ávila, Victor Ullate, Carmen Roche, Carmina Ocaña, Luis Fuentes, etc. Actualmente hay claras influencias de la escuela americana, de la escuela francesa y de la escuela danesa. Pero si echamos una mirada hacia atrás, nos encontramos con influencias de la escuela francesa y la rusa.

Existen ,como es normal en todos o casi todos los conservatorios de España, discrepancias de métodos a seguir. En nuestro Centro, hay claramente una diferencia de opiniones entre la línea danesa-americana, la metodología rusa y la escuela francesa.

CAPÍTULO III. LA CREATIVIDAD EN LA DANZA Y EN LAS ENSEÑANZAS DE DANZA REGLADAS

3.1. Antecedentes de investigación

Investigando las dinámicas de movimiento en familias, Dulicai, diseñó, en 1977 (Dulicai, 2008), un método de evaluación de los patrones de interacción no verbal. El instrumento es una combinación de los factores kinesicos

Los ítems a observar en la escala son conductas kinésicas tales como gestos, posturas, aproximaciones, etc. Dulicai (2008) encontró que las secuencias de interacciones entre los miembros de las familias se repetían en el tiempo de la sesión como un patrón de conducta, constituyendo información de cierto valor predictivo acerca de la dinámica de las relaciones entre los miembros de la estructura familiar.

En los años sesenta, Bonnie Bainbridge Cohen, terapeuta ocupacional y bailarina, inició, junto a un grupo de bailarines en EEUU, una investigación sobre la conexión entre el cuerpo, la mente y el movimiento. Mediante exploraciones sobre cada sistema fisiológico del cuerpo: respiratorio, circulatorio, digestivo, nervioso, etc., Cohen y sus colaboradores encontraron relaciones con las distintas cualidades mentales que iban surgiendo. Descubrieron principios de la organización del funcionamiento del cuerpo que se plasmaron en un método para el movimiento y una nueva mirada sobre lo terapéutico.

Según Cohen (Vocos, 2015) la experiencia sucede primero en la célula (unidad mínima básica de vida) y luego el sistema nervioso recibe y coordina la comunicación entre las células. Esta comunicación es química y sucede principalmente a través de fluidos. Como todo en la naturaleza, el sistema nervioso está diseñado para funcionar con patrones, y entre ellos están los patrones neurológicos básicos. Estos repiten en la historia de una persona la secuencia de la evolución de las especies. Cada patrón nos permite

relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con el espacio de una manera particular. Existen innumerables patrones pero no están accesibles a la conciencia hasta que los hacemos. Si el cuerpo es el instrumento a través del cual la mente se expresa, cuantos más caminos neurológicos se abran, más fácil será expresar lo multifacético del ser, y cuanto más integración haya, más amplias y profundas van a ser las posibilidades de expresión y comprensión.

El conocimiento que tengamos de nuestro cuerpo nos permite utilizarlo de manera más armónica. Este conocimiento tiene un profundo efecto psicofísico en nuestro movimiento y alineación, en nuestra capacidad de organización y comunicación, y en el desarrollo de nuestras potencialidades expresivas y creativas. Danza y Educación Física son dos actividades que aparecen, a menudo, unidas en los currículos de distintos países.

En la actualidad, muchos de los programas de Danza en países extranjeros aparecen unidos a Departamentos y Facultades de Educación Física, convirtiéndose estos en la columna vertebral de la danza educativa. Hilsendager y Overby introducen la danza como una forma de arte caracterizada por el uso del cuerpo humano como vehículo de expresión (Cuéllar, 1997). Hoy día es reconocido el valor de la danza en la educación multicultural, como lo demuestran las investigaciones de Prevots, Schwartz, Semple y Stevens (Cuéllar, 1997). En este estudio sobre la danza y educación física, María Jesús Cuéllar cita que Semple, Prevots y Schwartz defienden la inclusión de la danza en los currículos escolares por el alto papel que su enseñanza puede jugar en la educación multicultural. Mac y Collarealizan un artículo en el que se presenta una justificación teórica y práctica para incluir la danza creativa en el currículo de las escuelas elementales (Cuéllar, 1997). El uso de un vocabulario adecuado, de la imaginación, variaciones, exploración y recursos del cuerpo, tiempo y espacio son sus principales recursos. En este artículo se muestran, también, los efectos de la danza en la actitud del profesorado y sus reflexiones hacia su papel vital en la escuela.

De acuerdo con Cuéllar (1997), Ward y Overby destacan el papel de la danza en el currículo educacional, estudiando el importante valor de las variables no cognitivas en su enseñanza. Entre ellas, destacan conocimiento, éxito conseguido en las actividades, demostraciones, determinación de metas, disponibilidad de personas, conocimientos adquiridos a través de amistades, realismo en las autovaloraciones y autoconcepto positivo. Para Stinson, también citado en Cuéllar (1997) el eje de la integración de la danza en los currículos escolares radica en la conexión existente entre movimiento y desarrollo cognitivo. Aldrich destaca también la importancia del elemento cognitivo como elemento facilitador de aprendizaje intrínseco a la danza. El ser considerada como uno de los primeros modos de educación posibilitador del desarrollo creativo, sitúa la danza como un importante elemento expresivo, cognitivo y emocional. Además, otros autores abogan también por la existencia de una mayor interdisciplinariedad y menor aislamiento con otras ramas relacionadas con el aprendizaje (Cuéllar, 1997).

Para Mosston y Ashworth la enseñanza mediante indagación se suele utilizar cuando el carácter viene marcado por la pretensión de un creciente desarrollo de la creatividad. Skinar y Moses, en un estudio en el que analizan la enseñanza de la danza, el comportamiento del profesor/a y su influencia en el estudiante, sitúan las técnicas indirectas como importantes factores facilitadores de la creatividad y socialización (Cuéllar, 1997). Las características de ambos tipos de danza son resumidos por Cuéllar, Delgado y Delgado en un estudio en el que se analizan los principales elementos didácticos que determinan esta diferenciación. La danza es una disciplina cuyo estudio y análisis se ha desarrollado con relativa lentitud y escasez. Refiere Cuéllar que la mayoría de las investigaciones realizadas se basan más en los resultados obtenidos que en el análisis y proceso de la misma, según Adshead, existiendo pocas investigaciones que focalicen el comportamiento del profesorado y alumnado durante las clases. En consecuencia, estos estudios son poco representativos en general, precisándose de una mayor profundización en su

enseñanza-aprendizaje, tanto en el contexto académico como fuera del mismo, de acuerdo con Lord y Petiot (Cuéllar, 1997).

Siguiendo con el interesante trabajo que Cuéllar realizó en 1997 sobre danza y educación física, la autora cita a Monteiro, porque esta última apunta como principal razón de esta escasez de investigaciones relacionadas con la danza las cuatro vertientes abarcadas por la misma: comunicación no verbal, motricidad, arte y estética. Esto llevó a la danza a una introspección excesiva sobre sí misma y a un progresivo distanciamiento respecto al resto de actividades físicas. En este estudio, realizado con objeto de describir, comparar y caracterizar los perfiles pedagógicos del profesorado de danza en dos situaciones pedagógicas educacionales (técnica de danza clásica y danza moderna), se analiza la influencia de las variables de gestión del tiempo de aula, funciones de intervención del profesorado e interacciones en clase, análisis multidimensional del método, tiempo de compromiso del alumnado y situaciones de importancia para el aprendizaje ocurridas en este tiempo de compromiso. Lord y Petiot (com se citó en Cuéllar, 1997) en el estudio citado un poco más arriba, donde se caracterizan las clases de danza recreativa, analizan cómo crear el mejor contexto para este tipo de danza y realizar una descripción del comportamiento del profesorado en estas clases.

Muchos son los investigadores que preconizan la importancia que juega la danza en el desarrollo de la capacidad cognitiva del alumnado. Alter demostró que frente a estudiantes de universidad, los estudiantes del conservatorio de danza mostraban clara preferencia por figuras dinámicas, y que estos estudiantes de danza tenían distintas características de personalidad (Cuéllar, 1997). En el trabajo de Moreno Bonilla (2009), se cita a López y Pérez, para quienes los estudios dedicados a encontrar los elementos creativos de las interpretaciones artísticas han puesto de manifiesto que las demostraciones más relevantes de creatividad se centran no en la interpretación de coreografías, sino en la interpretación improvisada.

Kokkonen (2014) es otro autor que investiga sobre los procesos creativos de la danza. En su estudio sobre la danza, incluido en el Informe de la Fundación Botín, 2014, cita a Giguère, quien examina el pensamiento cognitivo en los niños en el proceso creativo en la danza. A través de este estudio se examinó la cuestión principal: ¿cuál es la naturaleza del pensamiento de los niños durante el proceso creativo en la danza? ¿Existen estrategias de pensamiento o procesos cognitivos que pueden ser identificados a partir de las experiencias de los niños? ¿Tienen estos procesos cognitivos su papel en el proceso creativo de bailar? ¿Y cuáles son las implicaciones de estas conexiones, en su caso, para la danza en la educación? La conclusión fue que tanto en el proceso cognitivo para la creación de la danza como en la participación de un núcleo de estrategias cognitivas para realizar y organizar el movimiento, hay cuatro influencias a considerar: la pedagógica, lo estético, el factor emocional y social.

En el mismo trabajo de investigación, Kokkonen (2014) afirma que la danza no es solo una interpretación artística o una forma de hacer ejercicio, sino que es una herramienta educativa, una terapia que combina creatividad y bienestar. A la hora de formular una definición de danza, se puede destacar el movimiento rítmico lleno de energía y el esfuerzo que realiza el cuerpo humano a lo largo del tiempo y el espacio. O, como afirma Kokkonen, refiriéndose a Hanna, desde un punto de vista más antropológico, se puede hacer hincapié en el comportamiento humano por el que la persona combina secuencias (con un fin concreto, intencionadamente rítmicas y concebidas a base de patrones culturales) de movimientos corporales no verbales y momentos de reposo que conlleven un esfuerzo a lo largo del tiempo y el espacio. Para otros autores, como Hyatt y Hollerman, la neurociencia basa la definición de danza en la capacidad de interacción entre cuerpo y mente para transmitir emociones, en la que participan tanto el sistema nervioso autónomo como el somático (Kokkonen, 2014).

La danza como disciplina artística consta de tres procesos interrelacionados: creación, representación y valoración. La creatividad esta

presente en muchas fases del proceso de creación de una danza, según recuerdan Stevens, Malloch, McKehnie y Stenven: «A la hora de reconocer una idea original, en la capacidad de expresarla físicamente a través del cuerpo, para resolver los problemas que surgen a lo largo del proceso y al crear secuencias y enlazarlas para conformar una obra sin fisuras» (Kokkonen, 2014, p. 126).

Para Jefferson-Buchanan el dominio técnico y el virtuosismo se han considerado un valor determinante del valor artístico de la danza, pero como las emociones y las habilidades expresivas son habilidades escénicas esenciales en el mundo de la danza, los bailarines deben contar también con creatividad expresiva (Kokkonen, 2014).

Además, para Kokkonen (2014) los bailarines deben tener habilidades creativas en la improvisación, ya que la respuesta espontánea a la música con el fin de crear nuevos movimientos es uno de los procesos creativos fundamentales en la danza. Enghouser, otro de los autores citados por Kokkonen en el estudio al que nos estamos refiriendo, afirma que la clave para conseguir un descubrimiento creativo y alcanzar la condición de artista escénico no consiste en imitar, sino en escuchar nuestro cuerpo y la voz con la que nos habla. Y sostiene, por lo tanto, que: «Este enfoque, centrado en sensaciones, ayuda a los bailarines a crear movimientos únicos, permitiéndoles alejarse mentalmente de movimientos disciplinados muy estandarizados» (Kokkonen, 2014, p. 127).

La danza influye en los procesos cognitivos. Recientemente, se ha demostrado que el movimiento y el pensamiento creativo y flexible suelen estar interrelacionados en tres áreas: la generación creativa, la flexibilidad cognitiva y la asociación remota. Entre los efectos de la danza a nivel cognitivo se destaca:

Aumenta la actividad de las áreas temporal y prefrontal del cerebro, responsables de mejorar la memoria, aumenta la capacidad para realizar planes y tareas simultáneas; facilita la formación de nuevas interconexiones en las estructuras antiguas

del cerebro, de manera que se aumenta la agilidad en el trabajo; y aumenta el nivel de atención. (Kokkonen, 2014, p. 130)

Kokkonen (2014) hace referencia a otros autores en su estudio, como Keun y Hunt, quienes afirman que «la creatividad es un comportamiento adquirido que consiste en descubrir soluciones nuevas, innovadoras y prácticas a distintos problemas, y que puede fomentarse a través de las artes, particularmente de la danza» (p. 130). Considerando que la creatividad se puede enseñar a través de la danza, esta se puede abordar desde dos enfoques distintos. Primero, como un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Segundo, como una herramienta educativa para adquirir, reforzar y evaluar el aprendizaje de otras habilidades no físicas, enfoque postulado por Jackson (Kokkonen, 2014).

Para Chappell: «Los profesores de danza parecen coincidir en que los conocimientos inherentes a la danza a distintos niveles (sentir el movimiento desde el interior, utilizar un pensamiento cuerpo-mente, moverse de modo plenamente consciente) actúan como base para la creatividad» (Kokkonen, 2014, p. 130).

El Análisis de Movimiento de Laban (LMA), teoría desarrollada por Rudolph Laban, permite a los profesores de danza enseñar desde un enfoque holístico los principales componentes del movimiento (el cuerpo, el esfuerzo, la forma y el espacio), que constituyen el punto de partida para analizar cualquier género. En última instancia, la grandeza de la danza como herramienta educativa reside en que las emociones que suscita resultan muy útiles para abordar problemas educativos de mayor alcance, como la violencia física, la homofobia, la expresión de género, las diferencias y la diversidad (Kokkonen, 2014).

En esta dinámica podemos mencionar la compañía de Tero Saarinen, fundada en 1996 con el objetivo de fomentar una visión humana del mundo y

los valores humanos básicos a través del lenguaje de la danza. Maria Nurmela, bailarina de la compañía, como nos recuerda también Kokkonen (2014), utiliza la danza como herramienta pedagógica y en distintos talleres se ocupa de aumentar la interacción, el espíritu de pertenencia a una comunidad, la conciencia corporal y la creatividad de alumnos de secundaria y bachillerato, la mitad de los cuales son inmigrantes (Proyecto Apollo).

3.2. La creatividad en danza

¿La danza es creatividad? Con esta pregunta comenzamos la reflexión sobre el tema que nos atañe analizar. Cuando la autora de esta investigación bailaba desde pequeña, se había preguntado muchas veces si algún día en sus estudios dancísticos llegaría el momento donde sus profesores tratarían de darle los recursos para poder crear, si ellos sacarían de ella la creatividad que llevaba dentro. También, le rondaba la sensación de que el tiempo era el mayor enemigo para la expresión de su creatividad... ¿Dónde quedaba su espacio de creación para el aprendizaje de su mayor sueño? Tenía que ensayar tanto y entrenar tanto para el perfeccionamiento de cualquier paso, variación o examen que nunca había tiempo ni espacio para esa gran capacidad o recurso del que ahora tanto se habla por todas partes.

Y así, pasaron los años. Con una ligera ansiedad de correr a contra reloj para ensayar. Ensayar porque vas cumpliendo años y tu físico no te va a acompañar siempre. Porque hay un currículo que cumplir y no hay ningún lugar para esas otras cosas. Y así se desarrolla la carrera de una bailarina, que luego pasa a ser profesora, tratando de seguir un camino impuesto por alguien o muchos personajes del pasado que no sabes, o no te acuerdas muy bien, ni de sus nombres ni de la finalidad de sus creaciones. Y entonces, la autora de esta investigación llega a la misma palabra por la que comenzó todo en tu interior, porque en su gran anhelo querías crear. El caso es que ahora, desde su mayor momento de creación, primero por ser madre y, segundo, por lo que a esta investigación se refiere, entiende que todo comenzó por el final. Cuando

una siente el momento de crear , cuando se encuentra en una época creativa, es cuando encuentra sentido a hacer un trabajo sistemático y regular para poder llegar al final. Al bailar desde pequeños trabajamos muy duro, porque sentimos nuestros cuerpos llenos de más vida de lo normal con la danza. Nos sentimos diferentes al resto del mundo, o eso pensamos. Nos sentimos diferentes cuando nos encontramos delante del espejo, cuando subimos a un escenario, cuando en nuestro interior expresamos y sentimos con la música lo que escuchamos, cuando nos llenamos de imaginación mientras nos movemos y hacemos de la vida un baile y del baile nuestra vida. Esa es la clave de ese desmesurado esfuerzo de tantas y tantas horas de entrenamiento.

Las mayores escuelas de *ballet* del mundo emprenden un nuevo camino hacia una nueva pedagogía del baile. Hoy la innovación y la actualidad se llaman creatividad. Y no solo para el mundo del *ballet*, sino para el resto de los mundos, el de las ciencias, el de las artes, el de las letras, etc. Se concluye en un mayor rendimiento, se observa que hay una mejor respuesta en los procesos de aprendizaje, se materializa la eficacia, se mejora la integridad de las personas y un sin fin de cosas más, con la búsqueda y el protagonismo de esa gran capacidad del hombre que es la creatividad. En definitiva, se ahorra en cantidad y se gana en calidad en muchos sentidos y facetas de los grandes procesos por los que el hombre vive.

3.2.1. La creatividad en las diferentes metodologías de danza en el mundo

Estamos finalizando nuestro estudio y no encontramos ningún trabajo o investigación que trate de la creatividad en las diferentes metodologías y grandes escuelas de *ballet*. Y no nos referimos al hecho que no hayan hecho mención al concepto de creatividad (ya sabemos que es un concepto actual) en los comienzos del *ballet* y la danza, nos referimos a que no hay ninguna documentación referida a cómo y en qué lugar trataban la creación dentro de los grandes métodos de *ballet*. De cómo incentivaban la creatividad en las

escuelas, y si lo hacían. Este vacío, y la propia ausencia de datos sobre creación o creatividad nos confirma el escaso o ningún protagonismo de este en los programas de enseñanzas dancísticas.

Aún así, consideramos que siempre ha habido un gran interés por la creación en cada una de las grandes escuelas, pero esta faceta creativa estaba enfocada y dirigida hacia el aprendizaje riguroso de grandes maestros y coreógrafos. Los bailarines eran artistas dedicados al mero hecho de la reproducción y los estudiantes de danza sometidos estrictamente al aprendizaje riguroso de la técnica clásica, sin espacio para la motivación en la capacidad creativa.

Si hablamos en términos cronológicos, de cuándo empieza a tener la creatividad relevancia como tal, tanto en los procesos de enseñanza del *ballet* como en los procesos finales de las compañías, nos tenemos que remontar a mediados o finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Es en esta época hablamos de nombres como Dalcroze, Diaguilev, Nijisky, Stravinski, Laban, Willems, Isadora Duncan y tantos otros que comienzan a tratar el proceso dancístico y el movimiento musical como un proceso diferente hasta entonces. Y la diferencia está en conceptos nuevos como expresión corporal, creatividad, movimiento libre, conciencia corporal, vivenciar y conceptualizar, etc.

No podemos hablar de métodos y grandes escuelas de *ballet* creativas, sí podemos, sin embargo, dirigir las miradas hacia sus coreógrafos, músicos, maestros, incluso mecenas creativos relevantes para la historia de la creatividad dancística. Incluso, podemos mencionar épocas más creativas que otras, resultado de la combinación de numerosos acontecimientos, circunstancias en la historia, en lo cultural, etc. Así, para hablar de cuándo entra la creatividad en acción en todos los movimientos filosóficos, culturales, etc., pero sobre todo en la historia del *ballet*, mencionaremos diferentes épocas.

Por supuesto comenzamos con el periodo de la historia donde nace el *ballet*, el siglo XVI. Época en la que las principales cortes europeas impulsan el

desarrollo de las artes escénicas y el mecenazgo de varios artistas. Mención especial merece Catalina de Medicis, que promovió la creación del primer *ballet*, conocido como El Ballet Cómico de la Reina. En el siglo siguiente, destaca la figura de Luis XIV, el Rey Sol, bajo cuyo mecenazgo proliferó una gran época creativa. En 1661, con la fundación de la Academia Nacional de Danzas, comienza un periodo de creación dirigido hacia la pedagogía dancística. Se crean bastantes escuelas y se profesionaliza cada vez más el *ballet*. Noverre crea toda una línea filosófica y de acción alrededor de la danza. Es un periodo donde la técnica clásica se va creando y perfeccionando con maestros tan relevantes como Carlo Blasis, que crea la barra, Vestris, que crea numerosos pasos de *ballet*, y el *grand allegro*, Dauberval, gran maestro y creador del ballet *La fille mal gardée*, Charles Didelot, responsable de crear las condiciones para la época dorada del Ballet ruso, el primer periodo más creativo de la historia dancística. Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX Marius Petipá crea *ballets* tan importantes como: *El Cascanueces*, *La bella durmiente*, *El lago de los cisnes*, *El Quijote*, *Paquita*, etc., por lo que se conoce como uno de los coreógrafos más creativos a lo largo de este siglo.

Siguen la trayectoria creativa artistas artistas con Fokine, gran revolucionario del *ballet*, Diaguilev, mecenas y creador de los *ballets* rusos de Diaguilev, Stravinski, creador de composiciones musicales de *ballets* muy influyentes, y así un sinfín de artistas, pensadores e influyentes autores de la nueva danza que va surgiendo. Una danza que revoluciona y rompe con la danza clásica. Se busca la libertad del gesto, una mayor relación con el espacio, se rompe con las estructuras rítmicas y métricas, y entre sus creadores y teóricos encontramos figuras como von Laban, Dalcroze, Mary Wigman, Isadora Duncan.

La música y la danza se unen en esta revolución inspirada en la libertad creativa. En el periodo de entreguerras, los núcleos más creativos se trasladan a Francia y Gran Bretaña, pero, sobretodo, a Estados Unidos. Rusia se queda en un segundo plano en cuanto a *ballets*, pero contribuye a la pedagogía de la danza con su creación del método de Agrippina Vagánova. En la Ópera de

Paris surge una nueva época creativa con grandes figuras. Son Serge Lifar, Roland Petit, Maurice Béjart, Rudolph Nureyev. Crean *ballets* como *Romeo Y Julieta*. En Inglaterra, Marie Rambert, Ninette de Valois, Frederick Ashton, Antony Tudor, Kenneth MacMillan, Margot Fonteyn. Estados Unidos consigue su esplendor creativo en danza por esta época. Ruth Saint Denis, Martha Graham, Doris Humphrey y Agnes de Mille. Pero sobre todo es el ruso George Balanchine quien fundó la School of American Ballet y produjo espectáculos que lo renombraron como uno de los mejores coreógrafos y de los más creativos de todos los tiempos.

Entre los años 50 y 60, Merce Cunningham introduce un nuevo concepto de danza, basada en el caos. Creaciones tan importantes como *West Side Story*, de Jerome Robbins, son muestra de ello. Mientras, con el *Duet* de Paul Taylor, la danza entró en el ámbito de la posmodernidad. La danza ya es todo un arte con un sin fin de mezcla de estilos e influencias, desde las orientales hasta las folklóricas, incorporando incluso movimientos de aeróbic y kickboxing. Los artistas y coreógrafos postmodernos, como Glen Tetley, Alvin Ailey y Twyla Tharp, introducen lo corriente y lo cotidiano en la danza, todo un abanico de posibilidades para la creación, todo vale y todo se experimenta. En las últimas décadas del siglo destacaron coreógrafos como William Forsythe y Mark Morris, así como la escuela holandesa, representada por Jiří Kylián y Hans van Manen, donde también se formó el español Nacho Duato.

En España, la corriente creativa dancística se apoya más en el *ballet* español por una razón muy lógica, y es que la tradición de compañías clásicas era muy escasa. En uno de los artículos de Julio Bravo (2013) se muestra una gran lista de bailarines españoles que han triunfado por numerosas compañías internacionales. En danza clásica, aparecen bailarines clásicos como Rosita Mauri, estrella de la Ópera de París en el siglo XIX. Más tarde, en España se crea escuela con María de Ávila, donde se forman bailarines internacionalmente muy talentosos, como Ana Laguna, estrella de una de las compañías más creativas de finales del siglo XX, la compañía Cullberg Ballet. Varias compañías contratan bailarines españoles como primeras figuras.

Destacan Carmen Roche y Víctor Ullate, como figuras del Ballet del siglo XX de Maurice Bellart, Luis Fuentes triunfa en el Joffrey Ballet de Nueva York y Nacho Duato triunfa también en el Nederlands Dans Theatre.

En los años 80 siguen apareciendo nuevos y talentosos bailarines repartidos por todo el mundo. Trinidad Sevillana, Arancha Arguelles, José Cruz, Antonio Castilla, Amaya Iglesias y un numeroso grupo de españoles que triunfan en las compañías de todo el mundo. En la década de los 90, Tamara Rojo, Ángel Corella y José Carlos son bailarines de los más talentosos, y triunfan en diferentes compañías internacionales. Los bailarines españoles son trabajadores y muy pasionales con su trabajo; bailarines con mucho talento y con gran creatividad.

Murcia ha dado gran cantidad de bailarines, uno de los más creativos es Juanjo Arqués. Juanjo se dedica en la actualidad a coreografiar, apoyado por una de las compañías más importantes del mundo, la Het National Ballet. Juanjo es un continuo creador de obras que lo caracterizan por ser muy innovador. En una entrevista concedida a la revista *Danza*, ante la afirmación de la entrevistadora Anabel Poveda de que si a la hora de montar se considera creativo, no lo es menos cuando se sube al escenario, Juanjo Arqués (Poveda, 2010) responde así:

Creo que soy uno de los bailarines con más movimiento de la compañía. Siempre que hay creaciones nuevas me utilizan, o los coreógrafos quieren trabajar conmigo en cosas innovadoras, lo que hace que madures con una información más rica a la hora de manejar vocabulario. Mi objetivo sería intentar buscar mi movimiento, poner mi firma. Estoy intentando crear un estilo, pero es difícil ser solista y coreógrafo, ya que tengo que hacer muchas cosas en mi tiempo libre. Es entonces cuando creo las ideas, las músicas, el material, hablo con el diseñador de luces, el músico, trabajo con arquitectos.... Quiero seguir bailando dos o tres años

más, hasta que haga el cambio hacia la coreografía y me centro sólo en eso. (párr. 4)

Con un estilo que define como «muy neoclásico, muy arriba», pregunta y afirma Anabel Poveda, que si le dieran a elegir, le encantaría quedarse como coreógrafo residente en el Het. A lo que Arqués (Poveda, 2010) responde:

Es una compañía grande en la que he estado trabajando, conozco a los bailarines, al staff, ha sido donde he creado mis primeras coreografías y estaría muy bien. Estoy haciendo como cuna, aunque también me interesaría sacar mi trabajo fuera. Estoy en pleno *networking* y hay compañías interesadas, sinceramente me gustaría hacer las dos cosas... compaginar Holanda con tener tiempo para montar en otros sitios. (párr. 5)

En el Het National, continúa Anabel, ha encontrado la compañía que cumple todos los requisitos. Ve una mezcla perfecta entre el estilo más neoclásico o contemporáneo que pudo bailar con Ullate (etapa que recuerda con cariño, pues confiesa que aprendió muchísimo, y donde se le quitó el miedo a bailar), y todos los clásicos del English National (donde se convirtió en un fantástico partenaire). Sabe que Ámsterdam es el último paso de su carrera como bailarín y la ciudad le gusta mucho, dice Arqués (Poveda, 2010) que: «Es muy joven y encantadora, no hay mucha luz pero es muy ecológica, es muy tranquila, tienes todo, es como un pueblo pequeñito y la compañía hace un repertorio muy rico, clásico, neoclásico, Balanchine, Forsythe, Hans Van Manen» (párr. 6).

En esta entrevista está representado claramente lo que ocurre con la creatividad y con tres de los elementos que componen el proceso de la danza:

- Analizar la creatividad en el bailarín.
- La creatividad en el coreógrafo.
- Observar cómo se fomenta la creatividad en la compañía de *ballet*.

Faltaría otra vía de análisis en todo este proceso y sería el trato de la creatividad en las escuelas y en sus metodologías. Hablando por teléfono con el bailarín ((B. Martínez, comunicación telefónica, 10 de septiembre de 2015) Juanjo Arqués, nos comenta que desde hace ya unos años hay un gran interés por incentivar la creatividad en casi todas las compañías de baile. Por supuesto, en unas más que en otras. Lo cierto y verdad es que la corriente hacía la creatividad está de moda y eso se ve en las compañías de danza de las ciudades y estados más punteros en modernidad. Países como Alemania, Holanda, Estados Unidos, Canadá, Corea, etc., apuestan por invertir en arte, en educación, y cultura en general para producir creatividad.

Las compañías de danza en la actualidad montan *workshops*, instauran espacios para traer nuevos coreógrafos con diferentes estilos y trabajar con los jóvenes bailarines. Sin embargo, los niños que estudian Danza Clásica encuentran muy pocos espacios donde poder desarrollar su creatividad. Depende de la filosofía de cada centro, si se hace o no hincapié en esta asignatura y cómo se promociona. Habitualmente, la creatividad la desarrollan en tiempos diferentes a las horas de clase de *ballet*. Los tiempos que las escuelas han dedicado y dedican a montar, por ejemplo los bailes de demostración, festivales de fin de curso, etc., son siempre un incentivo para los alumnos. Estos eventos ayudan a fomentar su creatividad y así los niños crean un mundo imaginario propio, donde fantasean con la creación de bailes y con ser grandes bailarines.

El gran reto, desde nuestro punto de vista, es que se actualicen los métodos de Danza Clásica con fórmulas más creativas. Si el entrenamiento de

la técnica clásica se enfocara hacia una mayor autonomía del alumnado, se obtendrían resultados más consecuentes a las características de la danza. Esas formulas más creativas se basan en qué enseñar, cómo enseñarlo y quién lo enseña; es decir, enseñar los mismos pasos de la técnica clásica con estructuras diferentes más acordes con la motivación y la creatividad de niños y niñas. Utilizando métodos y vías donde el alumnado experimente, resuelva y reflexione los contenidos antes de automatizarlos sin sentido, como ocurre con la rigidez actual. Y con profesores más abiertos a caminos más flexibles y más implicados en obtener resultados diferentes tanto en rendimiento como en creatividad. Estos nuevos métodos de enseñanza ya se experimentan en distintas disciplinas, pero no los encontramos en los currículos de danza clásica en las Escuelas.

El método Dalcroze es un buen ejemplo de intervención creativa en una disciplina clásica como la música y la rítmica. En nuestros conservatorios de Danza existen currículos con escasos espacios para la creatividad que en la puesta en practica se quedan en nada. Cuando percibimos un grupo de alumnos y alumnas más creativo, normalmente se debe a que reciben clases de un maestro sensibilizado por este tema.

3.2.2. La creatividad en los diferentes estilos de danza

En este apartado analizaremos tres estilos de danza y su relación con la creatividad: a danza clásica, la danza española y la danza contemporánea. La danza clásica es una danza más estricta en formas, donde las estructuras de movimientos están codificadas y no hay mucha libertad para nuevos códigos y formas.

En La danza española nos encontramos con el mismo razonamiento que en la danza clásica, pero hay algunas diferencias que pueden marcar desigualdad en cuanto a creatividad. En danza española se bailan cuatro tipos de bailes. El flamenco, la escuela bolera, la danza estilizada y el folklore. Esta

versatilidad de movimiento hace al bailarín desarrollar una capacidad de apertura gestual y de expresión. Además, los matices musicales son más variados y amplios. Debemos señalar también que los bailarines de danza española tienen la suerte de tocar un instrumento, las castañuelas. Y en flamenco hacen con sus zapatos que el ritmo esté integrado en el movimiento, de tal forma que vivencian la música desde otra perspectiva. La improvisación es otra de las características que se puede encontrar en la danza española. No es muy grande el espacio reservado para esto, pero sí es más amplio que en danza clásica.

Cuando se hace referencia a la danza creativa siempre se vincula con la danza contemporánea. Y es normal, porque es una danza donde la libertad de movimiento es mayor que otras, donde tiene cabida la improvisación y donde ser creativo es visto como la base de esta danza. Los alumnos y alumnas de danza contemporánea se identifican con una personalidad claramente creativa. La construcción de su imagen poco a poco se va forjando alrededor de una filosofía de libertad, de innovación, de rebeldía hacia lo clásico y rutinario. La danza contemporánea simboliza el juego de libertad y de sueños de cualquier adolescente.

Estas condiciones y características de cada danza pueden hacer diferenciar los caracteres de los alumnos y alumnas. Se verá más adelante, cuando se analicen los resultados de esta investigación. Para concluir este apartado, podemos hablar que los currículos en los distintos estilos de danza son diferentes en cuanto a creatividad. La norma y la ley en nuestro país habla del desarrollo de la capacidad creativa del niño, y eso se transforma y se materializa libremente, dependiendo de cada especialidad y de cada conservatorio. Pero, sí se puede generalizar en distinguir un tipo o estilo de danza como más idónea para fomentar la capacidad creativa del niño. Así, la danza contemporánea es la más propicia para que el niño incremente su creatividad.

3.3. La creatividad en las enseñanzas regladas de danza

Cuando tratamos la creatividad y su comprensión, debemos implicar también a la imaginación, ya que es un elemento decisivo para la conducta y el desarrollo humano de cada individuo. La imaginación desarrolla la experiencia externa e interna de cada ser, y con ello la fantasía que sumará aportes significativos a los procesos de pensamiento. La danza, vinculada estrechamente con la imaginación, conseguirá aportar al individuo diferentes vías de expresión. La danza brinda al individuo posibilidades de creación, comunicación, catarsis y desarrollo de numerosas potencialidades, como conciencia corporal, imagen corporal, identidad, vitalidad, afectividad, trascendencia, etc. La danza es una forma de comunicación artística y de expresión de emociones, sentimientos, pensamientos, imágenes y estados de ánimo del ser humano. También es un medio para entretenerse, divertirse y disfrutar con movimientos rítmicos del cuerpo.

Por estas razones, la danza es una actividad sumamente beneficiosa en la formación del niño, al satisfacer su necesidad de expresión y creación, a través del conocimiento de su propio cuerpo, ayudándolo a descubrir las múltiples capacidades de movimiento que este posee, de acuerdo a su estado evolutivo y a su nivel de rendimiento, canalizando de esta manera su potencial creativo y energético. Sin embargo, es necesario hacer una distinción entre bailar de manera natural y tomar una clase de danza.

Los maestros especializados en danza infantil aconsejan que la edad ideal para comenzar a estudiar danzas más complejas, como clásico, es a partir de los siete u ocho años, ya que el niño que lee y escribe está mejor preparado para la comprensión. Antes de esta edad, desde los cuatro o cinco años, conviene recurrir a cursos de expresión corporal o de iniciación a la danza, en los cuales el niño irá conociendo poco a poco el espacio, trabajará sobre la rítmica con elementos, pudiendo también incluirse creatividad a través de la improvisación. En esta etapa, los chicos aprenden a través del juego algunas técnicas, experimentando ellos mismos cómo trabaja cada músculo.

En líneas generales, en una primera etapa, la danza infantil se compone de movimientos sencillos, organizados en un marco espacio-temporal concreto. Los elementos-pasos, enlazamientos, evoluciones, pueden ser ejercitados como formas aisladas –unidades de movimiento– o como formas elaboradas en una composición coreográfica.

Educación en danza. ¿Desarrollan los estudios de danza la creatividad?

M^a Jesús Cuéllar, tanto en su tesis, como en numerosos artículos publicados, viene estudiando, primero el deporte y luego la danza, realizando investigaciones en relación con la creatividad. Nuestra sociedad actual, refiere Moreno (2006), es una sociedad cambiante que demanda una educación que prepare de manera eficaz para esos cambios. Así, los niños de hoy deben convertirse en adultos del mañana, capaces de resolver las situaciones que se les puedan presentar en el futuro. Esto hace necesario la inclusión del desarrollo de la creatividad dentro de esa preparación. Como dice Miller, el niño aprende con ganas aquello que ya desea o necesita saber (Álvarez, 2010). Para ello, la educación debe de reconocer los factores que estimulan y bloquean la creatividad y, así, facilitar ambientes de confianza en los que los alumnos puedan desarrollarla. La realidad educativa, sin embargo, nos indica que la memoria y la repetición son los protagonistas de los aprendizajes de los alumnos.

De acuerdo con Revodero (2001), para el caso de la danza en los procesos pedagógicos se debe garantizar la educación (formación de sentimientos, convicciones, concepción del mundo, etc., que garantizan la materialización del sistema de actitudes del sujeto) unida a la instrucción (transmisión de conocimientos), con lo cual hay que lograr la interiorización de las operaciones de las acciones motrices y la formación de las imágenes o representaciones ideomotrices y, después, lograr la exteriorización de estas imágenes o representaciones que se encuentran fijadas y retenidas a través de las habilidades, los hábitos motores y las destrezas. Afirma Revoredro (2001):

Las representaciones constituyen las imágenes o huellas fijadas y retenidas de las operaciones de los elementos técnicos de las acciones motrices de cualquier actividad de la cultura física. Estas representaciones constituyen la base de todas las acciones motrices y a su vez constituye un proceso polimodal porque necesitan:

- De la actividad de un conjunto de analizadores que aseguren el reflejo informativo visual, táctil, auditivo, propioceptivo y sensomotrices.
- De los procesos y fenómenos de la memoria: fijación, retención, reproducción, reconocimiento, recuerdo, reminiscencia.
- Del trabajo analítico-sintético-comparativo-reflexivo del pensamiento.
- De la actividad de los mecanismos lingüísticos de control y autorregulación (párr. 3).

Para continuar explicando que, además, es un proceso polifuncional porque posee:

- Función programadora, que permite precisar la secuencia lógica de las operaciones de toda acción y de las demás acciones de toda la técnica a través de la interiorización en la base fisiológica (cerebro).
- Función reguladora, porque asegura que los ejecutantes aceleren o frenen sus operaciones y acciones de forma consciente en correspondencia a los patrones representativos grabados su corteza.

- Función entrenadora, porque en momentos determinados de la vida dancística se puede hacer un entrenamiento ideomotriz o mental que perfecciona el entrenamiento ejecutivo o práctico (párr. 4).

Las acciones motrices transcurren por diferentes niveles, de los cuales daremos una clasificación sin ánimo de universalizarlas, pues cada cual asume las teorías que considere más avanzadas.

- Primer nivel: habilidad. Según Rudik son acciones que ejecutan los sujetos, utilizando los conocimientos adquiridos anteriormente, donde solo se constata una posibilidad de ejecución, sin tener en cuenta la calidad. La experiencia motriz se adecua a las exigencias de la nueva acción (extrapolación). Es la aplicación en la práctica de los conocimientos interiorizados, materializando movimientos innecesarios y algunos errores (Revoredo, 2001).
- Segundo nivel: hábito motor. Acciones que a consecuencia de la ejercitación sistemática alcanzan un nivel conocido del perfeccionamiento, donde las operaciones y acciones se ejecutan con calidad y rapidez. Es la aplicación en la práctica de los conocimientos interiorizados con la calidad y rapidez requerida, donde cada individuo le imprime un sello distintivo que lo caracteriza e individualiza.
- Tercer nivel: destreza. Es la disposición para ejecutar la acción con rapidez y calidad, resolviendo de una manera creadora cualquier problema o situación que surja. Es la aplicación en la práctica de los conocimientos interiorizados con la calidad y rapidez requerida, proyectando inventivas o iniciativas que aseguran la creatividad en las acciones motrices para dar solución a las diferentes situaciones imprevistas que puedan

aparecer súbitamente. Es la materialización del talento individual (Revoredo, 2001, párr. 5-7).

Y, en los estudios de danza en los conservatorios, ¿qué ocurre? M^a Dolores Moreno Bonilla (2006), profesora de danza clásica del conservatorio de Málaga y psicóloga, ya se planteó la relación que existía entre los estudios de danza y la creatividad, y más concretamente, en los estudios de danza reglados, impartidos en los conservatorios. La creatividad, según refiere esta profesora, se da por supuesta en las artes en general, y la danza no lo es menos, pero ¿desarrolla el aprendizaje de danza la creatividad en los alumnos? La danza es, principalmente, un vehículo de expresión de emociones a través del propio cuerpo, sin embargo, la sociedad demanda un virtuosismo técnico exacerbado en la interpretación de obras. Esto propicia que el alumnado no module a través de su propia sensibilidad el mensaje del creador contenido en la obra, y repita patrones de respuesta motrices, limitando así su capacidad para crear propuestas motrices propias. Para favorecer la creación de estas propuestas motrices propias es necesario potenciar la capacidad de creatividad motriz del alumnado, pero, ¿ocurre esto en los estudios de danza?

La danza actúa en diferentes esferas o dimensiones con la finalidad de obtener unos objetivos específicos. Batalla y Xares establecen que son cuatro las dimensiones de la danza: de ocio, artística, terapéutica y educativa (Moreno Bonilla, 2006).

- Dimensión de ocio: la danza aquí tiene función de actividad de ocio, de bienestar, de relación, de ocupar tiempo libre, de mantenerse en forma.
- Dimensión artística: aquí la danza se considera un arte, y para cumplir esos requisitos debe concretarse en obras coreográficas, medios de producción, autores, etc. La danza en esta dimensión requiere un alto nivel técnico y profesional. El

profesor es como un entrenador que trabaja con una población seleccionada, dando origen a compañías de danza que representan sus obras artísticas en teatros o escenarios propios.

- Dimensión terapéutica: la danza en este ámbito está dirigida hacia fines formativos y terapéuticos con niños y adultos que muestran, respectivamente, necesidades educativas especiales y alteraciones en sus comportamientos sociales. Este tipo de danza se desarrolla en diversas instituciones y es impartida por un profesor o un terapeuta.
- Dimensión educativa: en esta esfera la danza se centra en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito de la enseñanza. El objetivo es el desarrollo integral de la persona, y para que la danza tenga este valor pedagógico, debe cumplir las siguientes funciones:
 - Función de conocimiento de sí mismo y del entorno.
 - Función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud.
 - Función lúdica y recreativa.
 - Función estética expresiva.
 - Función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
 - Función cultural.

Desde esta dimensión, y de acuerdo con Fux: «Danzar, entonces, no es adorno en la educación, sino un medio paralelo a otras dimensiones que forman en su conjunto, la educación del hombre. Realizándola en integración en las escuelas de enseñanza común, como una materia formativa más, reencontraríamos a un nuevo hombre con menos miedos y con la percepción de su cuerpo como medio expresivo en relación con la vida». (Cáceres, 2012, p. 26)

La formación de profesionales de la danza no ha estado regulada hasta la aparición de la LOGSE (1/1990). Antes de esa fecha, los estudios profesionales de Danza realizados en los diferentes conservatorios se sitúan dentro de la dimensión artística. El objetivo de estos estudios era alcanzar un alto nivel técnico y profesional. El profesor ejercía la función de entrenador. La llegada de la LOGSE fue un hito histórico para la danza, como ya dijimos anteriormente, pues por primera vez se regulaban estos estudios y se incluían dentro de la educación. Este nuevo componente educativo introduce a la danza de la dimensión artística dentro de la danza de dimensión educativa, pues se pretende alcanzar el desarrollo integral de la persona. Este gran acontecimiento, sin embargo, ha llevado a la confusión del hecho artístico a parte del profesorado que quería integrarse en esta nueva faceta educativa. Pues, ¿cómo lograr el desarrollo integral de la persona si tengo que ser un entrenador que desarrolle el perfeccionamiento del gesto técnico?

Uno de los aspectos que había que realizar era un cambio metodológico. Los decretos que desarrollan los Estudios Oficiales de Danza en Murcia establecen que la metodología educativa en este grado ha de desarrollar la personalidad y sensibilidad del alumnado, fomentar la creatividad artística, estimular al alumnado en la valoración y disfrute de la danza y favorecer al máximo desarrollo de sus aptitudes y capacidades humanas como para la

danza. Estas orientaciones metodológicas abogan por la necesidad de un desarrollo integral del alumnado.

Cuéllar (1997) ha realizado un estudio bibliográfico sobre la metodología utilizada en la clase de danza. Concluye de él que en la clase de danza se utilizan mayoritariamente técnicas de enseñanzas tradicionales de reproducción de modelos o imitación. Considera que estos planteamientos son razonables en el ámbito profesional, no en su aplicación educativa. Cuéllar expone que, aparentemente, el profesorado de danza no se ha cuestionado las limitaciones de la aplicación de estos modelos demasiado directivos, sin embargo, constata un sentimiento de frustración de estos, ante la dificultad de desarrollar la iniciativa del alumnado, a lo que desde aquí también añadiríamos la dificultad de desarrollar de capacidad creativa del alumnado.

Ante el uso excesivo del mando directo, Cuéllar (1997), realiza una propuesta a la que nos sumamos, junto a Moreno Bonilla (2006): combinar la utilización de la enseñanza mediante reproducción de modelos o imitación con la enseñanza mediante búsqueda o indagación. Ambas, son compatibles, y la elección de una u otra dependerá, entre otras cosas, de los objetivos que queramos alcanzar en cada momento del proceso educativo. La enseñanza mediante búsqueda o indagación está orientada a que el propio alumno o alumna complete sus aprendizajes con la mediación del profesorado, el cual proporciona, en el caso de la danza, un problema motriz que debe provocarle curiosidad al alumnado y motivarle a buscar la solución. Esta enseñanza favorece el desarrollo de la creatividad. La combinación de estas técnicas de enseñanza permitirá, no solo imitar a un modelo y reproducir lo más similar posible el gesto técnico, sino desarrollar el movimiento cargado de significación personal y desarrollar la creatividad. Existen, a su vez, innumerables factores que pueden influir en el desarrollo de la creatividad. «Para ser creativos es preciso tener muchas cosas desde las que entusiasmarse» (Sternberg y Lubart, 1997, p. 294)

Una actitud creativa aporta curiosidad, y esa inquietud indagadora hace que a la persona no le asusten los cambios, los retos y lo nuevo. Es esa actitud que, como docentes, debemos tener si queremos aplicar técnicas creativas y desarrollar la creatividad de nuestros alumnos. El educador que quiera afrontar su profesión desde esta perspectiva, deberá tener en cuenta las tres esferas de que Torre establece para la persona (Trigo, 1989):

- El ser: persona con actitud creativa, sin miedo a los cambios, y sensible a los problemas.
- El saber: poseer conocimientos sobre creatividad, psicodidácticos, y de técnicas creativas.
- El hacer: aplicar al proceso educativo habilidades y destrezas creativas, dominio de estrategias y técnicas, manejo de clima creativo y hábito de intervención creativa.

Queremos traer aquí las palabras de Tonuci que cita Moreno Bonilla (2006):

El docente, de cualquier nivel, que aspira a que sus alumnos sean entusiastas, apasionados, creativos, investigadores, cuestionadores, debe de comenzar tratando él mismo de ser entusiasta, apasionado, creativo, investigador, cuestionador, ya que eso es lo que va a transmitir a sus alumnos.

En nuestro país, con la LOGSE (1/1990) se establece la regulación de las enseñanzas artísticas, entre ellas la danza. Dicha educación debe, por tanto, ofrecer al alumnado la base de conocimientos que le permita desarrollar sus capacidades en relación con la danza, garantizando un correcto sustrato para una posterior profundización en los mismos. En la Ley se hace mención a

la importancia del desarrollo de la creatividad, del desarrollo de la sensibilidad artística, de la improvisación, entre otras cosas. Pero, lo cierto y real es que a la hora de evaluar a los estudiantes de danza en los conservatorios lo que más importa es la técnica, dejando un pequeño espacio de mención, a veces nulo, al apartado de creatividad.

La técnica de danza es muy compleja y requiere muchas horas de entrenamiento, por lo que los profesores se encuentran con un problema de tiempo a la hora de poder conseguir y ejecutar todos los contenidos de currículo impuestos por las programaciones de dichos conservatorios. Sacrificando, así, los aspectos más creativos, entre otras cosas, que nos ofrece este arte.

La pregunta es: ¿cómo encontrar un espacio de interconexión, en dónde la danza se vuelva un lugar de construcción, de destrucción y de reparación perpetua de un sistema perceptivo y sensorial, y que a la vez esté en perfecta armonía con el aprendizaje tan difícil de la técnica dancística?

CAPÍTULO IV. PROCESOS PSICOLÓGICOS SIGNIFICATIVOS EN DANZA: VARIABLES DE ESTUDIO

Como dijo Megías (2009), son muchos los procesos implicados en el aprendizaje de la Danza. Uno de los más importantes son los procesos psicológicos.

M^a Jesús Megías (2009), en su tesis *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*, muestra un estudio muy completo de los procesos que influyen en la enseñanza de la danza, realizando un análisis de todos los factores que confluyen en este proceso. Para desarrollar este capítulo nos referiremos a Megías en bastantes ocasiones.

Desde este trabajo de investigación, haremos una selección de lo que más nos interesa para contextualizar y justificar las herramientas que utilizamos en nuestro estudio empírico. Vamos a tratar la creatividad, la personalidad, la motricidad y el rendimiento, puesto que son las variables con las que trabajamos en nuestra profesión. Dejaremos otros aspectos determinantes en el proceso de la enseñanza de danza para otras líneas futuras de investigación.

4.1. Creatividad

En capítulos anteriores ya hemos hecho mención de la creatividad desde varios enfoques. Esta vez nos referimos a la creatividad como proceso que aporta a la danza y como variable a desarrollar y a tener en cuenta en los futuros estudiantes de danza. Haremos alusión en este apartado a la relación entre las variables que hemos medido para nuestra investigación.

De las características de la personalidad, observamos que la creatividad no es una cuestión de actitud, sino de disposición, y que tiene que ver con los factores motivacionales y de personalidad. Para Amabile (1983), el

componente motivacional está fuertemente unido a las necesidades, valores e intereses de los sujetos en el proceso de construcción de problemas. Según Romo (1986), además de considerar la creatividad como una forma de pensar, es una forma de ser, un proceso del pensamiento por sí mismo.

El informe de la Fundación Botín del año 2014 dedicó todas las ponencias a la creatividad, e incluye varios artículos muy interesantes sobre actitudes, emociones y arte. A continuación, citaremos algunos de ellos por el interés que tienen para la investigación que nos ocupa.

Los autores señalan que cuando escuchamos la palabra creatividad, lo primero que generalmente nos viene a la cabeza son las distintas disciplinas artísticas. Tanto la creación como la apreciación del arte son procesos profundamente emocionales. Defienden que la persona que pretenda alcanzar logros creativos debe reunir dos condiciones: debe tener una actitud abierta, es decir, contemplar el mundo que le rodea con interés y receptividad, y, por otro lado, debe desarrollar ciertas habilidades que le permitan gestionar las emociones que acompañan a la labor creativa.

Según la investigación de Kaufman y Beghetto, las personas pueden ser creativas de cuatro maneras distintas. En el nivel más elemental, existen momentos creativos que podrían ser originales solo para un individuo en concreto (los niños con piezas de construcción). En el siguiente nivel estaría la creatividad cotidiana, que se manifiesta en interacciones y actividades del día a día (tocar un instrumento musical). Más arriba se sitúa la creatividad profesional para la que se requieren mayores habilidades y conocimientos (un cocinero fusionando cocina española y japonesa). En el peldaño superior se encontraría la creatividad eminente, que describe a aquellas personas que dan un vuelco a un campo de trabajo determinado o, incluso, a la cultura en general (Einstein o Bill Gates) (Ivcevic et al., 2014). Para nuestra investigación nos interesan la creatividad cotidiana y la creatividad profesional.

Como señalan Feist, Ivcevic y Mayer, Helson, Roberts y Agronick, entre otros las personas creativas poseen una serie de características de

personalidad que las distinguen de las demás. Son personas dispuestas a vivir nuevas experiencias, curiosas y poco convencionales, que desde su infancia tuvieron intereses artísticos e intelectuales (Ivcevic et al., 2014).

Continúa el informe Botín en su introducción destacando que en el proceso creativo el conocimiento y las habilidades de pensamiento adquieren una importancia crucial. A estos factores hay que añadir la carga de emociones que participan en el proceso, que pueden ser beneficiosas o perjudiciales. Hasta la fecha, la mayoría de los estudios de investigación sobre las emociones implicadas en el proceso creativo se han centrado en analizar cómo los distintos estados de ánimo fomentan u obstaculizan la generación de ideas. Sin embargo, se debería examinar cuáles son las emociones que impulsan a una persona a actuar como señalan Baas, De Dreu y Nijstad (Nijstad). Podría ser que una persona necesite una emoción negativa para empezar a crear y luego pasar a sentir emociones más positivas. Una emoción que inhibe sistemáticamente el pensamiento creativo es la ansiedad descontrolada.

En el informe de la Fundación Botin, como en nuestra investigación, lo que nos interesa es saber cómo se pueden aprovechar o transformar las diferentes emociones para conseguir una mayor creatividad. Así, pues, las habilidades de inteligencia emocional desempeñan una función a lo largo de todo el proceso creativo: desde el descubrimiento de los problemas importantes, hasta la concepción de ideas originales y la persistencia a la hora de resolver problemas a pesar de la frustración o los obstáculos que se encuentren en el camino.

Ivcevic et al. (2014), en su interesante aportación, concluyen que las personas emocionalmente inteligentes son capaces de gestionar mejor las emociones desagradables que se originan durante el proceso creativo, algo que puede conducir a nuevos problema o a redefinir aquellos que ya se habían planteado.

También destacan Ivcevic et al. (2014) que otro modo de utilizar las emociones para impulsar la creatividad consiste en vincular el estado

emocional con aquellas tareas más adecuadas a ese estado de ánimo concreto. Por ejemplo, la tristeza es más útil para pensar de una manera más crítica y analítica, mientras personas contentas tienen más facilidad para proponer ideas interesantes y alegres.

Por último, Ivcevic et al. (2014) señalan que según los estudios de Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, las habilidades de inteligencia emocional se pueden enseñar, practicar y desarrollar de modo que todos podemos aprender a utilizar deliberadamente nuestras emociones como apoyo al proceso creativo. El contacto con el arte puede ser una poderosa herramienta de enseñanza para mejorar habilidades de inteligencia emocional y creatividad en nuestra vida cotidiana, esta es la tesis central del Centro Botín.

4.2. Personalidad

Cuando comenzamos a plantearnos este estudio, una de las primeras cuestiones que nos interesaba era la relación que tenían la creatividad y la personalidad. La personalidad es uno de los factores psicológicos que afecta en el proceso tanto de la creatividad como de la danza. Nos preguntamos si existen rasgos de personalidad que hacen que un sujeto elija estudiar danza, o bien la danza desarrolla algunos rasgos de personalidad. Estas y otras cuestiones las reflexionaremos en nuestro estudio empírico. En el capítulo VI este trabajo encontraremos los resultados de dicha investigación.

Esta tesis es la prolongación del trabajo de investigación que se hizo en el DEA. En ese estudio tuvimos resultados relevantes acerca de la relación entre unos rasgos concretos de personalidad y la danza. En este apartado vamos a contextualizar el proceso psicológico de la personalidad. Primero refiriéndonos a la relación que pueda existir entre personalidad y creatividad, y más tarde mostraremos algunos estudios que exploran la relación entre personalidad y danza.

Garaigordobil y Pérez (2002) realizan un trabajo donde tratan rasgos de la personalidad infantil y la creatividad. Tratan tanto la creatividad gráfica como la verbal. La muestra se desarrolla con 135 niños y niñas de 6 años en centros privados y públicos. Las variables tienen nueve instrumentos de evaluación que son: creatividad gráfica, creatividad verbal, inteligencia, desarrollo perceptivo-motriz, esquema corporal, juicio estético, autoconcepto, conducta social con iguales, y otros rasgos de personalidad. En los resultados se hallan las relaciones con el esquema corporal y los rasgos de personalidad como el entusiasmo, la confianza o el buen autoconcepto, aunque también con inestabilidad emocional, inseguridad y los sentimientos de culpa. No se encuentran relaciones de la creatividad gráfica con juicio estético. En conjunto, los resultados obtenidos aportaron datos sobre las relaciones de la creatividad con variables del desarrollo infantil. Los resultados muestran que la creatividad verbal y gráfica tienen pocas relaciones entre sí. Además, afirman que la creatividad verbal y gráfica implican rasgos característicos y actitudes diferenciales.

Leste y Rust en un estudio sobre la danza y sus efectos, analizaron cómo la danza reducía trastornos del comportamiento, más concretamente la ansiedad, y cómo la danza mejoraba el estado de ánimo, comparada con actividades como hacer ejercicio, dar una clase de matemáticas o una clase de música. Como observó Álvarez (2010), en cuanto a las características de la personalidad, la creatividad no es una cuestión de actitudes, sino de disposición, que tiene más que ver con factores motivaciones y de personalidad. También para Romo la creatividad no es solo una forma de pensar, sino que es una forma de ser (Álvarez, 2010).

Álvarez (2010) cita a Amabile, Hennessey y Grossman, como autores que muestran que el componente motivacional está fuertemente unido a las necesidades, valores e intereses de los sujetos en el proceso de construcción de problemas. Las características personales que se relacionan con la creatividad son la motivación intrínseca, el espíritu lúdico y la curiosidad. La independencia es un componente de la creatividad muy significativo. Se ha

comprobado que los individuos a los que no les importa la opinión de los demás, dan un nivel bastante más alto en creatividad.

En la actualidad, cada vez son más los autores que ponen el protagonismo y el énfasis en abordar la creatividad desde una perspectiva integradora. Estos autores proponen líneas futuras de investigación, incorporando otros instrumentos de evaluación de la creatividad que permitan evaluar de forma interaccional productos creativos, procesos y parámetros ambientales o contextuales. que no sean siempre estudios relacionados con factores de personalidad de la conducta individual.

Según el psiquiatra Greben:

El grupo de los bailarines tienden a ser inteligentes, a poseer múltiples talentos y a ser personas altamente motivadas. Además, a consecuencia de su entrenamiento, están acostumbrados a recibir instrucciones, a ser dirigidos y corregidos, y suelen pensar que las personas con autoridad tienen algo que enseñarles y alguna habilidad para ayudarles. No obstante, a menudo no se sienten competentes de manera autónoma, y dependen demasiado de la guía y opinión de los demás. (Sanahuja, 2009, p. 70)

Nuestro estudio refleja resultados de una muestra con edades infantiles y de adolescentes, pero podremos ver algunas conclusiones y reflexiones similares a los resultados de autores, como el citado anteriormente. Van Standen señala que el rol de la identidad como bailarín tiende a ejercer un gran poder sobre la identidad de la persona y que influye en el funcionamiento físico, psicológico y social (Sanahuja, 2008). También para Hamilton:

El bailarín profesional de ballet es un «artista atlético» altamente afinado, que ha sido seleccionado mediante un proceso riguroso de entrenamiento desde una edad temprana. Este «darwinismo»

o selección del mejor, asegura que el bailarín tendrá el cuerpo adecuado para poder bailar *ballet* con las mínimas lesiones posibles. A nivel profesional me aventuraría a decir que tan solo un astronauta es un individuo más seleccionado que un bailarín profesional de ballet. (Sanahuja, 2008, p. 52)

Lo que está claro es que encontramos dos etapas en la formación del estudiante de danza . Una es la etapa más temprana, que suele terminar hacia los 12 años y coincide con el final de ciclo. En nuestra normativa vigente, correspondería al cuarto curso de Estudios Elementales. Y otra etapa, muy diferente por sus características y necesidades físicas, mentales y emocionales, que es la etapa profesional. Esta etapa comienza aproximadamente hacia los 12 años y deja más abierta la edad de finalización.

Bavelier y Hamilton explican:

La formación de los bailarines suele empezar hacia los ocho años, aunque la edad de inicio puede variar en función del estilo de danza escogido. Habitualmente, los niños se inician en la danza unos años más tarde que las niñas. Por regla general, la formación de los bailarines se alarga aproximadamente una década, durante la cual los bailarines requieren una alta determinación para seguir aprendiendo a medida que la intensidad, la cantidad y la exigencia del entrenamiento se incrementan. Dicha exigencia deviene extrema y especialmente en la danza clásica, en la que cada gesto y cada parte del cuerpo hasta el final de los dedos debe estar enteramente controlada y, además, debe aspirar a una belleza perfecta. Para conseguir un control tal, la repetición de los movimientos es una constante en el período de formación. (Sanahuja, 2008, p. 52)

Un alumno, aún estando capacitado, no ascenderá nunca en la jerarquía de la Escuela o del Ballet si no tiene un verdadero temperamento de bailarín, es decir un sentido artístico y un gusto por el esfuerzo. (Sanahuja, 2008, p. 55)

Megías (2009), en su tesis doctoral dedicada a la repercusión de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la danza, nos recuerda que Fisher y Clevelan hablan de que cuanto más claros tiene los límites de su cuerpo los niños, más posibilidades tienen de tener conductas autónomas, sus motivaciones serán más precisas, desarrollarán mejor sus tareas, se interesarán por los demás y por la comunicación y se integrarán mejor a pequeños grupos.

Una vez más, vemos cómo se reafirma que la actividad de la danza aumenta positivamente estas conclusiones y rasgos de personalidad en el niño.

Es muy frecuente observar entre nuestros alumnos de danza que los que reúnen una serie de requisitos muy concretos, sean los que bailen en escenarios o desarrollen una carrera profesional. Pero esos requisitos no se focalizan solo en rasgos de personalidad, condiciones físicas, de motricidad, rítmicas, musicales, etc., sino que hay otros factores muy determinantes. Entre esos factores encontramos que la motivación es de los más importantes para concluir en esos propósitos anteriormente mencionados. La motivación precisa que un niño o niña sea capaz de enfrentarse a numerosas adversidades para llegar a cumplir su sueño de ser bailarín. Junto a esa motivación encontramos la personalidad como factor concluyente para construir ese sueño, independientemente de las condiciones físicas.

Podríamos decir que se realiza una relación en espiral donde todos estos factores interactúan entre sí para dar una serie de circunstancias que hagan que una serie de alumnos lleguen hasta el final. La carrera del bailarín se hace desde esa perspectiva.

Como conclusión diremos que encontramos determinantes en la carrera del bailarín los factores emocionales, los psicológicos y en última instancia los factores físicos.

4.3. Rendimiento

Existen numerosos estudios donde se mide la relación que hay entre creatividad y rendimiento. Como nos narra González (2003) son varios autores los que resaltan que las correlaciones entre creatividad y rendimiento son significativas. Podemos citar entre ellos a Hutchinson, Gervilla, Campos y González, Getzels y Jackson, Yamamoto o Uhnann, pero en su estudio se observa que el peso de la creatividad en el rendimiento académico es bajo.

Gonzalez (2003) resalta que pese a la importancia que hay actualmente por la creatividad en la educación, no hay resultados que confirmen tal hecho. Se tendría que profundizar en la reflexión para cambiar técnicas y métodos educativos que promuevan esta fórmula. Además de seleccionar instrumentos de medición para ser más exhaustivos con el desarrollo de la creatividad y su relación con el rendimiento académico.

Dentro del currículo de los conservatorios encontramos escaso y casi nulo el espacio para evaluar la creatividad. Siguiendo el contexto de nuestro estudio empírico, demostramos que no hay nada en investigación donde se mida la creatividad y el rendimiento en danza.

Los currículos en los actuales conservatorios son de gran interés para la reflexión en cuanto a la mejora de la calidad de estas enseñanzas.

En la normativa de la danza que tenemos, ya mencionada anteriormente, existe un espacio enfocado a la creatividad y a la mejora de la educación integral del alumnado. El rendimiento sería el resultado de esta expresión. Sin embargo, encontramos que la mayoría de los currículos tratan esos espacios de manera muy general y no están lo suficientemente definidos

como para poder llegar a unos resultados medidos en rendimiento. Nos gustaría aportar, con estas reflexiones, inquietud por parte de las autoridades pertinentes, para y por la realización de metodologías más creativas y de mejor calidad en pos del rendimiento del alumno en danza.

4.4. Otras variables significativas de danza

Psicomotricidad.

Según hemos analizado existen muy pocos estudios relacionando la creatividad con la psicomotricidad. Eugenia Trigo es una autora muy implicada en el tema. Ella estudia la creatividad como proceso vivenciado simultáneamente con la motricidad. Ella misma nos recuerda que Víctor de Fonseca afirma:

La motricidad es un sistema regulador mejorado en el transcurso de la filogenésis, en la medida que materializa la transformación de estructuras anatómicas y de estructuras funcionales. Cuanto más compleja es la motricidad, más complejo es el mecanismo que la planifica, regula, elabora y ejecuta. La motricidad conduce a esquemas de acción sensoriales que a su vez son transformados en patrones de comportamiento cada vez más versátiles y disponibles... La motricidad retrata, en términos de acción, los productos y los procesos funcionales creadores de nuevas acciones anteriores... Por la motricidad utilizadora, exploratoria, inventiva y constructiva el hombre y el niño humanizado, esto es, socializado el movimiento, adquirirán el conocimiento. (Trigo, 1989, p. 108)

Hay numerosas definiciones de psicomotricidad, la que ha consensuado la Asociación Española de Psicomotricidad está basada en una visión global de

la persona. El término psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriales y motrices en la capacidad del ser y de expresarse en un contexto psicosocial. Para trabajar este aspecto psicológico, vamos a relacionar la psicomotricidad con la danza y con la educación.

Según Megías (2009) la danza trata de movimientos corporales, movimientos inducidos por una música o un ritmo, pero al fin y al cabo son actos motores. Pero, detrás de estos movimientos, hay un importante componente psicológico. Como hay una interiorización de esos movimientos, no hablaremos de motricidad, sino de psicomotricidad. Megías cita a varios autores hablando y analizando la psicomotricidad con el movimiento corporal. Entre ellos, cita a Linares, en su definición psicomotricidad, que la considera como la manifestación del lenguaje a través del cuerpo. También cita a Díaz Lucea, quien menciona la danza como actividad que desarrolla las capacidades y habilidades básicas en el niño. Acciones tan importantes para el crecimiento del niño en psicomotricidad.

Cuando nos encontramos con las técnicas de intervención psicomotrices, observamos una relación con los contenidos que están implicados también en la danza. Estos principios son:

- Control tónico postural.
- Control respiratorio.
- Equilibración.
- Lateralización.
- Coordinación dinámica.
- Disociación motril.
- Esquema /imagen corporal.
- Coordinación visomotril.

- Orientación espacial.
- Estructuración temporal.
- Ejecución motriz.

Y así, vemos que todos y cada uno de estos contenidos son los mismos que utilizamos para las consecuciones del movimiento corporal en la danza. Cuéllar (1997), en un estudio ya mencionado en este trabajo de investigación, analiza los fundamentos de la psicomotricidad. Menciona, por una parte el tono muscular, que es el estado tensión constante. Se encarga del mantenimiento de la postura y posibilita el movimiento, transforma el movimientos. Esta función es puramente motriz, y, junto con la función cognitiva y la función afectiva, entran a formar parte del trabajo en el desarrollo del niño. La vida primitiva del niños está ligada a todos estos factores. Pero, para que el niño se desarrolle como ser comunicador, es necesario considerar estos tres elementos: la postura, el tono y el movimiento. Por eso, es importantísimo el diálogo que el niño hace con la madre en sus primeros momentos de vida.

En ese mismo estudio de Cuéllar (1997), se afirma que, según Ajurriasguerra, la madre y el niño se comunican con la acomodación recíproca de sus posturas. Una vez que el niño nota que cosas que son *yo* o cosas que son *no yo*, empieza a construir su *yo* corporal y es donde nos encontramos con el segundo elemento importante del esquema corporal. El esquema corporal resume nuestra propia historia corporal. Cuando el niño maneja su cuerpo, comienza a relacionarse con el mundo que lo rodea con objetos, personas y se va desarrollando en el espacio y en el tiempo. Y en la tesis de Megías (2009) se hace mención a Fernández, para quien el espacio corporal se va desarrollando hacia el espacio de acción y este a su vez hacia el espacio de la realidad, incluso a espacio de la intención y del deseo.

El niño organiza el mundo que le rodea y conoce las distancias cuando al liberar sus manos comienza a caminar sobre sus pies, y así se sitúa sobre el

espacio de otra manera, lo que provoca una especialización lateral. Nos explica Megías (2009) que la experiencia del tiempo está ligada a la del espacio y a la de los ritmos vitales, en las que se somete al niño de pequeño. Es muy importante las secuencias de los sonidos, los silencios, la organización del tiempo y los ritmos que va sintiendo para el desarrollo lingüístico. El niño manipula, vivencia, percibe y después consigue comenzar con el lenguaje. Dice Megías (2009): «El lenguaje necesita de un mismo desarrollo simbólico que permita dar el salto de la acción a la representación» (p. 223).

Megías (2009) también menciona a Berruezo, porque para este autor nuestro reinado de la razón hace que mantengamos en un segundo plano a nuestro cuerpo. Los trabajos que desempeñamos van dejando de ser corporales, para ser cada vez más intelectuales o verbales. Tal vez nos hace falta menos el cuerpo. Si nos paramos a pensar, centramos nuestra atención en nuestro cuerpo para su higiene, alimentación, evacuación y poco más. Sin embargo, el placer, el disfrute sigue ligado al cuerpo y por ello hemos inventado el deporte (que implica una actividad corporal) como medio de diversión, y de sensaciones más intensas que se consiguen a través de la actividad sexual. En conclusión, aclara Megías (2009), el niño se construye a sí mismo a partir del movimiento. Su desarrollo va del acto al pensamiento de lo concreto, de la acción a la representación, de lo corporal a lo cognitivo.

La psicomotricidad subraya lo importante de todo este proceso en la formación del niño, y la danza junto con la música complementan y aumentan dicho proceso. La figura 1 presenta una tabla extraída de Megías (2009), donde se muestra la evolución de la formación del esquema corporal, según García Ruso:

ETAPA	FORMACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL
DEL CUERPO VIVIDO (entre 0 y 3 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento motor global - Emociones fuertes y mal controladas - A través del diálogo tónico madre-niño pasa de los primeros reflejos de la marcha a las primeras coordinaciones motrices. - Diferenciación progresiva del entorno, a través de su experiencia práctica global y de la relación con el adulto.
DE LA DISCRIMINACIÓN PERCEPTIVA (entre los 3-12 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción sincrética. - La motricidad y la cinestesia le permiten una mayor conciencia de su cuerpo y de sus partes. - Mayor regulación tónica y ajuste postural. - Mejor dominio de la orientación en todas las direcciones del espacio. - Buena representación topológica del cuerpo.
DE LA REPRESENTACIÓN MENTAL (entre 7 y 12 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor ajuste postural y mejor ajuste de las praxias. - Papel decisivo del “esquema de acción” (aspecto dinámico del esquema corporal por medio del cual el individuo se hace más consciente de su motricidad).

Figura 1. Evolución de la formación del esquema corporal, según García Ruso. Información recuperada de Megías (2009).

Uno de los grandes maestros de la psicomotricidad es Le Boulch, citado también en la tesis de Megías. Este autor estableció como fundamento del movimiento las siguientes variables:

- Imagen corporal.
- Lateralidad.
- Orientaciones parciales.
- Representación.
- Tema de conciencia del cuerpo.
- Imagen corporal.

Hasta los cuatro años, Le Boulch llama a esta etapa, donde el niño confunde la realidad interior y exterior, etapa del cuerpo vivido. De los cuatro a los siete años, la llama cuerpo percibido, y corresponde a la estructura del esquema corporal. De los doce en adelante, el niño tiene conciencia de las distintas partes del cuerpo. En esta etapa el niño aprende a independizar los brazos del eje corporal, o miembros inferiores de la pelvis, es cuando armoniza todo el conjunto de elementos de su cuerpo. Esta etapa coincide con la etapa de operaciones concretas, según Piaget, en la que según Le Boulch el niño puede hacerse imágenes mentales de las acciones a realizar y programarlas.

Lateralidad.

Después de hacer un recorrido sobre la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo integral del niño y de lo que la danza y la rítmica aportan a este desarrollo, abordamos el apartado de lateralidad por su relevancia en el aprendizaje de la danza. Se ha comprobado que la preferencia lateral de los niños se reafirma hacia los cuatro años, aunque hay un grupo de niños que a veces cambia su preferencia, a veces se desarrollará la preferencia lateral de los miembros superiores y la opuesta en los inferiores.

La idea es considerar que los niños, a los cuatro años, pueden hacer ejercicios que reafirmen su lateralidad, tan importante para evitar problemas posteriores, tanto en la lectura y escritura, como en la definición del lenguaje. Como el control de todas las partes del cuerpo es posterior y, a veces, un niño puede llegar a los doce años sin concluir esta acción, la danza en estos años es idónea para incrementar y perfeccionar todo el sistema motor.

La lateralización es la expresión de un predominio motor relacionado con las partes del cuerpo que integran sus mitades derecha o izquierda, predominio que a su vez se vincula con la aceleración del proceso de maduración de los centros sensorio-motores de uno de los hemisferios cerebrales. (Le Boulch, 1969)

Espacio y tiempo.

Hay una etapa final, en donde el niño se orienta y equilibra con sus ejes ,dependiendo de sus desplazamientos. Es donde se introduce el dato temporal que ayuda a la imagen mental del movimiento, por lo que se llega a la percepción del espacio- tiempo.

La representación mental del movimiento tiene varias etapas:

- la noción de trayecto
- el trayecto de un objeto al de un observador.
- la representación mental de un cuerpo segmentado.

En conclusión, para Megías (2009) el niño es capaz de controlar los grupos musculares más importantes, y el proceso tiende a una mayor coordinación para finalizar la figura de movimientos, y todo esto será de una forma progresiva. Más tarde, se establecerá la preferencia lateral y dominará el esquema corporal, según Cobos Álvarez. Según Acredolo, a nivel cognitivo, a medida que aumenta la capacidad de representación, va disminuyendo la dependencia en la información visual (Megías, 2009). La lateralidad es muy importante para la detección del espacio porque, según vamos teniendo conciencia del eje de simetría corporal, diferenciamos ambos lados para llegar a orientarnos y poder sistematizar el espacio adecuadamente. Para orientarnos se pueden percibir los siguientes niveles:

- Percepción de los conceptos básicos espaciales (dentro fuera, abajo, delante detrás, etc.
- Percepción de las posiciones y dimensiones espaciales (izquierda derecha, diagonal frontal).

- Percepción de las relaciones espaciales existentes entre los objetos y entre ellos y el sujeto.

Siguiendo con la teoría que Megías (2009) expone sobre García Ruso, el espacio a considerar por el bailarín, en los tipos de espacio, son: el espacio próximo; es el espacio que rodea más próximo al cuerpo, y el espacio escénico, que es el espacio general o distante. El bailarín dispone de este espacio para los desplazamientos y la proyección de los gestos.

Ritmo.

Platón fue uno de los primeros en definir el ritmo: «orden en el movimiento». Nos habla Megías (2009) que a partir del siglo XIX se habla de tres grandes aspectos del ritmo: el perceptivo, el motor y el afectivo, porque se implican en él procesos cognitivos, conductuales y emotivos. Procesos muy activos también en la danza.

En La música, la danza y el ritmo la psicomotricidad ayuda al desarrollo de estas disciplinas y la psicomotricidad se incrementa con la ejecución de estas actividades. Movimiento, ritmo, sonidos, psicomotricidad... todo entrelazado en el crecimiento del niño. Pero de todas ellas, hay un factor que cobra especialmente protagonismo en todas las secuencias de nuestras vidas, de forma pasiva y activa, y es el ritmo. El ritmo lo llevamos, por ejemplo, en la respiración, en nuestro pulso, inconcientemenete como un acto involuntario. La importancia del ritmo y su estudio es cada vez más actual. Ya hemos mencionado, en capítulos anteriores a varios autores como pioneros en fijar su atención en este elemento como esencial para muchas facetas en el desarrollo integral del ser humano.

Existen muchas clases de ritmo. Nos encontramos con ritmos vitales, ritmos adquiridos, ritmos desencadenados, ritmos espontáneos, ritmos

inducidos, ritmos motores, ritmos sonoros, etc. Gabrielle Roth, en su libro *Mapas para el éxtasis*, nos muestra unos cinco ritmos como las secuencias esenciales de la vida. Estos son: ritmo fluido, ritmo staccato, ritmo caos, ritmo lírico y ritmo en quietud. Gabrielle asocia estos tipos de ritmo a momentos tan significativos del ser humano como el nacimiento y otros estados del ser (Megías, 2009).

Willems fue uno de los primeros autores en relacionar el ritmo musical con aspectos psicológicos. Dalcroze es otro de los autores claramente interesados por el ritmo. Lo cierto es que el análisis del tiempo, del ritmo es uno de los factores esenciales para la concepción del mundo y su organización. Apunta a concebir el mundo externo e interno. Los ritmos biológicos tienen una gran importancia en la vida. Existe una relación entre los ritmos biológicos y la actividad de la persona. Según refiere Megías (2009), los ritmos afectan a todos los procesos vitales, tanto de la células del organismo como de la reorganización y estructuración de la vida en general.

En cuanto a los ritmos motores espontáneos, denominados por Fraisser y siguiendo la investigación del *compás psíquico*, el primero que empezó a hablar de *compás psíquico* fue Stern en 1900 (Megías, 2009). Según Stern, cada uno tiene su tiempo personal espontáneo, que se refleja en las actividades del hombre. Existen una realación entre el funcionamiento orgánico y el tempo personal de cada individuo. Son varios los autores que creen en esta relación. El balanceo, por ejemplo, es un ritmo motor espontáneo y es el que interviene en la danza, en la gimnasia, también a veces es un movimiento espontáneo de los animales (Megías, 2009).

Megías (2009) concluye esta teoría hablando del ritmo y de cómo lleva al movimiento, y este es inherente al ser humano, lo que explica fundamentalmente los beneficios psicológicos de la danza.

Siguiendo el interesante trabajo realizado por Megías (2009), es obligado mencionar a Fraisser, quien expone que la sincronización es una capacidad que tiene el ser humano como respuesta espontánea. Observamos,

así, que un niño de un año se balancea al oír la música de ritmo fuerte, y cuando tiene de tres a cuatro años el niño llega a ser capaz de acompañar el compás que marca el metrónomo, y a partir de los siete, hay una buena sincronización voluntaria con cadencias diferenciales.

En el ritmo se encuentran unos resultados afectivos, así, de una estimulación breve como la de un sonido, observamos que produce un efecto psico fisiológico que dura después de dicha estimulación. La memoria es un factor muy característico de todo el proceso rítmico. Continuamente en el proceso de danza contamos con ejercicios y variaciones en series de ocho tiempos. Con esta estructura resulta mucho más fácil memorizar los movimientos y las secuencias de música. El bailarín va asociando las notas musicales a movimientos particulares. Siguiendo a Megías (2009), el mejor autor que estructura las capacidades rítmicas es Fraisse, que habla de un componente perceptivo o capacidad para percibir estructuras rítmicas, un componente de anticipación que se caracteriza por la memoria de las estructuras rítmicas, un componente psicomotor caracterizado por la actitud para controlar los movimientos rítmicos cada vez que hay una nueva adaptación o polirítmica. Este autor confirma que existe una independencia entre las capacidades rítmicas y las capacidades musicales.

El resultado de toda esta investigación es que existe una gran relación entre el ritmo, el lenguaje oral, el movimiento y los procesos cognitivos. Cuando encontramos alguna alteración de alguno de estos elementos en un sujeto, y que afecta a otros factores, existe la posibilidad de intervenir a través de todas estas variables y no centrarse exclusivamente en una de ellas. En la faceta de analizar el ritmo y la educación debemos destacar estos dos caminos que nos propone Megías. Uno es educar a niños afectados de diversos problemas a través del ritmo y otra vía es educar el ritmo afinando su percepción y su expresión corporal, aprovechando que el niño es un gran imitador de los ritmos. En general, utiliza estas actividades lúdicas como placenteras se pueden realizar como automatismos con gran repercusión en la psicopedagogía. Por eso, el ritmo no solo se puede utilizar para el aprendizaje en sí mismo, sino que

también se puede utilizar para los movimientos que se producen en danza, también para aprender palabras que siguen un ritmo, etc. El ritmo permite la cualidad del automatismo y esto representa un recurso muy valioso para muchas disciplinas.

Son varios autores los que recomiendan empezar la enseñanza de la música por el ritmo. Así lo demostró Dalcroze en su didáctica musical. Encontramos este recurso también en la metodología de la Escuela de Bournonville. Para enseñar variaciones dancísticas, utilizaban la repetición de pasos cantados, lo que hacía mucho más eficaz el aprendizaje de la variación.

En conclusión, la insistencia en la repetición y la organización de estructuras y grupos temporales favorecen la memorización de lo aprendido con este recurso, el ritmo. Para la educación del ritmo es muy interesante la percepción y la coordinación del gesto, el movimiento y del sonido. El método de Dalcroze propone que el aprendizaje se base en la vivencia del aprendizaje. Por lo que todos los métodos que basen su filosofía en lo creativo, el movimiento, el ritmo, la motricidad, lo emocional, la conciencia corporal, la danza y la música, se clasifican como métodos eficaces, actuales e innovadores para la educación integral del niño. Para nosotros, un ejemplo es el método de Dalcroze, que es uno de los más interesantes, tanto para la educación en danza como para la educación del ritmo musical.

Megías (2009) también recuerda en su tesis a Según Batalha, quien afirma que existen tres fases en la educación del ritmo:

1. La conciencia del ritmo, como una búsqueda de la sensibilización del ritmo orgánico, de la exploración del cuerpo, de la estimulación por la actividad creadora etc.
2. La estructuración rítmica trataría la percepción de pulsaciones rítmicas, terminaciones largas o cortas, por la acentuación fuerte o débil, por la noción de velocidad, aceleración o retraso etc.

3. La simbolización consideraría trabajar a través de estructuras rítmicas, a través de gestos, sonidos, trataría la creación de símbolos, interpretaciones de danzas por músicas, representación de movimientos etc.

Hay dos efectos muy positivos del ritmo y el movimiento:

1. El efecto que hace de regular el sistema nervioso y muscular, lo que implica un mejor ajuste motriz.
2. El efecto tan eficaz de la expresión y creatividad para el trabajo en grupo.

Por último, podemos citar de nuevo a García Ruso, cuando afirma que la educación en la danza y por la danza es considerada incompleta si no profundiza en el tema del tiempo (Megías, 2009). Hay una autora, Schinca, que nos muestra el ritmo en la expresión corporal libre. Porque el ritmo también está presente en ese movimiento libre. Un ritmo que se compone de matices como los impulsos, la descarga de energía, la inercia. Todo esto en contraposición del ordenamiento del movimiento con el acento, ya que provocaría cortes en el flujo de la energía. Es lo que pasa en danza. La danza se caracteriza por movimientos acoplados a ritmos casi siempre contados, y eso es sensible de cortar en numerosas ocasiones el movimiento aunque no se pretenda. Los elementos que en danza son indispensables para su idónea realización, y que estén vivenciados e integrados, son elementos del ritmo tales como: la pulsación, la acentuación, la duración, la pausa, el patrón rítmico de movimiento, la fase de movimiento.

Música.

No podemos dejar de mencionar la música como uno de los elementos más esenciales para la danza, como factor de inspiración para su creación, como elemento expresivo, como elemento creativo, etc. La música tiene varios aspectos relevantes, el sensorial, el perceptivo, el expresivo y el comunicativo según Alsina (Megías, 2009).

La variable más importante para la danza es el ritmo y hay otras variables musicales interesantes, como pueden ser la intensidad, el timbre, en tono o la melodía, pero, sobre todo, es en el ritmo donde se les acoplan los movimientos y es donde encontramos las reacciones más significativas.

Edgar Willems es el autor de *Las bases psicológicas de la educación musical*. Es el primero que investiga sobre la psicología musical, hace una relación entre el ritmo y el instinto, la melodía y el afecto, la armonía al arte y al intelecto. Este autor hace una relación y una comparación entre estas vinculaciones y dos procesos psicológicos cada vez más complejos. Megías (2009) sigue citándolo como autor que propone una educación musical adaptada a los procesos psicológicos. Él habla de empezar haciendo música y más tarde su conceptualización. Es otro autor, junto con Dalcroze, Orff, etc., que nos muestran lo importante que es para la educación, primero vivenciar el aprendizaje y luego teorizar. Dalcroze, además, da prioridad a la psicomotricidad frente al desarrollo musical, y es uno de los pedagogos musicales que no entendía la música sin movimiento corporal. Transformó las aulas de música en aulas de danza. Autores como Sloboda recalcan lo importante que es aprender las primeras clases de música con diversión.

Nos expresa Arús (2010) que la considerada edad de oro de la creatividad coincide con la etapa de educación infantil. La música, con su método, potencia actividades en las que el niño pueda expresarse. Bachmann nos entrega estas ideas sobre la música y el plano de representación que esta ejerce sobre el constructo de lo abstracto en el niño:

La música es el plano de la representación de una imagen sonora del movimiento, imagen que le confiere una realidad objetiva. Porque la música que el alumno oye y decide de forma inmediata, tiene su fuente fuera de él, desempeña el papel de revelador, de agente de la toma de conciencia (Arús, 2010).

Desarrollamos, pues, imágenes conceptuales y creamos nuevas ideas o experiencias emocionales, según expresa Arús (2010).

Para Megías (2009), los pilares básicos para el desarrollo musical y que aseguran una eficacia en el aprendizaje de la música y que, por similitud, serían comunes al proceso del aprendizaje en danza son:

1. Estimulación temprana.
2. Estimulación psicomotora.
3. Práctica intensiva previa a la teoría.
4. Experiencia placentera.

Está comprobado que la música tiene un efecto poderosísimo sobre el estado corporal y los procesos cognitivos. Según Megías (2009), las características que son aconsejables en la elección de la música para las clases son:

- Un ritmo definido irregular.
- Para los niños que empiezan danza es mucho mejor utilizar músicas que sean familiares, ayudando a crear una atmósfera relajada y que inspire confianza.

- El uso de músicas con diferentes ritmos producirá estados de ánimo de dinámicas diferentes, y eso finalizará en sentimientos e imágenes de lo más variado.
- Utilizar músicas con diferentes tiempos es necesario para adaptar los movimientos a diferentes velocidades.
- La elección de la música debe reunir cualidades que pongan en relieve diferentes tipos de matices, tan necesarios en los movimientos. Por ejemplo, si se quiere elevar una pierna no se utilizará una música pesada.
- El argumento de la danza que queramos enseñar influirá en la música elegida.
- La música ha de tener momentos de contraste y no ser monótonas, especialmente que no se repitan, porque será difícil cambiar los movimientos.
- También es necesario nuestra atención a la duración de la música, una vez que se finalice el objetivo en que se quiere expresar, una mayor reiteración musical puede ser contraproducente.
- Hay que llevar cuidado con la música orquestal, porque puede aplastar el movimiento dancístico.
- La elección de la música debe armonizar con el ritmo y los movimientos.

Todos estos puntos y muchas más conclusiones las podemos ir desglosando, y podemos ir dirigiendo las miras a los elementos comunes entre la danza y la música, que aportan y desarrollan la creatividad. Podríamos extendernos mucho más sobre este tema y su relación con la danza, y a la vez

con la creatividad , pero para este estudio nos hemos querido centrar en unas variables más concretas de creatividad, personalidad y lateralidad, por lo que dejaremos esta disciplina en conexión directa con la danza para futuras investigaciones.

Efthymios Papatzikis (2014) dice que el acto de escuchar música es, en sí mismo, un profundo proceso creativo cerebral. La creatividad emocional a través de la música alcanza su máximo esplendor en la etapa en que la persona empieza a interactuar conscientemente, bien con su estructura (componiendo música) o bien con sus herramientas de interpretación (tocando un instrumento musical).

Este autor nos expone que la música es una especie de gramática para las emociones y nosotros la utilizamos de manera creativa para evolucionar y progresar a nivel personal en contextos sociales. Y el autor continúa diciendo que la música modifica las conexiones de nuestro cerebro y, según nuestras respuestas, modifica nuestra conducta.

Asimismo, cita a Khalil, Minces, McLoughlin y Chiba, que sugieren que los contextos musicales creativos (coros u orquestas) fomentan de forma inherente la disciplina social y tienen el potencial de promover y aumentar la atención positiva y la sincronización colectiva.

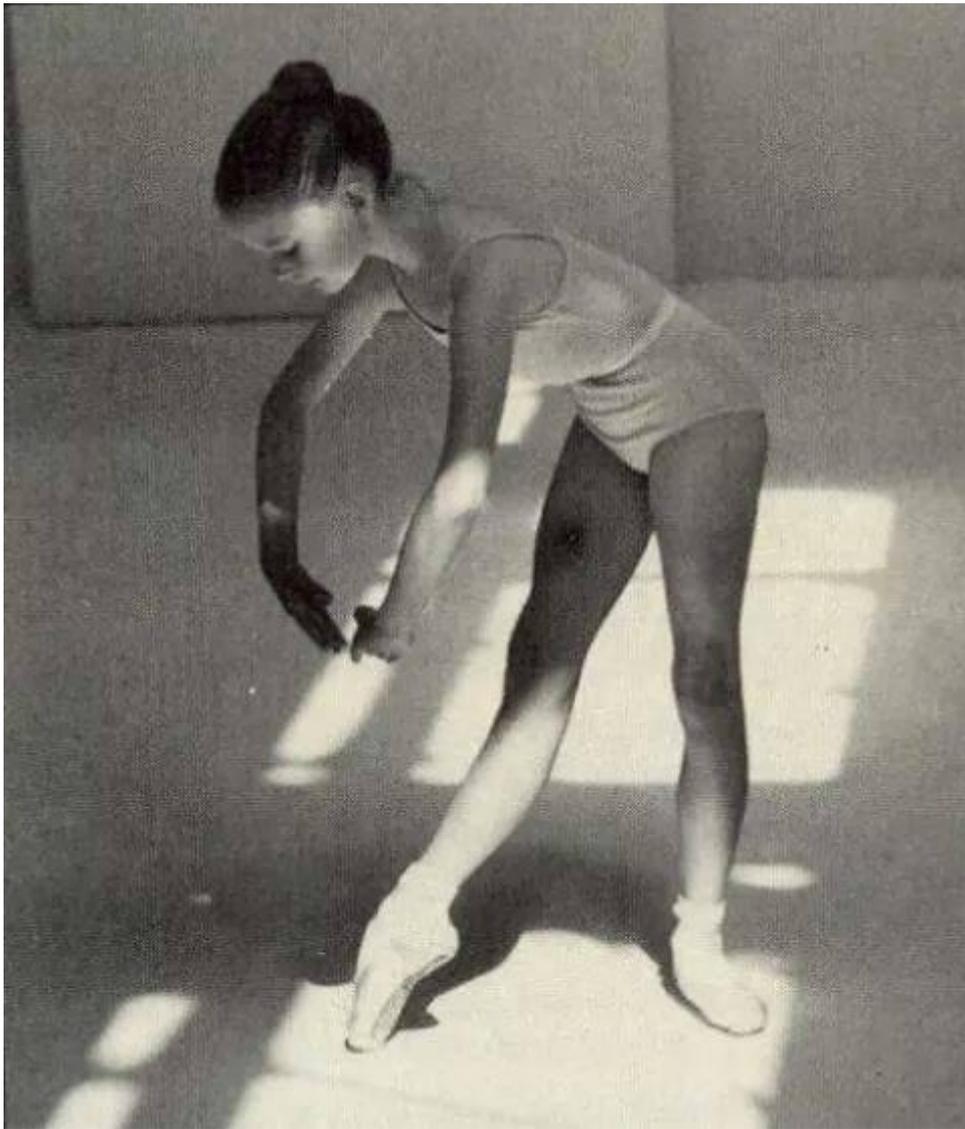
La neurociencia está demostrando que las actividades artísticas promueven el desarrollo de procesos cognitivos. Posner demostró que la instrucción musical en jóvenes mejora la capacidad intelectual como consecuencia de la plasticidad cerebral. Por otra parte, el baile desarrolla habilidades socioemocionales como la empatía, y es beneficioso para la memoria semántica (Guillén, 2012).

Refiere Guillén (2012) que en el estudio *Training in thearts, reading and brainimaging*, de Wandell et al., se midieron los efectos de la educación artística en niños entre siete y doce años en la capacidad y comprensión lectora, y se comprobó que la mayor correlación se daba para el entrenamiento

musical. Así pues, concluye el artículo que la educación artística debe ser obligatoria, que debería formar parte del currículo y no, como ocurre frecuentemente, quedar como una actividad marginal.

El aprendizaje se optimiza cuando el alumno es un protagonista activo del mismo, y esto se facilita cuando es una actividad placentera y se da en un clima emocional positivo. Nuestro cerebro nos permite mejorar y aprender a ser creativos y por ello la neuroeducación resulta imprescindible.

PARTE II MARCO EMPÍRICO



5.1. Planteamiento del problema

La Danza, como otras artes, ha sido considerada como una actividad creativa por excelencia, pero de todos es sabida la necesidad de una rigurosa, intensiva y casi militar disciplina que requiere la formación de los bailarines, no siempre compatible con el desarrollo de la capacidad creativa. En la formación del bailarín, la enseñanza de las técnicas y el entrenamiento para la adquisición de las destrezas necesarias hasta llegar a resultados de excelencia resulta a veces devastadora para el desarrollo de la creatividad. Recientes investigaciones, como las de Cuéllar (2005) o las de Moreno Bonilla (2006; 2009) han planteado ya la relación entre los estudios de danza reglados impartidos en los conservatorios y la creatividad. Estas autoras estudian las distintas metodologías docentes y señalan la utilización masiva de técnicas de enseñanzas tradicionales de reproducción de modelos o de imitación que están dificultando el desarrollo de la capacidad creativa.

Como se mencionó anteriormente, los estudios oficiales de Danza en Murcia establecen que la metodología educativa ha de desarrollar la personalidad y sensibilidad del alumno, fomentar la creatividad artística, estimular al alumno en la valoración y disfrute de la danza y favorecer al máximo desarrollo de sus aptitudes y capacidades humanas y para la danza. Se trata, pues, de orientaciones metodológicas que insisten en la necesidad de un desarrollo integral del alumnado.

Con el propósito de avanzar en esas metodologías integrales, y como alternativa a las investigaciones sobre metodologías docentes, en este trabajo nos hemos centrado en el estudio de los propios estudiantes de danza, y de la relación de sus capacidades personales y creativas con su desarrollo y rendimiento académico.

Como ya se mencionó en el apartado primero de este trabajo de investigación, la relación entre creatividad y danza la hemos dirigido hacia dos

focos principales. Por una parte, medir la creatividad de los estudiantes de danza en los conservatorios y esperar resultados significativos, comparándolos con el resto de la población. Dentro de este mismo enfoque, hemos insistido en hacer relaciones con diferentes variables, como relacionar la creatividad con la personalidad de los estudiantes, relacionar variables con la autoevaluación que hacen los propios alumnos de su creatividad, relacionar las variables entre sí y los datos sociodemográficos que tenemos.. Otro foco de interés en la investigación ha sido el cuándo, el cómo y el dónde queda tratada la creatividad en los currículos de danza de los conservatorios. Este interés ha quedado plasmado en los resultados y en el rendimiento de las distintas asignaturas en estos estudios. Y, por último, hemos hecho una intervención con una metodología creativa y con influencias de las técnicas utilizadas en el método Dalcroze. Pero esta vía de investigación, como ya dijimos también, la continuaremos en un futuro.

En este contexto, y a modo de guía en este estudio, han surgido las siguientes preguntas:

1. ¿Los estudiantes de danza son más creativos que otros estudiantes?
2. ¿Difieren también en personalidad?
3. ¿Los estudiantes con buenas notas en danza son más creativos que los que no las tienen?
4. ¿Existe alguna relación entre la personalidad, el rendimiento creativo y el académico?

5.2. Objetivos del estudio

El propósito de este estudio es contribuir al estudio sobre el papel de la creatividad en la formación de los futuros bailarines, y para ello se ha considerado fundamental partir de un análisis inicial exploratorio de los

estudiantes de danza, de sus características diferenciales y de la relación de variables de personalidad y creatividad con el rendimiento académico en las asignaturas que forman parte del currículo actual de las enseñanzas.

5.2.1. Objetivo general.

El objetivo de este trabajo es, pues, estudiar la creatividad en un grupo de estudiantes de danza de enseñanzas elementales y de enseñanzas profesionales, analizar su contribución en las distintas asignaturas que se imparten en los actuales programas de enseñanza y su relación con variables de personalidad. Examinar la relación que existe entre rendimiento y creatividad.

De modo más detallado los objetivos que se persiguen son:

1. Estudiar las diferencias en creatividad, entre los estudiantes del conservatorio y otros estudiantes con edades similares.
2. Comparar si existen, igualmente, diferencias en la personalidad entre ambas muestras.
3. Analizar la relación que hay entre la creatividad (variables de creatividad: medidas cognitivas y expresivas) y el rendimiento en las distintas asignaturas de danza.
4. Explorar las relaciones entre la personalidad, la creatividad y la formación de los estudiantes de danza.

5.2.2. Objetivos específicos.

1. Analizar el rendimiento creativo y la autopercepción de la creatividad en los estudiantes de danza en función de los datos demográficos, cursos y la especialidad.

2. Explorar las relaciones entre las variables de creatividad y la personalidad.
3. Analizar la relación que hay entre la creatividad (variables de creatividad: medidas cognitivas y expresivas) y el rendimiento en las distintas asignaturas de danza.
4. Explorar la contribución de la creatividad y la personalidad al rendimiento de los estudios de danza.

5.3. Diseño de la investigación

El estudio sigue un diseño descriptivo correlacional. La pretensión final de nuestro trabajo ha sido el estudio y análisis de la creatividad en los estudiantes de Danza de los conservatorios a los alumnos de Enseñanzas Elementales.

Los resultados de los diferentes cuestionarios rellenos por los alumnos son plasmados con diferentes tablas e interpretaciones. Resultados y conclusiones nos proporcionarán información de los currículos vigentes de hoy en día en las Enseñanzas de Danza regladas de dichos conservatorios. El estudio nos ayudará a plantearnos futuras líneas de investigación, a cuestionarnos metodologías y confirmar beneficios de la danza.

5.3.1. Participantes.

Para llevar a cabo este estudio se utilizó un grupo de participantes todos ellos alumnos de danza, pertenecientes a diferentes conservatorios del territorio español. Son alumnos de los conservatorios de Madrid, Valencia, Novelda, Alicante, Almería y Murcia.

Los encuestados pertenecen a varios cursos de enseñanzas regladas de Danza. Para los conservatorios de Madrid, Valencia, Novelda, Alicante, Almería y gran parte del conservatorio de Murcia, pasamos las pruebas a los alumnos que cursaban 4º Curso de Enseñanzas Elementales. En el conservatorio de Murcia, el número de participantes pertenece, también, a los cursos de 1º y 2º de Enseñanzas Elementales y el curso 1º de Enseñanzas Profesionales.

Fueron un total de 360 alumnos de Danza. De todos los encuestados, el 6 % son hombres y el 94 % son mujeres. Las edades de los participantes están comprendidas entre 7 y 18 años.

En la tabla 1 se detalla la frecuencia de alumnos por sexo, así como el porcentaje que supone. Las edades de todos los participantes están comprendidas entre 8 y 16 años, siendo la media de unos 12 años (D.T.: 1,669). edades entre 10 y 12 años. En la tabla 2 se detalla la frecuencia de alumnos de cada edad, así como el porcentaje que supone.

5.3.2. Instrumentos de medida.

Elaborar instrumentos que detecten las capacidades creativas no es fácil, porque lo creativo es algo novedoso e inusual, y esto parece escapar a toda medida. Estas pruebas de evaluación se basan en los factores indicadores de la creatividad. La mayoría de las pruebas están basadas en dos dimensiones fundamentales: espacial y verbal.

Para llevar a cabo un estudio empírico que nos permita comprobar la ecuación de los objetivos planteados a los datos, es necesario definir un cierto número de variables que expresen los distintos procesos cognitivos que pretendemos evaluar.

- *Breve cuestionario sociodemográfico.* El cuestionario sociodemográfico fue administrado a los alumnos antes de

comenzar las pruebas de creatividad y se han considerado variables tales como la edad, el sexo, la nacionalidad, y el curso y sección al que pertenecen. También se les ha pedido que se valoren del 1 al 3, en una prueba de improvisación. La práctica de la improvisación consiste en un trabajo a partir de la imaginación del propio alumno, se busca dar consistencia a las emociones, a la fantasía que cada uno lleva dentro, para dar consistencia a las emociones, para que el gesto nazca y se produzca a partir de un deseo personal. Es una puesta en movimiento a través del viaje imaginario.

En la práctica se le muestra al alumno una pieza musical de un tiempo concreto, generalmente pocos minutos, el alumno escuchándola unas tres veces, empieza a crear desde su cabeza, para luego mostrarla en movimiento. Otras veces, se pone la música sin más y es el propio alumno el que va dejándose llevar por la libertad de movimiento.

La improvisación permite hacer resonar simultáneamente las informaciones que llegan del *interior* y del *exterior*, es un intento por volver el cuerpo, a la vez, receptivo y reflexivo. Es un tiempo para establecer asociaciones entre lo que proviene de la imaginación y de los conocimientos adquiridos. Es la única prueba evaluatoria del currículo, donde se hace factible la capacidad de creación de cada alumno.

- *Test CREA*. Cuestionario de creatividad CREA (*Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*) (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, 2003) que obtuvo el premio TEA EDICIONES 2002. El CREA proporciona una medida unitaria sobre un constructo complejo y sobre el que se ha escrito mucho, como es la creatividad. Esta prueba utiliza como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad

del sujeto para elaborar preguntas a partir de un material gráfico suministrado, se trata de una medida cognitiva de la creatividad a través de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. CREA resulta un instrumento de gran utilidad porque reúne diversas cualidades muy demandadas por los profesionales: validez, brevedad y objetividad. Para esta muestra se han utilizado dos láminas: el CREA A, para adultos y adolescentes, y el CREA C, para niños. El tiempo utilizado para cada lámina es de cuatro minutos. La prueba ofrece baremos en puntuaciones centiles para adultos, adolescentes y niños, en población española y argentina.

El sujeto habrá de encontrarse en un ambiente preferentemente distendido y sereno, aunque pueda tener matices competitivos. Pero es recomendable evitar situaciones de ansiedad manifiesta durante la aplicación de la prueba. Hay que garantizar una correcta comprensión de las instrucciones, fundamentalmente en lo referido a lo que son las preguntas.

- *Pruebas de Guilford* .Del amplio conjunto de variables definidas por múltiples autores para caracterizar la creatividad cabe destacar sin duda el magnífico diseño factorial de Guilford (1967) que supuso la delimitación de cuatro elementos básicos de la aptitud creativa: producción divergente, flexibilidad, fluidez y originalidad.

Para llegar a la definición de dichas dimensiones (Zaragoza, 2001), Guilford trabajó durante muchos años con técnicas de Análisis Factorial evaluando a los sujetos en múltiples aptitudes intelectuales. Resultado de su investigación es el *Módulo de Estructura del Intelecto*, en que hay definidos teóricamente 120 factores, y 98 han sido comprobados de forma empírica.

Es, asimismo, conveniente indicar que Guilford (1967) desarrolló sistemas de evaluación para cada uno de los citados factores, con los que es posible construir, a partir de su test, una *Batería para la Medida de la Creatividad*, tal como hemos hecho en nuestro caso.

Es un cuestionario para diagnosticar o evaluar la creatividad, se suele recurrir a una serie de pruebas, las cuales adquieren su propia naturaleza, hasta el punto de que las instituciones educacionales más progresivas utilizan como instrumento habitual los test de creatividad. Los test o pruebas de creatividad son numerosos y siguen produciéndose constantemente.

Intentar diagnosticar la capacidad creativa con un solo tipo de pruebas lleva el riesgo de dejar fuera muchas mentes creadoras. Los expertos, como Guilford, plantean que en el diseño y construcción de escalas de evaluación de la creatividad hay que tener en cuenta ciertos factores que nos ayudan a evaluar el producto creativo, como la fluidez, flexibilidad, originalidad y la elaboración. Las pruebas de creatividad de Guilford han tenido dos dimensiones fundamentales: una de carácter espacial y otra de carácter verbal. Dentro de las pruebas de tipo espacial encontramos: la capacidad de superar la impresión primera y descubrir conjuntos ocultos implica una agilidad mental y una capacidad interpretadora del material que se le ofrece, que es un buen síntoma de la creatividad. Actualmente estas pruebas están más abandonadas y necesitan más aporte de la investigación.

- 1) *Prueba de Producción Divergente*: La variable que vamos a denominar *producción divergente* trata de evaluar una de las formas de operación del pensamiento, conceptualizada por Guilford como:

Una generación de la información a partir de una información recibida, donde el acento está puesto sobre la variedad y la cantidad producidas a partir de una misma fuente. La prueba seleccionada corresponde pues al factor “producción divergente de sistemas figurativos” (DFS), y en concreto se trata de la denominada “Parking Objects” (Ulmann, 1968, p.121)

En ella se presenta al sujeto una hoja de respuestas en la que aparecen una serie de figuras y líneas (algunas circunferencias, un triángulo, líneas cortas y largas, etc.). La instrucción dice: «A partir de elementos que se señalan en la página construye con ellos, sin añadir nada, determinados objetos que signifiquen algo. Por ejemplo, una lámpara, etc.)». Los sujetos disponen de cuatro minutos para completar las pruebas.

Consiste en dibujos de sencillas figuras abiertas, formadas por pocas líneas, rectas y círculos. Completando estos gráficos esquemáticos, el sujeto tiene que elaborar las más originales figuras, aquellas que estime que a nadie más se le van a ocurrir, añadiéndoles cuantos detalle imagine. En otras palabras, se trata de figuras sencillas que deben ser parte de una figura más compleja que la imaginación del sujeto debe anticipar. Lo importante es que aparezcan relaciones remotas y asociaciones insospechadas. El tiempo para la utilización de la prueba es de cuatro minutos.

- 2). *Prueba de Flexibilidad*: La flexibilidad ha sido definida como la aptitud para liberarse de las formas usuales de percibir y pensar y para ingeniar nuevos modos de organizar el pensamiento.

La flexibilidad de pensamiento significa un cambio de cierta clase –un cambio de significado, de interpretación o uso de algo–, un cambio en la manera de entender una tarea o en la estrategia pensada para realizarla: o bien un cambio en la dirección de pensamiento, que puede implicar una nueva interpretación del objetivo. (Guilford. Como se citó en Larraz, 2015)

Para la evaluación de esta variable vamos a utilizar una medida, correspondiente a la prueba de la Batería de Guilford. La prueba escogida corresponde al factor *flexibilidad semántica espontánea* (DMC) (producción de Clases Semánticas), y en concreto se trata de las denominadas *Alternate Uses* (Ulmann, 1968).

Usos inusuales: Apunta a una redefinición del objeto. Se ofrecen varios objetos, y se sugiere que se enumeren cuantos usos se les ocurran en todas las situaciones posibles. Es una de las pruebas más valiosas y con poder discriminante. Como estímulo se ofrece una palabra y se le pide al sujeto no solo que formule sinónimos, sino que todos aquellos sentidos que va adquiriendo la palabra en contextos distintos. También se le puede pedir que enumere todos los objetos que se parezcan en alguna cualidad. Las comparaciones, metáforas y símbolos descubren relaciones remotas características del pensamiento creativo. Consiste en consignar cuantas transformaciones se le ocurran al sujeto, que pueden convertir un juguete en algo ideal que satisfaga sus necesidades, por ejemplo. Se puede tratar de mejoras fáciles y asequibles, como de otras para las que no tenemos medios. También se habla de redefinición del objeto, de usos múltiples. El ejemplo el que hemos utilizado en esta prueba es que en un período de cuatro minutos enuncie todas las formas posibles de

utilizar un ladrillo. La puntuación se obtendrá por la suma del número de usos no habituales que el sujeto encuentre para dicho objeto: es un punto por cada uso.

- 3). *Prueba de Fluidez*: La variable fluidez, definida por Guilford como la capacidad del sujeto para la producción de ítems de información distintos dentro de una clase determinada, en un tiempo dado, nos viene a aportar el elemento cuantitativo del pensamiento creador, ya que este concepto se refiere exclusivamente al número de respuestas que el sujeto da, independientemente de su cualidad, aunque, eso sí, todas ellas habrán de ser adecuadas al tipo de cuestión que se plantea, para que se incluyan en esta categoría.

Guilford concibe distintos modos de medida de la fluidez, como del resto de los factores de creatividad, en función de los contenidos en que se expresen. En este caso, la prueba escogida para la evaluación de esta variable corresponde al factor *fluidez figurativa* (DFU) (Producción Divergente de Unidades Figurativas). Se trata de la prueba denominada Sketches (Ulmann, 1968).

La instrucción que se da a los sujetos es como sigue: «partiendo de una figura simple que le presentamos, en nuestro caso un círculo, y que está repetido varias veces, realice todos los distintos dibujos que se le ocurran, no siendo válido repetir el mismo motivo». Los sujetos disponen de cuatro minutos para completar la prueba. La puntuación se dará en función del número de diferentes dibujos que realice el sujeto en el tiempo indicado, a razón de un punto por dibujo.

La fluidez de expresión se relaciona también con el rendimiento verbal. Consiste en formar conjuntos proposicionales o

lingüísticos con sentido. Por otra parte, la flexibilidad implica un alto grado de transformación en las realizaciones creativas; es decir, son las diferentes categorías a las que corresponden las respuestas. Es la capacidad de cambiar modos de pensar, dar respuestas variadas, modificar las ideas y superar la rigidez, lo cual lleva a evitar la aplicación de procedimientos convencionales para la solución de problemas.

Para esta tarea se entrega un folio que contiene 24 formas circulares, de 3 cm de diámetro, con una separación de 3 cm entre sí, en base con las cuales deben realizar todos los dibujos que se les ocurra, tomando como referencia estas formas. Para ello disponen de cuatro minutos de tiempo.

- BFQ-NA: C.Barbaranelli, G.V. Caprara, A. Rabasca(1998). El BFQ-NA representa la adaptación del modelo de los cinco grandes de la personalidad para niños y adolescentes. Estas cinco dimensiones son: conciencia (evalúa autonomía, orden, precisión y el cumplimiento de normas y compromisos), apertura (incluye elementos de aspectos intelectuales, creatividad, intereses culturales), extraversión (actividad, entusiasmo, asertividad y autoconfianza), amabilidad (preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades) e inestabilidad emocional (ansiedad, depresión, descontento o ira). Es un breve cuestionario (65 elementos) que puede ser cumplimentado por el niño o por los padres, tutores o profesores ya que el instrumento permite que los elementos puedan ser formulados en tercera persona refiriéndose al niño.

En los 65 elementos que se valoran mediante una escala de cinco alternativas (casi siempre, muchas veces, algunas veces, pocas veces y casi nunca).El conjunto de estos elementos se agrupa en

las cinco dimensiones de personalidad por el modelo de los cinco grandes: Barbaranelli, Caparara y Rabasca, 1998; Barabaranelli, Caparara y Rabasca y Pastorelli; 2003: *Conciencia* es la dimensión que evalúa autonomía, orden, precisión y el cumplimiento de normas y compromisos; *Apertura* incluye elementos tanto de aspectos intelectuales, principalmente escolares, como de intereses culturales, fantasía, creatividad e interés en otras gentes o culturas; *extraversión*, referida a aspectos tales como actividad, entusiasmo, asertividad y autoconfianza; *amabilidad*, entendida como la preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades, e *inestabilidad emocional*, que agrupa un grupo de elementos relativos a sentimientos de ansiedad, descontento o ira.

- *Rendimiento académico: calificaciones.* Se han recogido, asimismo, las calificaciones finales en las asignaturas de 1º, 2º y 4º Curso de Enseñanzas Elementales: la nota en la asignatura de Danza Clásica, en Danza Española, en Danza Contemporánea y la nota en la asignatura de Música.

Los siguientes criterios califican el conjunto de los apartados, basados en los criterios de evaluación ya estipulados para la asignatura de Danza en el conservatorio de Murcia. La nota máxima será 10 y, por tanto, es preciso obtener una puntuación mínima de 5 puntos mediante la suma de las puntuaciones de los siguientes apartados para aprobar la asignatura:

1.- Observación directa..... 1 punto.

- Actitud participativa del alumno en clase.

- Participación en las actividades promovidas por el Conservatorio dentro y/o fuera del Centro.

2.- Expresión artística.....2
puntos.

- Manifiesta sensibilidad artística en base a las características de la obra musical.
- Capacidad comunicativa.
- Naturalidad en la interpretación del papel dramático requerido en la obra.

3.- Musicalidad.....1
punto.

- Ejecución técnica dentro del ritmo y sus posibles variaciones de *tempo*.
- Dominio de la dinámica específica de cada obra (Capacidad de expresar las intensidades, caracteres e intenciones de la obra musical).
- Dominio de los matices instrumentales.

4.- Coordinación.....2
puntos.

- Conexión armónica de todas las partes del cuerpo en el movimiento:
 - Parte superior, brazos, torso y cabeza.
 - Parte inferior.

- Fluidez, tanto del movimiento
- Fluidez en el uso del espacio.

5.- Ejecución técnica.....4
puntos.

- Dominio de una correcta colocación del cuerpo, dentro del estilo requerido por la obra.
- Dominio técnico en cuanto al movimiento se refiere, correcta ejecución de pasos, conocimiento de la terminología y combinaciones de los mismos.
- Dominio técnico en lo relativo a los instrumentos utilizados obtención de calidad sonora.
- Dominio de la mente (capacidad memorística).

5.3.3. Procedimiento.

Para llevar a cabo este plan metodológico, se realizó el trabajo de campo en varios conservatorios. Los conservatorios de Madrid, Valencia, Novelda, Alicante, Almería y Murcia. El protocolo que se llevó fue para todos los conservatorios de la misma forma. Se hizo llegar la petición para la colaboración de nuestra investigación a los centros. Los directores de los conservatorios respondieron a nuestra solicitud dando su consentimiento. Se mandaron los documentos de la información respecto a nuestra investigación y los consentimientos para rellenar por los padres, con la justificación de la protección de datos del menor. Una vez dado el consentimiento, se planificó la agenda de trabajo junto a los profesores que estaban implicados en los cursos que participaban en la investigación.

La planificación de los cuestionarios fue gestionada entre los profesores y personal de dirección. La mayoría de los tiempos se planificaron fuera de

horario lectivo. Se planteó realizar plantillas de los horarios al realizar los cuestionarios y fueron mandados a los directores o jefes de estudio de cada centro. Una vez en las aulas, repartíamos los cuestionarios en orden con el tiempos necesario para cada cuestionario.

El primer cuestionario que rellenaban los alumnos era el test sociodemográfico. Al terminar, los alumnos realizaban los cuestionarios del CREA A y C. Finalizaban los de creatividad con los test de Guilford. Todos estos test de creatividad se cronometran cada uno en cuatro minutos. Y, para concluir, rellenaban el cuestionario de personalidad BFQ-NA. El tiempo de este test era libre. Una vez finalizados todas las pruebas se recogían y posteriormente, se ordenaba las pruebas de cada alumno y alumna por códigos y se colocaba en archivos para su corrección.

5.3.4. Análisis de datos.

El análisis de los datos se ha realizado utilizando el software IBM SPSS®, v. 22, para Windows.

En primer lugar se ha realizado un análisis descriptivo de todas las variables, calculando la media y desviación típica de las variables numéricas, y la frecuencia y el porcentaje de las variables cualitativas.

También se han calculado los intervalos de confianza para la media con un nivel de confianza del 95% (IC95%) en todas las variables numéricas.

El análisis de la asociación entre variables numéricas (edad, dimensiones de creatividad, rendimiento académico y personalidad) se ha realizado a través de la prueba para el coeficiente de correlación de Pearson.

Para estudiar la relación de la creatividad con las características sociodemográficas (sexo, nivel socioeconómico, profesión padre y madre, etc.) se han aplicado las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis (más de 2

muestras independientes) o de Mann-Whitney (2 muestras independientes) en función del número de categorías de la variable cualitativa.

Previamente, se ha aplicado la prueba de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro-Wilk para comprobar si las variables numéricas cumplían el supuesto de distribuirse normalmente en cada uno de los grupos. En el caso en que dicho supuesto no ha sido violado, se ha aplicado la correspondiente prueba paramétrica (t de Student para dos muestras independientes).

Las comparaciones a posteriori entre pares de muestras en los casos en los que la prueba de Kruskal-Wallis ha resultado estadísticamente significativa se ha realizado a través de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney.

Por último, con el fin seleccionar los predictores más adecuados del rendimiento académico se ha aplicado el modelo de regresión lineal mediante el procedimiento de selección de variables Stepwise.

Se ha calculado la bondad de ajuste del modelo mediante la prueba global F y el coeficiente de determinación ajustado.

El nivel de significación utilizado en todas las pruebas ha sido el 5%.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

- *Datos descriptivos sociodemográficos.*

La muestra está compuesta por 360 participantes, de los cuales el 93,9% (n = 338) son mujeres. Las edades de estos sujetos oscila entre 7 y 16 años (M = 11.4 años; Dt = 1.9 años; IC95%: 11.2-11,6 años). En la tabla 1 se encuentran los estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos de los sujetos de la muestra. Se observa que la mayoría de los niños viven con padres cuyo estado civil es casado/pareja. Casi todos ellos pertenecen a familia de nivel socio-económico medio-bajo. La profesión de la mayoría de los padres está clasificada dentro del sector técnico y de especialidades medias, al igual que ocurre en el caso de las madres.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos: datos sociodemográficos.

Estado civil padres	n	%
Madre soltera	2	0.6
Casados/Pareja	268	74.4
Separados/Divorciados	32	8.9
Viudos	1	0.3
Perdidos	57	15.8
Nivel socio-económico	n	%
Medio-bajo	353	98.1
Medio-alto	7	1.9
Profesión padre	n	%
Paro	8	2.2

Labores del hogar	2	0.6
Sector productivo	4	1.1
Sector intermedio/servicios	101	28.1
Sector técnico/especialidades medias	177	49.2
Directores, gerentes, altos funcionarios, altos cargos	7	1.9
Perdidos	61	16.9
Profesión madre	n	%
Paro	11	3.1
Labores del hogar	58	16.1
Sector intermedio/servicios	60	16.7
Sector técnico/especialidades medias	175	48.6
Directores, gerentes, altos funcionarios, altos cargos	1	0.3
Perdidos	55	15.3

1. n: tamaño muestra; %: porcentaje.

- *Datos académicos*

Los participantes son alumnos de 6 conservatorios españoles (Murcia, Almería, Novelda, Valencia, Madrid y Alicante), aunque la mayoría de ellos estudian en Murcia . Los alumnos pertenecen a los cursos primero, segundo, cuarto y primero de Escuelas Profesionales, pero más de la mitad están en cuarto curso. La mayoría de los alumnos no tienen asignada ninguna especialidad, porque la mayoría son estudiantes de 4º Cueso de enseñanzas elementales mientras que un pequeño porcentaje estudia las especialidades de Danza Clásica, Danza Española o Danza Contemporánea (ver tabla 2).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos: datos académicos.

Conservatorio	n	%
Murcia	166	46.1
Almería	23	6.4
Novelda	10	2.8
Valencia	141	39.2
Madrid	10	2.8
Alicante	10	2.8
Curso	n	%
Primero	63	17.5
Segundo	55	15.3
Cuarto	202	56.1
Prim. Esc. Prof.	40	11.1
Especialidad	n	%
Ninguna	319	88.6
Danza clásica	17	4.7
Danza española	14	3.9
Danza contemporánea	9	2.5

n: tamaño muestra; %: porcentaje.

En la tabla 3 se presentan las notas medias en las asignaturas de danza y música, con el correspondiente intervalo de confianza al 95% para la media.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos: notas en danza y música.

	n	M±DT	Min-Max	IC95%
Nota danza clásica	283	6.6±1.6	3.4-10	6.5-6.8
Nota danza española	228	6.5±1.6	2-10	6.3-6.7
Nota danza contemporánea	153	6.5±1.5	2-10	6.3-6.8
Nota música	246	6.8±5.7	2.4-9.2	6.1-7.6
Nota improvisación	5	7.2±2.2	4-10	4.5-9.9

M: media; DT: desviación típica; Min: mínimo; Máx: máximo; IC95%: intervalo de confianza para la media al 95%.

Respecto a las aficiones de los participantes (ver tabla 4), más de las tres cuartas partes de ellos tienen el baile como afición. Otras aficiones muy frecuentes son hacer deporte, escuchar música y cantar, salir con amigos y leer.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos: afición.

Afición	n	%
Pintar. Dibujar. Fotografía	42	11.7
Bailar	282	78.3
Hacer música	16	4.4
Hacer teatro	9	2.5
Ir al cine	10	2.8
Manualidades (Decorar)	9	2.5
Scouts	3	0.8

Ordenador y consolas	19	5.3
Ver TV	16	4.4
Leer	51	14.2
Salir con amigos	61	16.9
Escuchar música. cantar	115	31.9
Deportes	143	39.7
Ir de compras	22	6.1
Viajar	4	1.1
Escribir	3	0.8

n: tamaño muestral; %: porcentaje.

- *Personalidad (BFQ-NA)*

Respecto a las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las cinco dimensiones de personalidad del cuestionario BFQ-NA (tabla 5). Las puntuaciones centiles medias de las dimensiones Conciencia. Apertura, Extraversión y Amabilidad se encuentra por encima de la media poblacional (50%), mientras que la Inestabilidad Emocional está por debajo de dicha media poblacional.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos: variables de personalidad (BFQ-NA).

	n	M±DT	Min-Max	IC95%
Conciencia PD	358	78.5±10.0	2-99	77.5-79.5
Apertura PD	358	31.6±4.5	10-45	31.1-32.0
Extraversión PD	358	43.1±4.6	27-50	42.6-43.5

Amabilidad PD	358	40.2±4.5	27-50	39.7-40.6
Inestabilidad emocional PD	358	24.2±7.9	10-48	23.3-25.0
Conciencia PC	358	57.1±7.8	31-73	56.3-57.9
Apertura PC	358	57.7±7.8	27-73	56.9-58.5
Extraversión PC	358	54.1±8.8	31-73	53.2-55.1
Amabilidad PC	358	55.0±8.5	5-73	54.2-55.9
Inestabilidad emocional PC	358	46.2±11.0	27-73	45.0-47.3

M: media; DT: desviación típica; Min: mínimo; Máx: máximo; IC95%: intervalo de confianza para la media al 95%.

PD: puntuación directa; PC: puntuación centil.

Objetivo 1. . Analizar el rendimiento creativo y la autopercepción de la creatividad en los estudiantes de danza en función de los datos demográficos, cursos y la especialidad.

Análisis del rendimiento en creatividad en función de las características socio-demográficas.

En la tabla 6 se encuentran los estadísticos descriptivos de las pruebas de creatividad al inicio del curso académico. Se observa que los participantes tienen un valor centil de creatividad tipo A del 30.4, aunque en creatividad tipo C se encuentran en el centil 59. La creatividad media alcanza un valor centil del 44.5. La fluidez parece la característica más sobresaliente en la creatividad de estos alumnos, siendo la producción divergente el aspecto más débil.

La autovaloración de la creatividad indica que el 4.7% (n = 17) de los participantes se consideran poco creativos, el 48.9% (n = 176) se clasifica como normal y el 25.8% (n = 93) cree que es bastante creativo (20.6% de datos perdidos. n = 74).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos: creatividad.

	n	M±DT	Min-Max	IC95%
Crea A PD	360	11.3±5.0	0-31	10.8-11.8
Crea A PC	360	30.4±22.0	1-95	28.2-32.7
Crea C PD	360	11.7±5.2	1-40	11.2-12.3
Crea C PC	360	59.0±24.6	1-99	56.4-61.5
Crea M PD	360	11.5±4.8	1.5-29	11.0-12.0
Crea M PC	360	44.5±21.2	2.5-97	42.3-46.7
Producción Divergente	360	5.0±2.5	0-18	4.8-5.3
Flexibilidad	359	7.2±3.5	0-20	6.8-7.5
Fluidez	360	9.6±3.3	0-24	9.2-9.9
Originalidad	305	7.4±3.5	0-19	7.0-7.8

M: media; DT: desviación típica; Min: mínimo; Máx: máximo; IC95%: intervalo de confianza para la media al 95%.

PD: puntuación directa; PC: puntuación centil.

Análisis de la asociación de la creatividad con las características socio-demográficas.

En la tabla 7 se puede observar que no existe ninguna relación entre el sexo y las diferentes dimensiones de creatividad, por lo que se puede afirmar que la creatividad es similar en los niños y las niñas.

Tabla 7. Creación en función del sexo.

	Varón		Mujer		Mann-Whitney	
	N	M±DT	N	M±DT	Z	p
	CREA A	22	10.0±4.8	338	11.4±5.0	-1.174
CREA C	22	10.0±4.7	338	11.8±5.2	-1.837	.066
CREA M	22	9.8±4.6	338	11.6±4.8	-1.761	.078
Prod Div	22	4.7±1.9	338	5.1±2.6	-0.393	.694
Flex	22	7.1±3.1	337	7.2±3.5	-0.005	.996
Flui	22	8.4±2.8	338	9.7±3.3	-1.656	.098
Orig	20	6.6±2.8	285	7.5±3.5	-1.266	.206

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; z: estadístico de contraste de la prueba de Mann-Whitney; p: nivel de significación crítico.

Tampoco se ha hallado ninguna relación significativa entre la creatividad y el estado civil de los padres (ver tabla 8).

Tabla 8. Creatividad en función del estado civil de los padres.

	Madre						Kruskal-Wallis		
	soltera		Casado/pareja		Separado/divorciado		χ^2	gl	p
	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT			
CREA A	2	5.5±0.7	268	10.6±4.6	32	12.4±5.9	5.887	2	.053
CREA C	2	8.5±0.7	268	11.0±4.6	32	13.0±7.2	2.524	2	.283
CREA M	2	7.0±0.7	268	10.7±4.3	32	12.6±6.2	3.690	2	.158

Capítulo VI. Resultados

Prod Div	2	3.0±1.4	268	5.0±2.6	32	5.6±3.0	2.418	2	.298
Flex	2	6.0±1.4	267	7.0±3.4	32	8.2±3.2	4.166	2	.125
Flui	2	9.0±1.4	268	9.4±3.2	32	9.3±3.7	0.169	2	.919
Orig	2	7.5±0.7	227	7.5±3.4	28	6.9±3.9	1.594	2	.451

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; χ^2 : estadístico de contraste de la prueba de Kruskal-Wallis; gl: grados de libertad; p: nivel de significación crítico.

En la tabla 9 se puede observar que la creatividad es similar independientemente del nivel socio-económico de las familias de los niños y niñas participantes.

Tabla 9. Creatividad en función del nivel socio-económico.

	Medio-bajo		Medio-Alto		Mann-Whitney	
	N	M±DT	N	M±DT	Z	p
CREA A	353	11.4±5.0	7	9.9±5.5	-0.987	.324
CREA C	353	11.8±5.2	7	10.0±6.4	-1.343	.179
CREA M	353	11.5±4.8	7	9.9±5.8	-1.198	.231
Prod Div	353	5.1±2.5	7	4.3±2.1	-0.740	.459
Flex	352	7.2±3.5	7	6.3±2.4	-0.658	.511
Flui	353	9.6±3.3	7	8.3±1.9	-1.244	.213
Orig	298	7.4±3.5	7	6.9±3.2	-0.152	.879

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; z: estadístico de contraste de la prueba de Mann-Whitney; p: nivel de significación crítico.

El análisis de la relación de la profesión del padre con la creatividad de los alumnos (tabla 10) muestra que la Creatividad tipo A y Media, así como la característica de Producción Divergente se encuentran relacionadas con dicha variable socio-demográfica. Las pruebas a posteriori en las que se han comparado los pares de medias indican que, en relación con la Creatividad tipo A y Media, los alumnos cuyos padres trabajan en la categoría de directores, gerentes, altos funcionarios y altos cargos de salud tienen menor creatividad que aquellos cuyos padres están en el paro, trabajan en el sector primario, en el sector intermediario y de servicios, o bien en el sector técnico y de especialidades medias. Además, aquellos alumnos cuyos padres trabajan en el sector productor tienen mayor Creatividad tipo A y Media que aquellos cuyos padres trabajan en el sector intermediario y de servicios, o bien en el sector técnico y de especialidades medias. Respecto a la Producción Divergente, los alumnos cuyos padres trabajan en las labores del hogar tienen menor puntuación que aquellos cuyos padres están en paro, trabajan en el sector intermediario y servicios o en el sector técnico y de especialidades medias. Además, los alumnos cuyos padres trabajan en el sector productor tienen mayor Producción Divergente que los alumnos cuyos padres trabajan en la categoría de directores, gerentes, altos funcionarios y altos cargos de salud. ($p=.025$).

Tabla 10. Creatividad en función de la profesión del padre.

			Sector				Sector técnico y						Kruskal-Wallis		
	Paro		Ama de casa		Sector productor		Sector intermediario y servicios		Sector especialidades medias		Directores gerentes		χ^2	df	p
	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT			
CREA A	8	13.0±5.4	2	10.0±2.8	4	17.0±3.8	101	10.7±5.1	177	10.7±4.5	7	7.0±2.7	12.827	5	.025
CREA C	8	11.9±3.8	2	7.5±2.1	4	13.5±1.3	101	11.5±5.1	177	11.0±4.8	7	7.1±2.1	10.632	5	.059
CREA M	8	12.4±4.4	2	8.8±2.5	4	15.3±2.1	101	11.1±4.8	177	10.7±4.4	7	6.9±2.0	12.705	5	.026
Prod Div	8	7.3±4.8	2	1.5±0.7	4	7.0±2.7	101	4.9±2.3	177	5.1±2.7	7	3.3±1.6	13.153	5	.022
Flex	8	9.9±2.9	2	4.5±0.7	4	7.8±3.8	101	7.0±3.3	176	7.0±3.5	7	5.4±2.4	9.424	5	.093
Flui	8	11.8±3.8	2	7.5±3.5	4	9.8±1.3	101	9.3±3.4	177	9.3±3.1	7	8.0±3.5	5.206	5	.391
Orig	6	8.5±3.9	1	6.0	3	8.7±1.2	87	7.2±3.5	151	7.6±3.4	5	3.4±3.2	8.271	5	.142

2. N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; χ^2 : estadístico de contraste de la prueba de Kruskal-Wallis; gl: grados de libertad; p: nivel de significación crítico.

Sin embargo, la creatividad de los participantes no está relacionada con la profesión de las madres, como se puede observar en la tabla 11. donde todas las pruebas de Kruskal-Wallis han arrojado un resultado estadísticamente no significativo.

Tabla 11. Creatividad en función de la profesión de la madre.

	Sector intermediario y						Sector técnico y de		Kruskal-Wallis		
	Paro		Ama de casa		servicios		especialidades		χ^2	df	p
	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT			
CREA A	11	10.6±4.3	58	10.8±5.0	60	10.7±4.9	175	10.8±4.6	0.124	3	.989
CREA C	11	11.0±3.9	58	10.7±4.9	60	11.4±6.0	175	11.2±4.4	0.948	3	.814
CREA M	11	10.7±3.8	58	10.7±4.8	60	11.0±5.0	175	10.9±4.3	0.262	3	.967
Prod Div	11	4.2±2.3	58	5.3±2.9	60	5.2±2.6	175	5.0±2.6	3.341	3	.342
Flex	10	8.5±2.8	58	6.6±3.5	60	6.8±3.7	175	7.2±3.2	4.793	3	.188
Flui	11	9.5±2.7	58	10.1±4.2	60	9.1±3.0	175	9.1±2.9	2.103	3	.551
Orig	7	7.1±3.8	48	7.9±3.9	54	6.7±3.2	150	7.5±3.4	2.771	3	.428

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; χ^2 : estadístico de contraste de la prueba de Kruskal-Wallis; gl: grados de libertad; p: nivel de significación crítico.

Análisis de la asociación del conservatorio, curso y especialidad.

En la tabla 12 se encuentran los estadísticos descriptivos de las dimensiones de creatividad en función del conservatorio, así como la prueba no paramétrica para estudiar la relación de la creatividad con el conservatorio. Se observa que todas las variables de creatividad son dependientes del conservatorio al que asiste el alumno.

La Creatividad tipo A es mayor en los alumnos del Conservatorio de Murcia que en los de Valencia y Madrid. Además, los alumnos de Valencia tienen menos Creatividad tipo A que los de Almería, Novelda y Alicante. Los alumnos de Madrid tienen menos puntuación en esta dimensión que los de Novelda y Alicante. En cuanto a la Creatividad tipo C, los alumnos de Valencia obtienen menor puntuación que los de Murcia, Novelda, Almería y Alicante. Respecto a la Creatividad Media, ésta es superior en los alumnos del Conservatorio de Murcia que en los de Valencia y Madrid. Los alumnos de Valencia tienen menos Creatividad tipo A que los de Almería, Novelda y Alicante. Además, los alumnos de Madrid tienen menos puntuación en esta dimensión que los de Novelda.

La puntuación en Producción Divergente es mayor en los alumnos de Murcia que en los de Valencia y Alicante, aunque menor que en los de Novelda y Madrid. Los alumnos de Almería tienen menor puntuación que los de Novelda y Madrid, pero más que los de Alicante. Los de Novelda y Madrid tienen mayor puntuación que los de Valencia y Alicante.

La Flexibilidad es mayor en los alumnos de Murcia que en los de Valencia, pero menor que los de Almería. Los de este último tienen mayor Flexibilidad que los de Valencia y Alicante, pero menor que los de Madrid. Además, los de Novelda tienen mayor puntuación que los de Valencia.

Respecto a la Fluidez, esta es menor en los alumnos de Valencia y Madrid que en los de Murcia, Almería, Novelda y Alicante.

Por último, la Originalidad de los alumnos de Valencia es inferior a la de los alumnos de Murcia, Almería, Novelda y Alicante. Además, los alumnos de Murcia tienen más Originalidad que los de Madrid.

Tabla 12. Rendimiento en creatividad según conservatorio de origen.

	Murcia		Almeria		Novelda		Valencia		Madrid		Alicante		Kruskal-Wallis		
	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	χ^2	gl	p
CREA A	166	13.5±4.8	23	11.5±4.2	10	14.2±4.3	141	8.6±4.1	10	9.3±3.6	10	12.7±2.8	86.594	5	<.001
CREA C	166	13.6±5.7	23	12.1±3.8	10	13.5±3.1	141	9.3±4.1	10	10.9±2.6	10	12.5±3.7	57.390	5	<.001
CREA M	166	13.5±4.9	23	11.8±3.7	10	13.9±3.5	141	8.8±3.9	10	10.1±2.7	10	12.6±3.0	82.258	5	<.001
Prod Div	166	5.6±2.8	23	4.9±1.6	10	7.5±2.2	141	4.2±2.0	10	7.0±0.9	10	3.4±2.0	49.697	5	<.001
Flex	166	7.8±3.3	23	9.9±4.3	10	8.3±3.0	141	6.0±3.0	10	6.6±2.9	9	6.6±3.9	35.574	5	<.001
Flui	166	10.7±3.3	23	10.2±2.7	10	11.7±2.3	141	8.0±2.9	10	8.3±1.6	10	10.9±2.2	63.466	5	<.001
Orig	111	9.4±3.5	23	8.1±3.2	10	7.9±2.5	141	5.8±2.8	10	6.0±2.5	10	8.1±2.8	66.108	5	<.001

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; χ^2 : estadístico de contraste de la prueba de Kruskal-Wallis; gl: grados de libertad; p: nivel de significación crítico.

Respecto a la relación de la creatividad con el curso, también aparecen diferencias significativas en todas las dimensiones de creatividad (tabla 13). Los alumnos de 4º curso y de 1º de Escuelas Profesionales tienen mayor creatividad en todas las dimensiones que los de 1º y 2º curso. Además, los de 1º de Escuelas Profesionales tienen mayor Creatividad tipo A. C. Media y Fluidez que los de 4º curso.

Tabla 13. Creatividad en función del curso.

	1º curso										
	1º curso		2º curso		4º curso		E.prof		Kruskal-Wallis		
	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	χ^2	gl	p
CREA A	63	7.5±3.4	55	7.5±3.0	202	12.6±4.4	40	16.0±4.8	126.797	3	<.001
CREA C	63	8.1±3.2	55	8.6±3.6	202	12.7±4.8	40	16.9±5.4	102.622	3	<.001
CREA M	63	7.7±3.1	55	7.9±3.0	202	12.6±4.2	40	16.4±4.8	131.727	3	<.001
Prod Div	63	3.9±1.8	55	3.7±1.5	202	5.7±2.8	40	5.3±1.9	51.283	3	<.001
Flex	63	5.3±2.8	55	5.8±2.9	201	8.1±3.6	40	7.4±2.7	42.450	3	<.001
Flui	63	7.6±2.8	55	7.7±2.9	202	10.4±3.2	40	11.4±2.4	72.055	3	<.001
Orig	63	5.3±2.6	55	5.8±3.0	147	8.7±3.3	40	8.2±3.5	58.436	3	<.001

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; χ^2 : estadístico de contraste de la prueba de Kruskal-Wallis; gl: grados de libertad; p: nivel de significación crítico.

En la tabla 14 se puede observar que la Creatividad tipo A. C. Media y la Fluidez está relacionada con la especialidad de danza. En las tres primeras dimensiones, los alumnos que no tienen ninguna especialidad han obtenido menor puntuación que los de las especialidades de Danza Clásica. Española y Contemporánea. En Fluidez, los alumnos de Danza Clásica y Española tienen mayor puntuación que los alumnos que no tienen especialidad.

Tabla 14. Creatividad en función de la especialidad de danza.

	Ninguna		Danza clásica		Danza española		Danza contemporánea		Kruskal-Wallis		
	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	χ^2	gl	p
	CREA A	319	10.8±4.7	17	14.5±3.9	14	16.1±4.8	9	18.3±5.9	35.480	3
CREA C	319	11.1±4.8	17	16.4±5.6	14	17.0±5.0	9	17.7±6.1	38.245	3	<.001
CREA M	319	10.8±4.5	17	15.4±4.6	14	16.6±4.7	9	18.0±5.5	41.007	3	<.001
Prod Div	319	5.0±2.6	17	5.2±1.4	14	4.6±1.7	9	6.2±2.5	4.145	3	.246
Flex	318	7.2±3.5	17	7.8±2.5	14	6.9±2.9	9	7.3±2.8	1.262	3	.738
Flui	319	9.4±3.3	17	11.9±2.3	14	11.1±1.8	9	10.7±3.4	20.069	3	<.001
Orig	264	7.3±3.5	17	7.9±3.2	14	8.6±4.3	9	8.0±2.8	2.052	3	.562

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; χ^2 : estadístico de contraste de la prueba de Kruskal-Wallis; gl: grados de libertad; p: nivel de significación crítico.

Análisis del rendimiento creativo en función del curso y la especialidad.

En la tabla 15 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de creatividad por curso, realizándose la comparación con el baremo normativo correspondiente (prueba CREA. validación de la prueba por los autores; Guilford, baremo proporcionado por Corbalán).

Se observa que los alumnos de 1º, 2º y 4º están por debajo de la media normativa en la dimensión Crea A, siendo la media de los alumnos de 1º Esc Prof equivalente a la media de la población de referencia. En Crea C, los alumnos de los dos primeros cursos están por debajo de la media normativa, mientras que los alumnos de los dos últimos cursos están por encima. En Producción Divergente, Flexibilidad y Originalidad, los participantes de todos

los cursos han obtenido promedios inferiores a la población de referencia. En cuanto a la Fluidez, los alumnos de 1º y 2º están por debajo de la media normativa, los alumnos de 4º tienen una media equivalente, mientras que los alumnos de 1º de Esc. Prof. tienen una media superior.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las variables de creatividad por curso. Pruebas comparativas con la media del baremo normativo.

	Primero	Segundo	Cuarto	1º EP	
	n = 63	n = 55	n = 202	n = 40	
	M±Dt	M±Dt	M±Dt	M±Dt	Media población
Crea A	7.5±3.4	6.8±2.4 (n=47) ^a 11.4±3.1 (n=8) ^b	12.1±3.8 (n=49) ^a 12.8±4.6 (n=153)	16.0±4.8	16.9
t(gl)	-21.759(62)	-28.254(46) ^a	-8.809(48) ^a	-1.241(39)	
p	<0.001	<0.001 -5.018(7) ^b 0.002	<0.001 -11.071(152) ^b <0.001	0.222	
Crea C	8.1±3.2	7.8±2.9 (n=47) ^a 13.4±4.0 (n=8) ^b	12.4±4.0 (n=49) ^a 12.8±5.0 (n=202) ^b	16.9±5.4	9.4 ^a
t(gl)	-3.097(62) ^a	-3.868(46) ^a	5.306(48)	6.281(39)	11.5 ^b
p	0.003	<0.001 1.327(7) ^b 0.226	<0.001 3.088(152) 0.002	<0.001	
Prod Div	3.9±1.8	3.7±1.5	5.7±2.8	5.3±1.9	
t(gl)	-17.448(62)	-20.848(54)	-11.137(201)	-9.059(39)	7.9
p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	
Flex	5.3±2.9	5.8±2.9	8.1±3.6	7.4±2.7	
t(gl)	-14.624(62)	-12.198(54)	-9.886(200)	-7.586(39)	10.6
p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	

Flui	7.6±2.8	7.7±2.9	10.4±3.2	11.4±2.4	
t(gl)	-7.993(62)	-7.129(54)	-0.196(201)	2.490(39)	10.4
p	<0.001	<0.001	0.845	0.017	
Orig	5.3±2.6	5.8±3.0	8.7±3.3	8.2±3.5	
t(gl)	-18.501(62)	-14.029(54)	-9.759(146)	-5.852(39)	11.4
p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	

n: tamaño muestral; M: media; Dt: desviación típica; t(gl): estadístico de contraste (grados de libertad).
a: 7-11 años; b: > 11 años.

Los estadísticos descriptivos de las dimensiones de creatividad por especialidad de danza se encuentran en la tabla 16. Los resultados de las pruebas t de Student para una media indican que los alumnos de Danza clásica tienen menor puntuación media en Crea A, siendo los alumnos de Danza española y contemporánea equivalentes en esta dimensión a la población de referencia. En Crea C, la puntuación media de los participantes en todas las especialidades de danza está por encima de la media normativa. Los alumnos de Danza clásica y española tienen menor puntuación promedio en Producción Divergente que la población de referencia, mientras que los alumnos de Danza contemporánea tienen una puntuación media similar a dicha población. Sin embargo, la Flexibilidad media es menor que la de la población de referencia en todas las especialidades de danza. Respecto a la Fluidez, la de los alumnos de Danza clásica es mayor que la del baremo normativo, siendo la de los alumnos del resto de especialidades similar. Por último, la Originalidad se encuentra por debajo de la media normativa en todas las especialidades de danza.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de las variables de creatividad por especialidad de danza. Pruebas comparativas con la media del baremo normativo.

	Clásica	Española	Contemporánea	
	n = 17	n = 14	n = 9	
	M±Dt	M±Dt	M±Dt	Media
				población
Crea A	14.5±3.9	16.1±4.8	18.3±5.9	
t(gl)	-2.492(16)	-0.590(13)	0.724(8)	16.9
p	0.024	0.565	0.490	
Crea C	16.4±5.6	17.0±5.0	17.7±6.1	
t(gl)	3.561(16)	4.097(13)	3.041(9)	11.5
p	0.003	0.001	0.016	
Prod Div	5.2±1.4	4.6±1.7	6.2±2.5	
t(gl)	-7.886(16)	-7.017(13)	-2.022(8)	7.9
p	<0.001	<0.001	0.078	
Flex	7.8±2.5	6.9±2.9	7.3±2.8	
t(gl)	-4.568(16)	-4.746(13)	-3.520(8)	10.6
p	<0.001	<0.001	0.008	
Flui	11.9±2.3	11.1±1.8	10.7±3.4	
t(gl)	2.671(16)	1.516(13)	0.239(8)	10.4
p	0.017	0.154	0.817	
Orig	7.9±3.2	8.6±4.3	8.0±2.8	
t(gl)	-4.389(16)	-2.476(13)	-3.606(8)	11.4
p	<0.001	0.028	0.007	

n: tamaño muestral; M: media; Dt: desviación típica; t(gl): estadístico de contraste (grados de libertad).

Análisis de la autopercepción en creatividad.

En la tabla 17 se observa que existen diferencias en Producción Divergente y Flexibilidad en función de la autopercepción en creatividad. En concreto, los alumnos que se consideran poco creativos han obtenido menor puntuación en estas dimensiones que los alumnos que se consideran normales o bastante creativos.

Tabla 17. Relación de la creatividad con la autopercepción en creatividad.

	Poco creativo		Normal-regular		Bastante creativo		Kruskal-Wallis		
	N	M±DT	N	M±DT	N	M±DT	χ^2	gl	p
CREA A	17	9.5±4.6	176	11.3±5.0	93	11.6±5.2	2.157	2	.340
CREA C	17	10.2±4.6	176	11.5±5.1	93	12.2±5.8	1.373	2	.503
CREA M	17	9.8±4.3	176	11.3±4.8	93	11.8±5.2	1.977	2	.372
Prod Div	17	3.5±1.9	176	4.9±2.7	93	5.0±2.3	7.490	2	.024
Flex	17	4.7±2.8	175	7.4±3.7	93	7.2±3.3	9.440	2	.009
Flui	17	8.4±3.2	176	9.6±3.4	93	9.7±3.2	1.041	2	.594
Orig	11	7.0±3.7	134	7.5±3.5	86	7.6±3.9	0.217	2	.897

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; χ^2 : estadístico de contraste de la prueba de Kruskal-Wallis; gl: grados de libertad; p: nivel de significación crítico.

En referencia al Objetivo 2 y 3 . Explorar las relaciones entre las variables de creatividad , la personalidad y el rendimiento de las distintas asignaturas de Danza .

En la tabla 18 se encuentran los coeficientes de correlación de Pearson para estudiar la asociación entre las variables de creatividad, personalidad,

datos académicos y edad. Se observa una relación positiva de la edad con todas las dimensiones de creatividad, de tal manera que los participantes de mayor edad son los que mayores puntuaciones obtienen en dichas características. Además, la edad se asocia positivamente con Extraversión e Inestabilidad Emocional y negativamente con Conciencia, dimensiones del cuestionario de personalidad BFQ-NA. y con las notas de Danza Española y Música.

Todas las dimensiones de creatividad están positivamente interrelacionadas. Por su parte, la Creatividad tipo A está directamente relacionada con Extraversión, Amabilidad, Inestabilidad Emocional, nota en Danza Española y Música. La Creatividad tipo C se relaciona positivamente con Extraversión. Inestabilidad Emocional y Nota de Danza Española. La Creatividad Media está directamente relacionada con Extraversión, Inestabilidad Emocional, Nota en Danza Española y Música. La Flexibilidad se asocia positivamente con la Extraversión, la Inestabilidad Emocional y la Nota de Danza Española. La Fluidez se asocia positivamente con Extraversión, Nota en Danza Clásica, Española y Contemporánea. Por último, la característica Originalidad se relaciona positivamente con Apertura. Extraversión. Inestabilidad Emocional y Nota de Música.

Capítulo VI. Resultados

Tabla 18. Correlaciones de Pearson entre las variables de creatividad, personalidad y el rendimiento académico.

		Edad	CREA A	CREA C	CREA M	Prod Div	Flex	Flui	Orig	Conc	Aper	Extrav	Amab	Inest emoc	Clásica	Española	Contemp
CREA A	r	0.551															
	n	360															
CREA C	r	0.508	0.785														
	n	360	360														
CREA M	r	0.565	0.939	0.937													
	n	360	360	360													
Prod Div	r	0.314	0.347	0.336	0.362												
	n	360	360	360	360												
Flex	r	0.323	0.471	0.461	0.484	0.322											
	n	359	359	359	359	359											
Flui	r	0.409	0.491	0.477	0.515	0.384	0.438										
	n	360	360	360	360	360	359										
Orig	r	0.411	0.477	0.424	0.480	0.340	0.351	0.504									
	n	305	305	305	305	305	304	305									
Conc	r	-0.132	0.049	0.025	0.032	-0.037	0.022	-0.039	0.026								
	n	358	358	358	358	358	357	358	303								
Aper	r	-0.103	0.086	0.093	0.084	-0.014	-0.005	0.074	<i>0.166</i>	0.584							
	n	358	358	358	358	358	357	358	303	358							
Extrav	r	<i>0.145</i>	0.229	0.189	0.220	0.083	<i>0.159</i>	0.132	<i>0.180</i>	0.401	0.273						
	n	358	358	358	358	358	357	358	303	358	358						
Amab	r	0.049	0.127	0.080	0.101	0.021	0.020	0.062	0.057	0.504	0.362	0.496					
	n	358	358	358	358	358	357	358	303	358	358	358					
Inest emoc	r	0.251	<i>0.143</i>	0.111	0.133	0.071	0.124	0.096	0.138	<i>-0.154</i>	<i>-0.161</i>	0.055	-0.085				

Capítulo VI. Resultados

	n	358	358	358	358	358	357	358	303	358	358	358	358				
Clásica	r	0.014	0.093	0.100	0.093	0.025	0.104	0.139	0.085	0.035	0.254	0.009	0.133	0.032			
	n	283	283	283	283	283	282	283	228	282	282	282	282	282			
Española	r	0.220	<i>0.191</i>	<i>0.201</i>	<i>0.205</i>	0.072	<i>0.190</i>	<i>0.193</i>	0.102	0.021	0.240	0.011	0.119	0.103	0.731		
	n	228	228	228	228	228	227	228	173	228	228	228	228	228	228	228	
Contemp	r	0.004	0.130	0.102	0.123	0.007	0.083	0.200	0.165	-0.043	0.082	0.014	0.135	0.070	0.608	0.602	
	n	153	153	153	153	153	152	153	98	153	153	153	153	153	153	153	147
Música	r	0.143	0.134	0.121	0.135	0.051	0.083	0.039	0.161	0.111	0.138	0.088	<i>0.173</i>	-0.081	0.250	0.118	0.141
	n	246	246	246	246	246	245	246	191	246	246	246	246	246	246	246	228

r: coeficiente de correlación de Pearson; n: tamaño muestral.

Interpretación de p-level: negrita: $p \leq 0.05$; cursiva: $p \leq 0.01$; negrita y cursiva: $p \leq 0.001$.

Objetivo 3. Asociación entre creatividad y rendimiento académico por curso.

En los alumnos de 1er curso, se observa que existe una alta interrelación entre las dimensiones de creatividad por un lado, y el rendimiento académico por otro (tabla 19). Sin embargo, no se observa ninguna relación significativa entre la creatividad y el rendimiento académico.

Tabla 19. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de 1^{er} curso.

		Crea C	Crea M	Prod D	Flex	Flui	Orig	Clás	Esp	Música
Crea A	r	.753	.921	.017	.353	.193	.136	.132	-.006	-.008
	p	.000	.000	.896	.005	.130	.287	.328	.969	.959
	n	63	63	63	63	63	63	57	41	41
Crea C	r		.851	.129	.397	.256	.242	.184	.103	-.013
	p		.000	.315	.001	.043	.056	.171	.522	.934
	n		63	63	63	63	63	57	41	41
Crea M	r			.070	.329	.252	.226	.151	.048	-.011
	p			.585	.008	.046	.074	.262	.766	.944
	n			63	63	63	63	57	41	41
Prod Div	r				.128	.113	.280	.146	.129	.211
	p				.317	.378	.026	.277	.421	.185
	n				63	63	63	57	41	41
Flex	r					.313	.024	.256	.273	.199
	p					.013	.849	.055	.084	.212
	n					63	63	57	41	41
Flui	r						.052	-.021	.009	-.096
	p						.688	.877	.957	.549
	n						63	57	41	41

Capítulo VI. Resultados

Prod Div	r	.147	.223	-.022	.161	.305	-.236
	p	.283	.101	.873	.258	.080	.179
	n	55	55	55	51	34	34
Flex	r	.562	.308	-.121	-.071	-.036	
	p	.000	.022	.397	.690	.840	
	n	55	55	51	34	34	
Flui	r		.623	.044	.171	-.008	
	p		.000	.760	.333	.963	
	n		55	51	34	34	
Orig	r			.010	-.062	.067	
	p			.945	.726	.705	
	n			51	34	34	
Clásica	r				.632	.279	
	p				.000	.110	
	n				34	34	
Española	r					.262	
	p					.135	
	n					34	

r: coeficiente de correlación de Pearson; n: tamaño de la muestra.

Sin embargo, en los alumnos de 4º curso (tabla 21), se observa que la nota en Danza clásica se asocia positivamente con Crea A, C y M, así como con Fluidez. Esta última dimensión también se relaciona positivamente de forma significativa con la nota en Danza contemporánea. Las notas de Danza española y Música no tienen una asociación significativa con la creatividad.

Capítulo VI. Resultados

Tabla 21. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de 4º curso.

		Crea C	Crea M	Prod D	Flex	Flui	Orig	Clás	Esp	Cont	Música
Crea A	r	.671	.905	.236	.376	.344	.336	.196	.092	.148	.092
	p	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.017	.268	.073	.267
	n	202	202	202	201	202	147	147	147	147	147
Crea C	r		.922	.253	.371	.343	.293	.213	.115	.109	.094
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.010	.166	.191	.258
	n		202	202	201	202	147	147	147	147	147
Crea M	r			.271	.407	.376	.344	.225	.111	.136	.102
	p			.000	.000	.000	.000	.006	.183	.100	.218
	n			202	201	202	147	147	147	147	147
Prod Div	r				.228	.344	.228	-.001	-.025	.033	.018
	p				.001	.000	.005	.993	.765	.690	.831
	n				201	202	147	147	147	147	147
Flex	r					.310	.266	.137	.142	.083	.040
	p					.000	.001	.100	.087	.321	.635
	n					201	146	146	146	146	146
Flui	r						.409	.224	.150	.190	-.008
	p						.000	.006	.070	.021	.928
	n						147	147	147	147	147
Orig	r							.079	.030	.138	.109
	p							.454	.779	.191	.301
	n							92	92	92	92
Clásica	r								.773	.611	.263
	p								.000	.000	.001
	n								147	147	147
Española	r									.602	.083
	p									.000	.320

Capítulo VI. Resultados

n	147	147
Contemp r		.141
p		.088
n		147

r: coeficiente de correlación de Pearson; n: tamaño de la muestra.

Respecto a la relación de la creatividad y el rendimiento académico en los alumnos de 1er curso de Escuelas Profesionales (tabla 22), se observa que la nota de Danza clásica se asocia positivamente con la Fluidez. También se ha encontrado una relación inversa entre Crea A e Improvisación. Sin embargo, la relación de Improvisación con Originalidad presenta una alta asociación lineal de sentido positivo.

Tabla 22. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de 1^{er} curso de Escuelas Profesionales.

		Crea C	Crea M	Prod D	Flex	Flui	Orig	Clás	Esp	Cont	Música	Impr
Crea A	r	.752	.928	.402	.520	.421	.450	-.161	.108	-.531	-.008	-.978
	p	.000	.000	.010	.001	.007	.004	.412	.839	.278	.969	.004
	n	40	40	40	40	40	40	28	6	6	24	5
Crea C	r		.943	.298	.529	.384	.285	-.042	.520	-.216	-.209	-.292
	p		.000	.062	.000	.014	.074	.832	.290	.681	.327	.634
	n		40	40	40	40	40	28	6	6	24	5
Crea M	r			.371	.560	.429	.388	-.099	.321	-.397	-.136	-.724
	p			.019	.000	.006	.013	.615	.536	.436	.528	.167
	n			40	40	40	40	28	6	6	24	5
Prod Div	r				.545	.198	.204	.022	.068	-.798	-.069	-.599
	p				.000	.220	.207	.911	.898	.057	.749	.286

Capítulo VI. Resultados

	n	40	40	40	28	6	6	24	5
Flex	r	.523	.274	.235	.255	.022	.149	.102	
	p	.001	.088	.229	.625	.967	.488	.870	
	n	40	40	28	6	6	24	5	
Flui	r		.468	.456	-.193	.607	-.008	.639	
	p		.002	.015	.714	.201	.969	.246	
	n		40	28	6	6	24	5	
Orig	r			.226	.008	.747	.180	.972	
	p			.248	.988	.088	.400	.006	
	n			28	6	6	24	5	
Clásica	r				.966	.907	.372	.937	
	p				.002	.012	.073	.019	
	n				6	6	24	5	
Española	r					.	.298	.	
	p					.	.566	.	
	n					0	6	0	
Contemp	r						.331	.958	
	p						.522	.010	
	n						6	5	
Música	r							.162	
	p							.795	
	n							5	

r: coeficiente de correlación de Pearson; n: tamaño de la muestra.

Asociación entre creatividad y rendimiento académico por especialidad de danza.

También se ha estudiado la relación entre la creatividad y el rendimiento académico en cada una de las especialidades de danza. En la tabla 23 se encuentran los coeficientes de correlación correspondientes a los alumnos sin especialidad. En estos, la nota de Danza clásica se relaciona positivamente con Crea A, C, M y con Fluidez. La nota de Danza española está significativamente relacionada con Crea A, C, M, Flexibilidad y Fluidez. La nota de Danza contemporánea está positivamente relacionada con la Fluidez. Por último, la nota de Música se asocia con Crea A, C, M y con Originalidad.

Tabla 23. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos sin especialidad de danza.

		Crea C	Crea M	Prod D	Flex	Flui	Orig	Clás	Esp	Cont	Música
Crea A	r	.760	.933	.360	.489	.469	.486	.145	.183	.148	.139
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.021	.006	.073	.039
	n	319	319	319	318	319	264	255	222	147	222
Crea C	r		.926	.356	.485	.455	.446	.147	.188	.109	.133
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.019	.005	.191	.047
	n		319	319	318	319	264	255	222	147	222
Crea M	r			.383	.509	.496	.502	.145	.193	.136	.145
	p			.000	.000	.000	.000	.020	.004	.100	.031
	n			319	318	319	264	255	222	147	222
Prod Div	r				.313	.398	.353	.027	.075	.033	.053
	p				.000	.000	.000	.665	.268	.690	.432
	n				318	319	264	255	222	147	222
Flex	r					.439	.362	.095	.190	.083	.083
	p					.000	.000	.132	.005	.321	.217

Capítulo VI. Resultados

	n	318	263	254	221	146	221
Flui	r		.505	.128	.190	.190	.037
	p		.000	.042	.005	.021	.581
	n	264	255	222	147	222	
Orig	r			.076	.102	.138	.163
	p			.287	.191	.191	.035
	n		200	167	92	167	
Clásica	r				.733	.611	.255
	p				.000	.000	.000
	n			222	147	222	
Española	r					.602	.118
	p					.000	.081
	n					147	222

r: coeficiente de correlación de Pearson; n: tamaño de la muestra.

En los alumnos de Danza clásica no se ha encontrado ninguna relación significativa entre la creatividad y el rendimiento académico (tabla 24).

Tabla 24. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de danza clásica.

		Crea C	Crea M	Prod Div	Flex	Flui	Orig	Clás	Música
Crea A	r	.831	.940	.239	.760	.564	.503	-.031	-.023
	p	.000	.000	.356	.000	.018	.040	.928	.945
	n	17	17	17	17	17	17	11	11
Crea C	r		.971	.267	.700	.542	.435	.029	-.226
	p		.000	.299	.002	.025	.081	.932	.504
	n		17	17	17	17	17	11	11

Capítulo VI. Resultados

Crea M	r	.267	.756	.575	.483	.005	-.150
	p	.301	.000	.016	.050	.988	.660
	n	17	17	17	17	11	11
Prod Div	r		.585	.597	.376	.477	-.123
	p		.014	.011	.137	.138	.718
	n		17	17	17	11	11
Flex	r			.607	.490	-.051	-.168
	p			.010	.046	.881	.621
	n			17	17	11	11
Flui	r				.554	.262	.156
	p				.021	.437	.647
	n				17	11	11
Orig	r					.523	.147
	p					.099	.667
	n					11	11
Clásica	r						.425
	p						.193
	n						11

r: coeficiente de correlación de Pearson; n: tamaño de la muestra.

Igualmente, en los alumnos de Danza española no existe ninguna asociación significativa de la creatividad y el rendimiento académico (tabla 25).

Tabla 25. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de danza española.

		Crea C	Crea M	Prod D	Flex	Flui	Orig	Clás	Esp	Música
Crea A	r	.810	.949	.597	.355	.102	.367	-.039	.108	.034

Capítulo VI. Resultados

	p	.000	.000	.024	.213	.728	.197	.914	.839	.949
	n	14	14	14	14	14	14	10	6	6
Crea C	r		.954	.661	.587	-.008	.036	.042	.520	.145
	p	.000	.010	.027	.977	.903	.909	.290	.784	
	n	14	14	14	14	14	10	6	6	
Crea M	r		.662	.498	.048	.208	.002	.321	.092	
	p		.010	.070	.870	.476	.996	.536	.863	
	n		14	14	14	14	10	6	6	
Prod Div	r			.821	.355	.372	.034	.068	.162	
	p			.000	.212	.191	.925	.898	.760	
	n			14	14	14	10	6	6	
Flex	r				.161	.022	.260	.255	.470	
	p				.581	.940	.469	.625	.347	
	n				14	14	10	6	6	
Flui	r					.234	.251	-.193	-.771	
	p					.420	.484	.714	.073	
	n					14	10	6	6	
Orig	r						-.070	.008	.135	
	p						.847	.988	.799	
	n						10	6	6	
Clásica	r							.966	.213	
	p							.002	.686	
	n							6	6	
Española	r								.298	
	p								.566	
	n								6	

r: coeficiente de correlación de Pearson; n: tamaño de la muestra.

Respecto a los alumnos de Danza contemporánea (tabla 26), las notas de Improvisación se relacionan inversamente con Crea A. y directamente con Originalidad. La calificación en el resto de asignaturas no está relacionada con la creatividad.

Tabla 26. Correlaciones entre dimensiones de creatividad y rendimiento académico en los alumnos de danza contemporánea.

		Crea C	Crea M	Prod D	Flex	Flui	Orig	Clás	Cont	Música	Impr
Crea A	r	.661	.909	.299	.688	.797	.692	-.233	-.531	.098	-.978
	p	.053	.001	.435	.040	.010	.039	.615	.278	.834	.004
	n	9	9	9	9	9	9	7	6	7	5
Crea C	r		.914	.014	.251	.582	.516	-.511	-.216	-.485	-.292
	p		.001	.972	.515	.100	.155	.241	.681	.270	.634
	n		9	9	9	9	9	7	6	7	5
Crea M	r			.170	.512	.755	.662	-.532	-.397	-.359	-.724
	p			.663	.158	.019	.052	.219	.436	.429	.167
	n			9	9	9	9	7	6	7	5
Prod Div	r				.277	-.095	-.124	-.295	-.798	-.187	-.599
	p				.471	.808	.750	.521	.057	.689	.286
	n				9	9	9	7	6	7	5
Flex	r					.790	.572	.444	.022	.281	.102
	p					.011	.108	.318	.967	.542	.870
	n					9	9	7	6	7	5
Flui	r						.870	.496	.607	.063	.639
	p						.002	.258	.201	.894	.246
	n						9	7	6	7	5
Orig	r							.707	.747	.280	.972
	p							.076	.088	.544	.006

	n	7	6	7	5
Clásica	r		.907	.632	.937
	p		.012	.127	.019
	n		6	7	5
Contemp	r			.331	.958
	p			.522	.010
	n			6	5
Música	r				.162
	p				.795
	n				5

r: coeficiente de correlación de Pearson; n: tamaño de la muestra.

Objetivo 4. Explorar la contribución de la creatividad y la personalidad al rendimiento de los estudios de danza.

Modelos predictivos del rendimiento académico

En la tabla 27 se encuentra los modelos de regresión para pronosticar el rendimiento en función de la creatividad, la personalidad, la edad y el sexo, utilizando para ello el procedimiento de selección de variables Stepwise.

La nota en Danza clásica se encuentra explicada por la Apertura y la Flexibilidad. El ajuste del modelo indica que se trata de un modelo con bondad de ajuste, explicado el conjunto de predictores el 8.7% de la varianza de Danza clásica.

La Apertura y la Edad son los predictores seleccionados para pronosticar la puntuación en Danza española. También se trata de un modelo bien ajustado que explica el 13.5% de la variabilidad de la variable dependiente.

Respecto a la nota de Danza contemporánea, esta se encuentra bien explicada por la Fluidez, aunque el tamaño del efecto es pequeño ($r^2_{adj} = 0.04$).

La Amabilidad y la Edad son los mejores predictores de la nota de Música, aunque de nuevo, el conjunto de estos predictores solo puede explicar una pequeña parte de la variabilidad de dicha calificación.

Por último, la nota de Improvisación viene pronosticada por Crea A, de manera inversa, como indica la pendiente de signo negativo. Sin embargo, se observa que la relación lineal es casi perfecta, como se desprende del elevado valor del coeficiente de determinación ajustado.

Tabla 27. Modelos de regresión múltiple (procedimiento Stepwise) para pronosticar el rendimiento académico en función de las dimensiones de creatividad

Clásica	Coeficientes del modelo				Ajuste del modelo		
	B	β	t(223)	p	F	p	r^2_{adj}
Constante	3.360		4.668	<.001	11.775	<.001	0.087
Apertura	0.094	0.278	4.368	<.001			
Flexibilidad	0.060	0.131	2.061	.040			

Española	Coeficientes del modelo				Ajuste del modelo		
	B	β	t(169)	p	F(2;169)	p	r^2_{adj}
Constante	1.571		1.708	.090	14.356	<.001	0.135
Apertura	0.086	0.270	3.795	<.001			
Edad	0.197	0.251	3.525	.001			

Contemporánea	Coeficientes del modelo				Ajuste del modelo		
	B	β	t(95)	p	F(1;95)	p	r^2_{adj}

Constante	5.513		11.145	<.001	4.959	.028	0.04
Fluidez	0.098	0.223	2.227	.028			
Coefficientes del modelo				Ajuste del modelo			
Música	B	β	t(187)	p	F(2;187)	p	r²_{adj}
Constante	-9.020		-1.909	.058	6.027	.003	0.051
Amabilidad	0.257	0.179	2.531	.012			
Edad	0.514	0.166	2.341	.020			
Coefficientes del modelo				Ajuste del modelo			
Improvisación	B	β	t(3)	p	F(1;3)	p	r²_{adj}
Constante	29.700		10.807	.002	67.500	.004	0.943
Crea A	-1.500	-0.978	-8.216	.004			

B: coeficientes de regresión del modelo; β : coeficiente de regresión tipificado; t(gl): estadístico de contraste t de Student (grados de libertad) para el coeficiente del modelo; F(gl₁;gl₂): estadístico de contraste F de Snedecor (grados de libertad del numerador; grados de libertad del denominador) de la prueba de ajuste global del modelo; R²_{aj}: coeficiente de determinación ajustado.

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN

En este apartado se presenta la discusión de los resultados presentados anteriormente.

El propósito general de este estudio es la descripción de las características sociodemográficas, académicas, de personalidad y de creatividad de una población de alumnos de danza de diferentes conservatorios españoles, intentando encontrar una relación de las variables de personalidad y de creatividad con el rendimiento en diferentes asignaturas pertenecientes al currículo de los planes de estudio actuales.

La relación entre la creatividad y el rendimiento académico ha interesado a diferentes investigadores, con resultados controvertidos. Según determinados autores, la creatividad está poco correlacionada con el rendimiento académico (Ai, 1999), desde que la mayor parte de los indicadores de rendimiento en el ámbito de la educación formal lo son de constructos como la memoria y las capacidades cognitivas, tal y como afirma Bentley (1999) en un estudio pionero. Sin embargo, se podría esperar que en determinados tipos de estudios, sobre todo en aquellos que están orientados a la expresión artística, como son los estudios de danza, la creatividad juegue un papel importante a la hora de evaluar el rendimiento de los alumnos en dichas materias.

Al hablar de creatividad, es importante tener en cuenta que, aunque existen autores fundamentales en este ámbito de estudio que afirman que este constructo representa un conjunto de capacidades mentales autónoma de las personas, como es el caso de Guilford (1987) y otros, como Sternberg (2006), consideran que la creatividad es una combinación de inteligencia, personalidad, motivación (que serían las capacidades mentales primarias) y factores ambientales. Por lo tanto, el papel de la personalidad, como una característica estable de los individuos, debe ser analizado junto a la creatividad a la hora de estudiar su influencia sobre el rendimiento académico.

Objetivo 1. Rendimiento creativo de los alumnos de danza en función de los datos sociodemográficos, el curso y la especialidad.

En relación con el primer objetivo específico planteado en nuestro estudio, que perseguía el análisis del rendimiento creativo de los estudiantes de danza a partir de los datos demográficos, el curso y la especialidad, a la hora de estudiar el rendimiento creativo a partir de los resultados en el cuestionario CREA y el cuestionario de Guilford, se puede afirmar que los valores medios en CREA A para los estudiantes de danza analizados se encuentran por debajo de los de la población de referencia, lo que se confirma al observar que la puntuación centil media es de 30 por lo que únicamente un 30% de sujetos de la población en la que se validó el cuestionario se encuentran por debajo de la puntuación obtenida por los alumnos de danza.

Al segmentar la muestra en función del curso y de la edad, descubrimos que los alumnos de los cursos 1º, cuyas edades en todos los casos están comprendidas entre los 7-11 años, han obtenido puntuaciones que se alejan muy notablemente de la media de la población. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que la baremación de la lámina A se ha realizado exclusivamente en adolescentes entre 12-16 años, aunque eventualmente puede ser aplicada a niños menores, sin que en este caso sea relevante la comparación con la población de referencia puesto que, debido a que las capacidades cognitivas implicadas en la resolución de dicha lámina son más conceptuales que imaginativas, los niños de 7 a 11 años no han alcanzado el desarrollo cognitivo óptimo para aplicar el pensamiento formal, de acuerdo con la teoría de Piaget sobre las etapas del desarrollo cognitivo (Berger, 2006. p. 47).

En los alumnos de 2º curso también se encuentra una mayoría de participantes cuya edad está en el rango de 8 a 11 años y un pequeño grupo (n = 8) cuyas edades están por encima de 11 años. En ambos grupos la puntuación media en la lámina A ha sido inferior a la del baremo, a pesar de que podría esperarse un rendimiento creativo similar al de la población de referencia en el grupo de alumnos de mayor edad. No obstante, hay que

considerar que estos participantes se encuentran en el rango más bajo de edades correspondiente al segmento de validación del cuestionario CREA para adolescentes entre 12-16 años, con una media de edad ligeramente superior a la del límite inferior de dicho segmento ($M = 12.5$ años; $Dt = 0.8$ años), lo que de alguna manera viene a manifestar que los límites de edad relacionados con las capacidades cognitivas y creativas son flexibles.

En 4º se presenta la misma situación que en segundo, aunque con una mayor homogeneidad entre los participantes de ambos grupos de edad, que en todo caso se encuentran por debajo de la media normativa. Solamente los alumnos de 1º de Escuelas Profesionales han obtenido un rendimiento similar al de la población de referencia. Teniendo en cuenta que todos los participantes de este curso están por encima de 11 años, siendo la media de edad de 13.7 años ($Dt = 1.0$ años), se pone de manifiesto que el rendimiento creativo en la lámina A del cuestionario CREA está fuertemente ligada a la edad, que no es sino una variable espuria si se tienen en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo, con el que realmente se encuentra relacionada la creatividad en esta tarea (Moshman y Lukin, 1989). El análisis de la relación entre la edad y la puntuación en la lámina A del cuestionario CREA confirma que existe una fuerte asociación lineal entre ambas variables.

La lámina C sí permite comparar el rendimiento creativo en los diversos grupos de edad, debido a que el baremo se estableció de forma diferencial para niños entre 7-11 años y para niños entre 12-16 años. De nuevo se observa que el rendimiento creativo en el grupo de menor edad se encuentra por debajo de la media normativa, confirmando que la creatividad indicada por esta puntuación es inferior a la del grupo de niños de su edad.

Este hallazgo nos lleva a pensar que los criterios de acceso al conservatorio posiblemente no valoran positivamente o no se tiene en cuenta el pensamiento creativo, sino otras actitudes como la capacidad para la concentración en una tarea, la motivación, la memoria, la disciplina y otras por el estilo que garantizan un mayor éxito en el ámbito académico.

En 2º curso, el grupo de participantes con edades entre 8 y 11 años también tuvo un rendimiento creativo inferior al de su grupo normativo, que en la lámina C sí existe. Sin embargo, el grupo de alumnos mayores de 12 años, que en 2º son solamente 8, sí tienen una media similar a la del baremo normativo para su edad.

En 4º y en 1º de Enseñanzas Profesionales, los participantes tienen un rendimiento creativo superior al de su población de referencia, lo que de alguna manera puede ser percibido como una paradoja, ya que si en el primer curso los alumnos seleccionados están por debajo de la media, nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión: ¿cómo es posible que en los cursos superiores el rendimiento creativo se encuentre por encima del de la media de los niños y niñas de su edad?

Según los resultados podemos plantearnos tres posibles opciones:

- A) Por un lado, podemos esbozar la premisa de que en el proceso de selección pasan al siguiente curso aquellos alumnos más creativos, dejando fuera del ámbito académico a aquellos que lo son menos.
- B) En otro escenario, deberíamos preguntarnos si la creatividad puede ser objeto de aprendizaje. Y si la respuesta es afirmativa, entonces encontraríamos la explicación de ese mayor rendimiento creativo en los cursos superiores.
- C) Y por otro lado encontramos la relación directa entre las variables de la edad y la creatividad, idea controvertida para algunos autores (citas de autores que contradicen este planteamiento) Para ello habría que plantear un diseño de investigación de tipo longitudinal que nos permitiera evaluar la creatividad de los alumnos a lo largo de los diferentes años de carrera en el conservatorio. Bajo los resultados obtenidos en este estudio con un diseño transversal, no podemos responder a esta cuestión, sino simplemente plantearla.

El rendimiento creativo evaluado mediante el cuestionario de Guilford muestra que, en general, los alumnos de danza obtienen puntuaciones medias inferiores a los valores normativos en Producción Divergente. Flexibilidad y Originalidad en todos los cursos. Únicamente en la dimensión Fluidez se ha encontrado que los alumnos de 1º de Enseñanzas Profesionales están por encima de la población de referencia, mientras que los de 4º curso tienen un rendimiento similar al baremo normativo.

A la vista de estos resultados, podemos afirmar que los estudiantes de danza, independientemente del curso en el que se encuentre, tienen menor capacidad que la población general para elaborar diferentes soluciones alternativas a un mismo problema (Producción Divergente). No obstante, esto no equivale a considerar que esta dimensión no está relacionada con la edad, ya que en nuestro estudio existe una alta asociación lineal entre ambas variables, de tal forma que los alumnos de más edad tienen una mayor capacidad para la Producción Divergente.

La capacidad para dar respuestas alternativas a un mismo problema, o pensamiento divergente, requiere del buen funcionamiento de otras capacidades relacionadas, como la Fluidez, la Flexibilidad y la Originalidad.

Dado que los alumnos de danza no han obtenido buen rendimiento en ninguna de ellas, tampoco sería esperable una elevada puntuación en pensamiento divergente, como así ha ocurrido.

Esta circunstancia se pone además de manifiesto al analizar la elevada asociación lineal que existe entre las diferentes dimensiones del cuestionario de creatividad de Guilford, que parecen plantear la presencia de una única dimensión subyacente a todas ellas, que bien podría identificarse con la Producción Divergente.

Solamente la capacidad para producir diferentes ideas de forma fluida es mayor a la media normativa en el grupo de participantes de 1º de Enseñanzas Profesionales, que son también los de mayor edad.

Posiblemente, la explicación al hecho de que el pensamiento divergente y sus herramientas (Fluidez, Flexibilidad y Originalidad) sean menores en los alumnos de danza no esté relacionada con la propia capacidad de dichos estudiantes, sino con la aplicación de un baremo normativo para una población con una edad promedio superior.

En ocasiones podemos dejarnos llevar por la idea de que los niños son más creativos que los adultos, y que por lo tanto el rendimiento creativo debe disminuir con la edad, ya que las personas van abandonando paulatinamente esta cualidad innata para integrarse en el ámbito más formal y convencional de los adultos. Sin embargo, los datos relativos a los alumnos de danza examinados parece indicar todo lo contrario, lo cual implica que la creatividad está fuertemente vinculada a determinadas capacidades cognitivas que se desarrollan con la maduración, entre las que se encuentran la Flexibilidad, en la que existen estudios que muestran que los adultos y los jóvenes son más flexibles que los niños en las tareas de pensamiento divergente (Artola et al., 2011).

En relación con el sexo, en nuestro estudio no se han encontrado diferencias de creatividad en ninguna de las dimensiones evaluadas, tanto del cuestionario CREA como del Guilford, confirmando que las capacidades creativas y cognitivas en general son iguales para los hombres y las mujeres. Sin embargo, Ai (1999) encontró que las mujeres tienen mayor puntuación en las pruebas de fluidez, mientras que los hombres son superiores en flexibilidad. También se ha hallado que los hombres tienen una puntuación mayor a la de las mujeres en originalidad (Sansanwal y Sharma, 1993) en una prueba de pensamiento divergente, aunque estas últimas obtuvieron un promedio superior al de los hombres en creatividad verbal y no verbal.

En general, puede existir una cierta controversia a este respecto, aunque nuestra postura es la de considerar que no existe una causa genética para las posibles diferencias en creatividad entre ambos sexos, sino que vendrían determinadas por factores educativos y sociales vinculados a la socialización de género. En todo caso, los alumnos de danza son igualmente creativos

independientemente de su género, siendo conveniente destacar que apenas un 6.1% de los niños y adolescentes que estudian danza son varones.

El estado civil de los padres, así como el nivel socio-económico familiar tampoco son factores relevantes a la hora de explicar el rendimiento creativo de los alumnos de danza.

Es interesante destacar que la profesión del padre sí aparece asociada a la puntuación en la lámina A del CREA y al rendimiento en la prueba de Producción Divergente. Curiosamente, los alumnos cuyos padres tienen profesiones menos cualificadas son los que han obtenido una mayor puntuación en el CREA. Sin embargo, la profesión de la madre no está relacionada de ninguna manera con la creatividad de los alumnos participantes. Aventurar a partir de estos resultados una posible explicación de esta circunstancia es demasiado arriesgado, aunque en principio se podría pensar que en el desarrollo de la creatividad la figura paterna tiene un papel relevante.

Respecto al conservatorio en el que los alumnos obtienen las mayores puntuaciones en rendimiento creativo, los de Novelda y Murcia son los que obtienen las puntuaciones más altas en el cuestionario CREA A y CREA C, siendo los alumnos de los conservatorios de Valencia y Madrid los que tienen un menor rendimiento creativo en dicho cuestionario. En el cuestionario de Guilford también destacan las altas puntuaciones de los alumnos de Novelda, que solo son superados por los de Murcia, Almería y Alicante en la dimensión de Originalidad. Como se comentó anteriormente, los criterios de selección de los alumnos pueden variar considerablemente entre los diferentes conservatorios, dando más valor en algunos de ellos a los aspectos creativos de la educación en danza, como Novelda y Murcia, y quizá dando más importancia a los aspectos formales académicos en otros como Madrid y Valencia.

Estos resultados nos hacen plantearnos una consideración nueva que no estaba planeada para este estudio. Nos referimos a la relación directa que

puede existir entre la creatividad y las poblaciones pequeñas donde los alumnos estudian las enseñanzas de danza.

Estos resultados pueden hacer referencia a varios factores:

- a) Por un lado estaríamos mostrando la idea de que los factores medioambientales influyen directamente al rendimiento de la creatividad de los alumnos de danza.
- b) Podemos derivar a otro elemento dependiente de este, nos estamos refiriendo al estrés al que está sometida la población de las grandes ciudades.
- c) Desde otra perspectiva se puede señalar a las pruebas y normas de selección que se hacen dentro de cada centro y que aluden a la oferta y la demanda de ese tipo de estudios. Siendo más complicado entrar en los conservatorios de danza de grandes ciudades. Por lo que las pruebas de selección se hacen siguiendo criterios más estrictos y rígidos en cuanto a actitudes y capacidades del alumno.

En cualquier caso, es todo un hallazgo encontrar más elementos que nos dirijan hacia un mayor conocimiento de la creatividad y su desarrollo.

Por último, dentro del primer objetivo también se había planteado la asociación entre las puntuaciones en los cuestionarios CREA y Guilford y la autopercepción en rendimiento creativo.

Nos preguntábamos si los alumnos que se consideran más creativos lo son según las pruebas objetivas.

Los resultados parecen mostrar que no existe relación entre la creatividad y la autopercepción como sujeto creativo. En primer lugar, hay pocos alumnos que se consideren poco creativos: la mayoría se percibe como poseedor de una creatividad de nivel medio-normal, y menos sujetos, aunque

forman un amplio subconjunto de la muestra, creen que tienen una creatividad alta o muy alta. Sin embargo, los datos muestran que no existen diferencias en las pruebas objetivas de creatividad entre los alumnos de los tres grupos. Únicamente en las dimensiones de Producción Divergente y Flexibilidad los alumnos del grupo que se considera poco creativo han obtenido una puntuación media inferior al resto. Sin embargo, existe evidencia a partir de varios estudios de que las personas creativas poseen conciencia de su propia creatividad (Barron y Harrington, 1981). Batey, Furnham y Safiullina (2010) encontraron que la autopercepción de la creatividad está significativa y positivamente relacionada con una serie de medidas de rendimiento creativo.

En general, la autopercepción ha demostrado ser una medida válida de la creatividad y la relación de la auto-percepción de las diferencias individuales en creatividad es similar a la encontrada con otras medidas objetivas de la creatividad y del potencial creativo, a diferencia de lo que ha sido hallado entre los participantes de nuestro estudio.

Por las cifras de prevalencia de alteraciones en el estado de ánimo de adolescentes, que se estiman en torno al 5% (Doménech, Subirá y Cuxart, 1996), la baja autoestima manifestada en el grupo de participantes que se consideran poco creativos podría enmascarar un trastorno depresivo, lo que se correspondería aproximadamente con el número de niños y adolescentes que conforman dicho grupo.

Se sabe que el estado de ánimo positivo beneficia la expresión del comportamiento creativo (Stafford, Moore y Bard, 2010). En este caso, podría darse una interferencia del trastorno del estado de ánimo en el rendimiento creativo, especialmente en el pensamiento divergente, lo que explicaría la baja puntuación de estos alumnos en dicha dimensión especialmente.

Objetivo 2. Análisis de la relación de la creatividad con la personalidad.

La personalidad es un factor que ha sido tradicionalmente vinculado con la creatividad (Limiñana, Corbalá Berna y Sánchez-López, 2010). El modelo de los cinco grandes (Costa y McCrae, 1992) y su vinculación con el rendimiento creativo ha sido objeto de numerosos estudios que indican que las dimensiones de Apertura a la experiencia, Extraversión y Conciencia están positivamente relacionadas con la creatividad, mientras que el Neuroticismo y la Complacencia están asociados negativamente con dicho constructo (Karwowski, Lebuda, Wisniewska y Gralewski, 2013).

El rendimiento creativo de los participantes de nuestro estudio difiere en algunos aspectos de lo comentado en el párrafo anterior para las relaciones entre las dimensiones del Big Five y la creatividad.

La puntuación del CREA A está positivamente relacionada con la Extraversión, lo cual está en la línea de lo observado en otros estudios. Sin embargo, también lo está con la Amabilidad o Complacencia y con Inestabilidad Emocional o Neuroticismo, lo que contradice los resultados de Karwowski et al. (2013). De hecho, la Inestabilidad Emocional se asocia positivamente con la del CREA C, así como con las dimensiones Flexibilidad y Originalidad del cuestionario de pensamiento divergente de Guilford, siendo, después de la Extraversión, la dimensión de personalidad más asociada a la creatividad. Además, ninguna de estas asociaciones es de signo negativo, por lo que en principio, la Inestabilidad Emocional podría ser un predictor positivo del comportamiento creativo. La Inestabilidad Emocional, que es un rasgo negativo de la personalidad, no suele entenderse como un factor positivamente asociado al pensamiento divergente. Sin embargo, también podría considerarse que la Inestabilidad Emocional coloca a la persona en una confrontación periódica con sus propias emociones y con la realidad exterior, elementos cambiantes, lo que le obliga a buscar nuevas soluciones.

La Extraversión también es una dimensión de la personalidad en el modelo de los Cinco Grandes que está fuertemente vinculada a la creatividad. Está directamente relacionada con el rendimiento creativo en las láminas A y C del CREA, así como con la Flexibilidad, Fluidez y Originalidad del test de Guilford. El hecho de que la Extraversión se asocie de esta manera con el comportamiento creativo no es algo novedoso, sino que viene a confirmar los hallazgos de otros estudios anteriores (Karkowski et al., 2013; King, Walter y Broyles, 1996).

La Apertura a la experiencia solo tiene una relación positiva con la Originalidad en la tarea de pensamiento divergente. Anteriormente, la Apertura ha sido vinculada con el pensamiento divergente. McCrae (1987) observó que esta dimensión de la personalidad está consistentemente asociada con las tareas de producción divergente. Posiblemente, esta relación resulte menos controvertida que la de Inestabilidad Emocional con creatividad, debido a que la propensión a tener nuevas experiencias tiende a hipotetizarse vinculada a la capacidad creativa de generar ideas novedosas.

Respecto a la Amabilidad, que Karkowski et al. (2013) encontró negativamente relacionada con la creatividad, en nuestro estudio tiene una relación positiva con la puntuación en la lámina A del CREA. La relación con las dimensiones de pensamiento divergente es nula.

Por último, la creatividad no está asociada con la dimensión Conciencia del BFQ-NA, al contrario de lo observado por Karkowski et al. (2013).

En definitiva, los resultados muestran una tendencia a asociar la creatividad con aquellas dimensiones de la personalidad que están relacionadas con el cambio, como Apertura, Extraversión e Inestabilidad Emocional, mientras que aquellas otras dos dimensiones que implican auto-control y complacencia no se asocian al pensamiento divergente. Debemos tener en cuenta que estas relaciones podrían estar mediadas por la cultura, y que los resultados obtenidos en estudios realizados en otros países no sean aplicables a la población española.

Objetivo 3. Análisis de la relación entre la creatividad y el rendimiento académico.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio permiten afirmar que el rendimiento académico de los estudiantes de danza se encuentra relacionado con las dimensiones de creatividad del cuestionario CREA y con las tareas de pensamiento divergente.

La nota en la asignatura de Música tiene una modesta relación positiva con la puntuación en la lámina A del CREA y con la dimensión Originalidad del cuestionario Guilford de pensamiento divergente, por lo que se podría pensar que la evaluación de esta materia valora positivamente la capacidad del estudiante para originar nuevas ideas.

Sin embargo, la dimensión del pensamiento divergente más vinculada al rendimiento académico es la Fluidez, que está positivamente relacionada con las notas de Danza Clásica, Española y Contemporánea. Es decir, que la capacidad para generar ideas en cantidad es un indicador del rendimiento académico en las asignaturas de danza, no así en Música. Posiblemente esta asociación se explique por la propia naturaleza dinámica de la danza, que exige tomar decisiones rápidas sobre el próximo e inmediato movimiento de tal manera que no se produzca un bloqueo en el movimiento corporal.

La capacidad para decidir entre diversas alternativas en función del contexto (Flexibilidad) sólo se encuentra relacionada con el rendimiento en Danza española. Los alumnos que obtienen buenas notas en esta asignatura también obtienen elevadas puntuaciones en pensamiento flexible, lo que da una idea de las características peculiares de las diferentes asignaturas y de cómo estas se vinculan diferencialmente con distintas dimensiones del pensamiento creativo en función de aquellas.

Los alumnos de danza española tienen unas características muy concretas en sus estudios.

Como se ha comentado, la puntuación en la lámina A del CREA está asociada al rendimiento en la asignatura de Música, y también, añadimos ahora, al rendimiento en Danza española. A pesar de que existe una alta correlación entre el rendimiento en el cuestionario CREA y las dimensiones del pensamiento divergente, lo cierto es que el constructo implicado en la ejecución de las láminas del CREA recoge aspectos de la creatividad que no son idénticos a los recogidos por el cuestionario de Guilford. Esto explica que la relación de las puntuaciones en estos tests con el rendimiento en las diferentes asignaturas sea también distinta. No obstante, ambos indicadores parecen referenciar aspectos complementarios de las capacidades creativas de los estudiantes de danza.

La investigación previa no ha llegado a resultados concluyentes sobre la relación entre la creatividad y el rendimiento académico. Algunas investigaciones sugieren que la creatividad se relaciona positivamente con el rendimiento académico (Runco, 2010). La investigación también sugiere que el rendimiento académico puede predecirse mediante la puntuación en las pruebas de creatividad (Hirsh y Peterson, 2008; Habibollah, Rohani, Aizan, Sharir y Kumar, 2009). Sin embargo, otros autores son escépticos a la hora de afirmar que el rendimiento académico y el rendimiento creativo están vinculados (Ai, 1999).

Lo que entendamos por rendimiento académico es esencial para poder confirmar la presencia de una asociación de este constructo con la creatividad. El rendimiento escolar es un concepto muy amplio en el que caben multitud de tareas de diferentes características, desde tareas relacionadas con la memorización, que tienen poco que ver con el pensamiento creativo, hasta tareas en las que se implican componentes cognitivos propios del pensamiento divergente. Las asignaturas de danza pueden pertenecer a este segundo tipo de tareas de evaluación del rendimiento académico, lo que explicaría la elevada correlación con el rendimiento creativo.

No obstante, el análisis por cursos indica que parece existir un filtro mediante el cual se seleccionan los alumnos más creativos, ya que en los

estudiantes de los dos primeros cursos no existe ninguna relación significativa entre el rendimiento académico y la creatividad. Sin embargo, en los alumnos de 4º se encuentra una asociación positiva de la Fluidez con la nota en Danza clásica y contemporánea, mientras que en 1º de Escuelas Profesionales destaca la presencia de una relación positiva entre la nota en Improvisación y la Originalidad de una muy elevada magnitud, lo que indica que el rendimiento en las pruebas de improvisación requiere unas altas dosis de pensamiento original. Como se comentó con anterioridad, la presencia de dichas asociaciones en los cursos superiores también podría explicarse por un aprendizaje del pensamiento creativo en el conservatorio.

Objetivo 4. Modelos predictivos del rendimiento académico a partir del rendimiento creativo y la personalidad.

A partir de las relaciones que se han establecido entre el rendimiento en las distintas asignaturas de danza y las dimensiones del pensamiento creativo, se puede confirmar que el rasgo de personalidad Apertura es un buen predictor tanto de la puntuación en Danza española como clásica. Sin embargo, la edad juega un papel importante en la puntuación en la primera asignatura, mientras que la Flexibilidad es el segundo predictor más relevante de la asignatura de Danza clásica.

Respecto al modelo para pronosticar las puntuaciones en Danza contemporánea, se observa que la Fluidez es el único predictor presente en el modelo, aunque el tamaño del efecto parece mostrar que el rendimiento en esta asignatura está explicado por otros muchos factores que no aparecen en el modelo.

La puntuación en Música está explicada por la Amabilidad y por la Edad, posiblemente por el hecho de que se trata de un lenguaje complejo que requiere de habilidades cognitivas que están particularmente presentes en estadios evolutivos del desarrollo más avanzados.

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

Limitaciones del estudio

Los resultados obtenidos en este estudio son una primera aproximación al análisis de la creatividad en el ámbito de los estudios de danza en el conservatorio, por lo que deben ser tomados con todas las precauciones, debido a las limitaciones encontradas, entre las que destacamos las siguientes.

Posiblemente, la más importante limitación sea la dificultad de estudiar la creatividad en una muestra heterogénea de niños y adolescentes de diferentes conservatorios de España. La aplicación de cuestionarios auto-administrados a niños y adolescentes no está exenta de dificultades relacionadas con la falta de comprensión de la tarea, falta de concentración, motivación para terminar el ejercicio, u otras que podrían sesgar los resultados. No obstante, las relaciones obtenidas entre las dimensiones de pensamiento creativo parecen mostrar que esta circunstancia se ha salvado con éxito, ya que las relaciones entre constructos reflejan las ya confirmadas en la literatura científica sobre el tema.

Por otra parte, una segunda limitación es la relativa al papel diferencial que puede tener el género al estudiar la creatividad. La gran mayoría de los estudiantes de danza son mujeres, por lo que no podríamos generalizar los resultados obtenidos a toda la población de estudiantes de danza, incluyendo a los hombres, por su escasa representación en esta investigación.

Por último, el propio diseño de investigación impide la confirmación de hipótesis que sería interesante comprobar mediante la aplicación de un diseño longitudinal, especialmente en lo que se refiere al hecho de que las habilidades puestas en práctica en las tareas de pensamiento creativo puedan ser aprendidas a lo largo de los diferentes cursos del conservatorio, lo que podría explicar que los alumnos de los últimos cursos tengan mayores puntuaciones en creatividad. Para ello sería necesario realizar un seguimiento de una cohorte

de alumnos a lo largo de todo el período de aprendizaje en el conservatorio, y observar su evolución en el transcurso de los diferentes cursos.

Conclusiones

Las conclusiones a las que podemos llegar a partir de los resultados obtenidos en este estudio son las siguientes:

1. El rendimiento creativo de los estudiantes de danza está fuertemente asociado a la edad.
2. Los alumnos de cursos superiores tienen un mayor rendimiento creativo.
3. Los alumnos que están cursando alguna especialidad de danza obtienen mayores puntuaciones en creatividad.
4. Los alumnos que se perciben a sí mismos menos creativos tienen menor rendimiento en pensamiento divergente.
5. La Extraversión y la Inestabilidad Emocional son los rasgos de personalidad más fuertemente vinculados al rendimiento creativo.
6. El rendimiento académico está relacionado con la creatividad, especialmente en los cursos superiores.
7. Los modelos predictivos del rendimiento académico a partir de la personalidad y la creatividad explican una pequeña proporción, aunque relevante, de las notas en las diferentes asignaturas.

Los resultados muestran que el rendimiento creativo de los estudiantes de danza está fuertemente asociado a la edad, el curso académico y la especialidad, siendo mayor en los alumnos de más edad, de cursos superiores y en la especialidad de danza contemporánea. Asimismo, los estudiantes de

danza, en comparación con los datos normativos, parecen mostrar un mayor desempeño creativo en el test CREA (Corbalán et al., 2003). La Extraversión y la Inestabilidad Emocional han sido los rasgos de personalidad más fuertemente vinculados al rendimiento creativo. Por último, los modelos predictivos del rendimiento académico explican una pequeña proporción de la varianza del rendimiento académico de los alumnos, identificando cierta contribución de la edad, la apertura, la amabilidad y la fluidez como relevantes para el rendimiento en las diferentes asignaturas. La baja contribución del rendimiento creativo de estos estudiantes puede servir como prueba de la insuficiente presencia de la Creatividad en el currículo. Como conclusión, los resultados muestran el perfil creativo y personal de estos estudiantes, identificando la reflexión y la importancia de tener en cuenta la creatividad a la hora de diseñar el currículo en los conservatorios de danza.

En definitiva, se puede afirmar que el ámbito académico en el que se desarrollan las actividades de los estudiantes de danza tiene insuficientes escenarios dedicados a la creatividad. Las características del currículo académico de estas enseñanzas puede requerir, especialmente en los cursos menos avanzados, de más herramientas y criterios metodológicos específicos para el apoyo de los estudiantes creativos.

Epílogo



Cuando, hace ya unos años, iniciaba el recorrido de investigación que finalmente ha concluido en esta tesis doctoral, nunca pensé que el camino podría llegar a acercarse de este modo a mis ilusiones y anhelos de conocimiento. La creatividad siempre me inquietó, y la danza me apasionaba desde la infancia, así que este estudio viene a dar sentido a muchas inquietudes vitales, en lo personal y en lo profesional.

Resulta gratificante considerar que cada vez se investiga más en danza y, más concretamente, acerca de sus relaciones con la creatividad. Emociona comprobar la cantidad de autores para quienes estos temas resultan de su interés. Da la impresión de que las líneas futuras de investigación se orientan hacia una educación más integrada, y estas dos disciplinas podrían ser uno de los pilares de esa nueva educación. Una educación que apueste por vincular danza y música con la enseñanza de la creatividad, aspirando a favorecer

enseñanzas de más calidad y previsiblemente con mejores resultados. Todo ello resultaría aplicable a las enseñanzas regladas de danza y, probablemente, favorecería también su integración en los programas de educación obligatoria.

En el marco teórico hemos realizado un recorrido por ambas disciplinas, por la danza y por la creatividad, y posteriormente por su conjunción, según el estado actual del arte. El resultado de este trabajo aspira a promover una simbiosis de estos dos mundos. Los análisis y conclusiones de las encuestas realizadas nos han movido a encontrar más motivos y fundamentos por los que la búsqueda de la mejora en educación considere el trabajo con el cuerpo, con el movimiento, con la música y con la creación.

La idea impulsora de esta tesis fue cuestionarnos si en las programaciones de las enseñanzas regladas se tenía en cuenta la creatividad. Pero sobre todo queríamos analizar si los niños y niñas creativos coincidían con un mayor rendimiento académico.

Hemos analizado y observado que no es así. Por lo que puede que alumnos con capacidades creativas pierdan posibilidades de desarrollarse en el mundo de la danza. Por eso queremos mencionar especialmente este punto para fortalecer el interés de currículos más creativos y que en el sistema de estas enseñanzas se corrija esta carencia.

Para finalizar, nos gustaría añadir que los resultados de este estudio, considerando variables de personalidad, de creatividad y de rendimiento, entre otras, nos anima, por los resultados obtenidos, a seguir explorando y buscando más evidencias acerca de la importancia de la aplicación de estos criterios educativos.

En un mundo donde los espejos son enormes, las zapatillas apenas tocan el suelo, las mallas saltan o las telas vaporosas vuelan, se trata de hacer que todo el cuerpo sea también el creador de la música y de la fantasía de los sueños.

CAPÍTULO IX. LISTA DE REFERENCIAS

- Ai, X. (1999). Creativity and Academic Achievement: An Investigation of Gender Differences. *Creativity Research Journal*. 12(4), 329-337.
- Alonso Monreal, C. (2000). *¿Qué es la creatividad?* Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Alunis, R. y Penagos, J. (2000). Preguntas más frecuentes sobre creatividad. *Revista psicología*. Edición especial.
- Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Interac. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1INeMqX8WcKVUNCWeS0YMi7AeFcWdP5OZnASHWkoiW60/edit?pli=1>
- Amabile, T.M. (1983). The social psychology of creativity: a componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376.
- Artola, T., Ancillo, I. Mosteiro, P. y Barraca, J. (2004). *PIC. Prueba de Imaginación Creativa*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Artola, T., Sánchez, N., Barraca, J., Ancillo, I., Mosteiro, P. y Poveda, B. (2011). *Cambios en el pensamiento divergente a lo largo del ciclo vital: ¿son los niños y adolescentes más creativos que los adultos?* Valladolid, España: Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Arús, E. (2010). *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la terapia infantil* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQC. Big Five Questionnaire Children*. O.S. Organizzaaioni Speciali-Firenze.

- Barbaranelli, C., Carpara, G., Rabasca, A., Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- Barron, F.X. y Harrington, D.M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology* (pp. 439–476). Palo Alto, CA: *Annual Reviews*.
- Batey, M., Furnham, A. y Safiullina, X. (2010). Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity. *Learning and Individual Differences*, 20, 532-535.
- Bentley, J.C. (1966). Creativity and Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 59 (6). 269-272.
- Berger, K.S. (2006). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid, España: Editorial Panamericana.
- Boden, M.A. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bravo, J. (19 de abril de 2013). Grandes artistas españoles triunfan en las mejores compañías del mundo. *ABC*. Recuperado de <http://www.danza.es/multimedia/revista/grandes-artistas-espanoles-triunfan-en-las-mejores-companias-del-mundo>
- Cáceres, P.A. (2012). *Propuesta metodológica para utilizar la danza folklórica colombiana en niños de seis y siete años en el contexto escolar* (tesis doctoral). Santiago de Cali, Colombia.
- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/121/120>
- Corbalán, F.J., Martínez. F., Donolo. D., Tejerina. M., Limañá, R.M., (2003). *CREA Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid, España: TEA Ediciones.

- Corbalán, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*, 35, 11-21.
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odes-sa, FL: *Psychological Assessment Resources*.
- Csikszantmihaly, M. (1996). *Creatividad*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- Csikszantmihaly, M. (1997). *Fluir*. Barcelona. España: Editorial Kairós.
- Cuéllar, M.J. (1997). Danza y educación física: conceptos metodológicos, terminológicos y curriculares. Habilidad motriz. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y del deporte*. 10. 12-17.
- Cuéllar, M.J. (2005). *Estudio sobre metodología utilizada en danza*. Recuperado de http://www.portalfitness.com/articulos/educacion_fisica/danza.htm#
- Decreto 52/1999, de 2 de julio, por el que se aceptan las competencias y se atribuyen a la Consejería de Cultura y Educación las funciones y servicios transferidos de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria (BOR de 2 de julio de 1999).
- Decreto n.º 57/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de danza para la Región de Murcia (BORM núm. 88 de 16 de Abril de 2008).
- Decreto n.º 76/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza para la Región de Murcia (BORM 105 de 7 de mayo de 2008).
- Díez, D. (2015). Definiciones de creatividad. *Fundación Neuronilla para la creatividad y la innovación*. En <http://www.neuronilla.com/documentate/articulos/55-creatividad->

definicion-reflexion-e-investigaci/967--definiciones-de-creatividad-neuronilla.html

- Doménech, E., Subirá, S. y Cuxart, F. (1996). Trastornos del estado del ánimo en la adolescencia temprana. La labilidad afectiva. En: J. Buendía (Dir.), *Psicopatología en niños y adolescentes: Desarrollos actuales*. Madrid, España: Pirámide.
- Dulicai, D. (2008). La DMT con familias. Un modelo sistémico. En H. Wengrower y S. Claiklin (coords.). *La vida es danza. El arte y la ciencia en la Danza Movimiento Terapia* (pp. 151-168). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Feldman, D.H. (1985). The concept of non universal development domains: Implications for artistic development. *Visual Arts Research*, 11 (1), 82-89.
- Feldman, D.H. (1999). El desarrollo de la creatividad. En R.J. Sternberg Sternberg (Ed.) *Manual de la creatividad*. Cambridge University Press.
- Flores, O. (23 de mayo 2011). Música y danza en Balanchine [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://historiadeldanzaunearte.blogspot.com.es/2011/05/musica-y-danza-en-balanchine.html>
- Freud, S. (1925). Inhibición, síntoma y angustia. En López-Ballesteros L. (trad.) *Obras Completas*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Garaigordobil, M., Pérez, J.I. (2002). Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (3), 373- 390.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La Teoría en la práctica*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad humana*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

- Getzels, J. y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Nueva York: Willey & Sons.
- Giménez, C. (2008). La enseñanza de la danza en España: el limbo educativo. *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral*, 66-67, 261-277.
- González, M.P. (1981). *La Educación de la Creatividad (técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado)* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- González, M.P. (2003). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. *Revista galego-portuguesa de psicología y educación*, 9 (7), 59-67.
- Goñi, A. (2003). *Desarrollo de la creatividad*. Costa Rica: Centroamérica: Editorial EUNED.
- Greben, S.E. (2002). Career transition in professional dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 6(1), 14-19.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Doi: 10.1126 / science.162.3857.990-a
- Guilford, J. P. (1987). Creativity Research: Past. Present and Future. In: Isaken. S. G. (Ed.). *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics* (pp. 33-65). Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Guillén, J.C. (2012). Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro. En *Escuela con cerebro*. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/12/27/neuroeducacion-estrategias-basadas-en-el-funcionamiento-del-cerebro/>
- Habibollah, N., Rohani, A., Aizan, H.T., Sharir, J., Kumar. (2009). Creativity, Age, and Gender as predictors of Academic Achievement among Undergraduate Students. *Journal of American Sciences*, 5(5), 101-112.

- Higuita, A. (26 de septiembre de 2014). Las TIC y su implementación en los procesos de educación [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://recopilandomiaprendizajeentic.blogspot.com.es/2014/09/blog-post.html>
- Hirsh, J.B. y Peterson, J.B. (2008). Predicting creativity and academic success with a "Fake-Proof" measure of the Big Five. *Journal of Research in Personality*, 42(5), 1323-1333.
- Historia. Teóricos y teorías de creatividad. (s.f.). En *Wikiteca EGCTI*. Recuperado el 18 de octubre de 2015 de <http://wikitecaegcti.wikifoundry.com/page/B.+Historia.+te%C3%B3ricos+y+teor%C3%ADas+de+creatividad>
- Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brazkett, M. (2014). Artes, emociones y creatividad. *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 122-133). Santander, España: Edita Informe Fundación Botín 2014.
- Juan, M. (abril 2009). *La vida en danza* [mensaje en un blog]. Recuperado de <http://lavidaendanza.blogspot.com.es/2009/04/el-proceso-de-creacion-en-arte-ii.html>
- Jung, C.G. (1916). La dinámica de lo inconsciente. *Obras completas. volumen 8*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Karwowski, M., Lebeda, I., Wisniewska, E. y Gralewski, J. (2013). Big Five Personality Traits as the Predictors of Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity: Does Gender Matter?. *The Journal of Creative Behavior*, 47, 215-232. doi: 10.1002/jocb.32; King, L. A., Walker, L. M., & Broyles, S. J. (1996). Creativity and the Five Factor Model. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 189-203.
- King, L.A., Walker, L.M. y Broyles, S.J. (1996). Creativity and the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 30:189–203.
- Kokkonen, M. (2014). Danza. *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 122-133) Santander, España: Edita Informe Fundación Botín 2014.

- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Le Boulch, J. (1969). *Educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 238 de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE 106 de 4 de mayo de 2006).
- Limiñana, R.M. (2008). Cuando crear es algo más que un juego: Creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes. *CUADERNOS-FHYCS de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*, 35. 39-43.
- Limiñana, R.M. (2009). Danza y Movimiento en Arterapia. Encuentros con la Expresión. *Revista de Arte-terapia y Artes Plásticas*, 2, 47-50.
- Limiñana, R.M., Corbalá Berna, J. y Sánchez-López, M.P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 26(2), 273-278.
- López, F. (25 de septiembre de 2012). *La verdad es algo que se vive en el momento* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://poemaasdeunangelcaido.blogspot.com.es/2012/09/la-verdad-es-algo-que-se-vive-en-el.html>
- López, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*, 35, 61-75.
- López, R. (1995). Desarrollos conceptuales y operacionales acerca de la creatividad. *Cuadernos de trabajo*, 1. Chile: Universidad Central.
- Mangas, L. (2014). El cuerpo sendero del alma [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://integracionconsciente.blogspot.com.es/p/el-cuerpo-sendero-del-alma.html>

- Martínez, B. (10 de septiembre de 2015). Entrevista de Begoña Martínez a Belén Muñoz [comunicación personal].
- Martínez, B. (10 de septiembre de 2015). Entrevista de Begoña Martínez a Juanjo Arqués [comunicación telefónica].
- Martínez Zaragoza, F.J. (2001). *Creatividad: impulsividad, atención y arousal. Del rasgo al proceso* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- McCrae, R.R. (1987). Creativity, Divergent Thinking, and Openness to Experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1258-1265.
- Medina, C.K. (2014). Perspectiva histórica de la creatividad. *Prezi*. Recuperado de <https://prezi.com/kfksqvackcgow/perspectiva-historica-de-la-creatividad/>
- Megías, M.I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza* (tesis doctoral). Universidad de Valencia. España.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Morales, N. (2007). Módulo inteligencia y creatividad. UNED. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/102884611/Modulo-Inteligencia-y-Creatividad-UNAD>
- Moreno, M.D. (2006). ¿Desarrolla los estudios de danza la creatividad? *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 3, 21-23.
- Moreno, M.D. (2009). Evaluar la creatividad motriz en danza clásica. *Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 5, 88-89.
- Moshman, D. y Lukin, L.E. (1989). The Creative Construction of Rationality. A Paradox? En: J.A. Glover, R.R. Ronning y C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity: Perspectives on Individual Differences*. New York: Springer (pp. 183-198).

- Muñoz, M. (2002). *Aspectos de la danza en Murcia en el siglo XX*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Noche, J. (2006). El lazo invisible entre la danza y la medicina. *Revista DCO. Estudios sobre arte coreográfico*. Disponible en <http://estudioioch.blogspot.com.es/2007/12/el-lazo-invisible-entre-la-danza-y-la.html>
- Noverre, J.J. (2004). *Cartas sobre la danza y los ballets*. España: Editorial Esteban Sanz Martínez.
- Orden de 24 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación. Formación y Empleo, por la que se regula la aplicación del proceso de evaluación, se establecen los modelos de los documentos de evaluación y su cumplimentación, así como el procedimiento que garantiza la objetividad de la evaluación del alumnado en las Enseñanzas Profesionales de Danza (*BORM* 61 de 14 de marzo de 2009).
- Papatzikis, E. (2014). Música. *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 69-179) Santander, España: Edita Informe Fundación Botín 2014.
- Poveda, A. (2010). Entrevista a Juanjo Arqués. Solista del Het National Ballet. *Revista Por la Danza*. Disponible en <http://www.danza.es/multimedia/revista/entrevista-a-juanjo-arques-solista-del-het>
- Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria (*BOE* 155, de 30 de junio de 1999).
- Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de

Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE 233 de 29 de septiembre de 1999).

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 38 de 13 de Febrero de 2007).

Revoredo, J.A. (2001). La enseñanza de las acciones motrices. *Revista digital Efdportes*. 7 (34). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd34b/accion.htm>

Reyes, M. de (2013). *Educación y creatividad* [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://oleateatro.wordpress.com/arte-y-creatividad/educacion-y-creatividad/>

Robot, T. (1901). *Ensayo sobre la imaginación creadora*. Madrid, España: Victoriano Suárez ed.

Rodríguez, E.M. (1995). *Psicología de la Creatividad*. México: Editorial Pax.

Román, E., Ronda, E. y Carrasco. M. (2009). Danza profesional: una revisión desde la salud laboral. *Revista Española de Salud Pública*, 83, 519-532.

Romero, T. (2006). Escuela cubana de ballet: el método y la clase. *Revista de la Universidad Autónoma del Carmen*. pp. 25-27. Recuperado de <http://www.unacar.mx/contenido/difusion/acalan41pdf/contenidoacalan41.pdf>

Romo, M. (1986). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: teoría de la Creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*. 27-28, 175-192.

Runco, M. y Sakamoto, S. (1999). Estudios experimentales de la creatividad. En R.J. Sternberg (Ed.), *Manual de la creatividad*, pp. 62-92. Cambridge: Cambridge University Press.

Runco, M.A. (2010). *Creativity. Theories and Themes: Research Development and Practice*. New York: Academic Press.

- Sanahuja, M. (2008). *Bailarines lesionados: respuestas emocionales y estrategias de afrontamiento* (tesis doctoral). Universitat Ramon Llull. Catalunya, España.
- Sánchez, M.D. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Sansanwal, D.N. y Sharma, D. (1993). Scientific creativity as a function of intelligence, self-confidence, sex and standard. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 24, 37-44.
- Secadas, F. (2002). Aprender a enseñar: a propósito de las matemáticas. *Tendencias pedagógicas*, 7, 49-96
- Simonton, D.K. (1999). La creatividad desde una perspectiva historiométrica. *Manual de creatividad*, pp. 116-133.
- Stafford, L., Ng, W., Moore, R. y Bard, K. (2010). Bolder, happier, smarter: The role of extraversion in positive mood and cognition. *Personality and Individual Differences*, 48(7), 827-832).
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La Creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.
- Stokoe, P. y Sirkin, A. (1995). *El proceso de creación en Arte*. Argentina: Editorial Almagesto.
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Torrance, E.P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). Norms Technical Manual*. Princeton, NJ: Personal Press Inc.

- Torrance, E.P. (1976). Procedimientos distintos de los test para la identificación del individuo creativo. En J.C. Gowan, G. Demos y E.P. Torrance (Coor.), *Implicaciones educativas de la creatividad*, (pp. 261-268). Salamanca, España: Ediciones Anaya.
- Torre, S. de la (1996). *TAEC: Test de Abrección para la Evaluación de la Creatividad*. Madrid, España: Escuela Española.
- Trigo, E. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Barcelona, España; Editorial Paidotribo.
- Vygotski, L.S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona, España: Editorial Barral.
- Vigotski, L.S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Vocos, I. (2015). Sentir, percibir, actual Bdy Mind Centering. *Revista Luciérnaga cuerpo y arte*. Disponible en http://www.luciernaga-clap.com.ar/articulosrevistas/19_bmc.htm
- Wallach, M.A. y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Wirth, I. (17 de abril de 2007). Escuela de Ballet de la Ópera de París. *Danzaballet.com*. Recuperado de <http://www.danzaballet.com/escuela-de-ballet-de-la-opera-de-paris/>