



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

### PSICOLOGÍA Y ARTE: PERFILES DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y FLUJO EN PROFESIONALES DE DANZA FOLKLÓRICA MEXICANA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

**ANAHY DORANTES LÓPEZ**

**DIRECTORA DE TESIS:** MTRA. MARÍA CONCEPCIÓN  
MORÁN MARTÍNEZ

**REVISOR:** DR. JULIO ESPINOSA RODRÍGUEZ

**JURADO:** DR. EMILIO LUIS CÁCERES ALVARADO  
MTRO. JORGE ÁLVAREZ MARTÍNEZ  
MTRA. GABRIELA PÉREZ ACOSTA



CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2018



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## **Agradezco con cariño y respeto a...**

✓ *Especialmente a mi familia, mi primera escuela de vida:*

A mis padres, cómplices y mejores amigos, Ana Silvia y José Guadalupe, quienes con sabiduría y amor han sabido guiarme para llegar a esta etapa de mi vida, por creer en todo momento que lo lograría, por ser el mejor ejemplo de que todo es posible, por estar conmigo en cada tropiezo y cada logro y, por darme su mano para seguir caminado ante cualquier adversidad. Gracias por ser siempre los espectadores más importantes de cada escenario que he tenido la oportunidad de pisar.

A mi hermana Graciela, quien me ha dado su cariño y apoyo. Y al menor de la familia Arturo Zuriel, por ser una gran motivación en vida y para quién espero ser un ejemplo de lucha y superación.

A todos ellos, gracias por su paciencia, cariño y por el amor que me demuestran y que me acompaña en cada momento.

✓ *Con gran orgullo universitario, a la máxima casa de estudios:*

A la Universidad Nacional Autónoma de México por abrirme sus puertas y darme la oportunidad de crecer personal y profesionalmente. Gracias por permitirme aprender día con día, en este recinto tan importante.

✓ *A maestros ejemplares:*

A la Mtra. Concepción Morán quien me brindó un espacio en su laboratorio, me recibió con entusiasmo y fue una gran motivación en esta faceta de mi vida profesional y personal.

Al Dr. Julio Espinosa por apoyarme y mostrar interés en este importante proyecto para mí. De igual forma, agradezco al Dr. Emilio Luis Cáceres, al Mtro. Jorge Álvarez y a la Mtra. Gabriela Pérez por la disposición y sencillez con la que aceptaron conocer mi trabajo.

Al Mtro. Daniel Miranda, a quien respeto, admiro y estimo; por ser más que un maestro, un amigo que compartió sus conocimientos y que con paciencia, fue un mentor y un gran apoyo que me impulsó a lograr el objetivo deseado.

Al maestro Marcelino Hernández quien fue la principal fuente de conocimiento en mi profesión artística. Me guió y mostró el maravilloso mundo de la danza y es por eso que el día de hoy, he podido fusionar mis dos grandes profesiones.

A la maestra Luz María por ser un gran apoyo para sobreponerme ante las dificultades y poder continuar hasta llegar a la meta de mis aspiraciones, como la alcanzada con este importante trabajo.

✓ *A los participantes que fueron parte fundamental de este trabajo:*

A cada uno de los participantes que tuvo la disposición, el tiempo e interés de contribuir a esta investigación, agradezco por compartir sus experiencias artísticas, su conocimiento y ser un ejemplo de perseverancia.

De igual forma agradezco a los directivos que dieron su autorización para realizar esta investigación en una de las mejores compañías dancísticas del mundo.

A todos aquellos que creyeron en mí y que contribuyeron positivamente en mis dos profesiones, a los familiares que siempre me han mostrado su apoyo y cariño, a los amigos que me han visto crecer y que han estado conmigo en los buenos y malos momentos aportando de forma incondicional algo de sí mismos, tanto en este proyecto como en otros aspectos de mi vida... ¡Muchas gracias!

Anahy

Ciudad Universitaria

Mayo del 2018



# ÍNDICE

Resumen.....	1
Abstract.....	3
Introducción.....	5
1 El arte y la danza .....	11
1.1 Antecedentes .....	12
1.2 Definición .....	14
1.3 Manifestaciones artísticas .....	17
1.4 La danza como manifestación artística .....	20
1.5 Danza folklórica y danza folklórica en México .....	23
2 Educación artística y danza folklórica en el desarrollo humano.....	29
2.1 Estudio del desarrollo humano.....	30
2.2 Desarrollo integral .....	34
2.3 Conocimiento y metacognición .....	35
2.4 Educación artística y desarrollo cognitivo .....	38
2.5 Planes de estudio actuales en México .....	43
2.6 Beneficios de hacer danza en el ámbito educativo .....	48
2.7 Beneficios de la educación en danza folklórica mexicana.....	51
2.8 Objetivo de la danza folklórica de México a nivel profesional .....	53
2.9 Formación dancística .....	56
3 Inteligencias Múltiples.....	61
3.1 ¿Cómo surge? .....	62
3.2 Teoría de Inteligencias Múltiples.....	63
3.3 Cognición y desarrollo cinético-corporal en la danza .....	67
4 Flujo.....	71
4.1 ¿Cómo surge? .....	72
4.2 Flujo .....	72
4.3 El flujo grupal .....	76

4.4	El flujo en el arte dancístico .....	78
4.5	El flujo y el afrontamiento de los bailarines ante las lesiones ligadas a la profesión .....	81
5	Método.....	85
5.1	Justificación.....	85
5.2	Pregunta de investigación .....	93
5.3	Objetivos .....	93
5.4	Hipótesis .....	94
5.5	Tipo de estudio.....	95
5.6	Participantes .....	95
5.7	Instrumentos .....	103
5.8	Escenario .....	105
5.9	Procedimiento .....	105
5.10	Análisis.....	106
6	Resultados.....	109
6.1	Perfiles generales de inteligencias y flujo de los bailarines.....	109
6.2	Análisis diferencial en función del desarrollo dancístico.....	118
6.3	Análisis diferencial en función al grado de equilibrio de los perfiles de inteligencias .....	135
7	Discusión .....	143
7.1	Análisis de perfiles generales de inteligencias y flujo.....	143
7.2	Análisis diferencial en función del desarrollo dancístico.....	153
7.3	Análisis diferencial en función al grado de equilibrio de los perfiles de inteligencias .....	160
8	Conclusiones .....	163
	Referencias.....	173
	Apéndice: Perspectivas de estudio y periodos del desarrollo humano.....	195
	Anexos.....	205



## **Resumen**

El arte, como testigo de la evolución de las facultades cognitivas del ser humano, ha permitido expresar ideas haciendo uso de diversas herramientas. La danza, por ejemplo, permite la expresión mediante el lenguaje corporal organizado y busca que el bailarín experimente un alto grado de satisfacción personal y artística, lo cual requiere del desarrollo y potencialización de capacidades que benefician al desarrollo integral del individuo. Ante la falta de estudios que relacionen el arte dancístico y la psicología, y que nos permitan conocer los efectos que este arte tiene en el desarrollo de quien lo practica, este trabajo adopta la perspectiva de la ciencia cognitiva como plano interdisciplinar que estudia la mente y los procesos de la inteligencia, para evaluar desde un enfoque psicológico cognitivo inteligencias y flujo, constructos implicados en el desarrollo integral, en bailarines profesionales con el fin de conocer el desarrollo de las habilidades que han adquirido mediante esta profesión en diferentes niveles de formación dancística. La evaluación de ambos constructos se realizó en bailarines de una compañía profesional de danza folklórica. Se construyeron los perfiles de ambos constructos y se brindó retroalimentación para que los bailarines conocieran sus fortalezas y áreas de oportunidad. Los resultados sugieren un desarrollo equilibrado de capacidades y una buena disposición al flujo en el grupo de bailarines. Con esto se pretende fortalecer la investigación en danza en México para promover su importancia en el desarrollo integral del ser humano conociendo los efectos que ha tenido para quienes la ejecutan a nivel profesional.

Palabras clave: Desarrollo Integral, Inteligencias, Flujo, Danza, Arte.



## **Abstract**

Art has taken part in the growth of cognitive capacities throughout human evolution. It has allowed the expression of ideas through the use of diverse techniques. Dance, for example, allows expression through body language and exceeds the dancer to reach a high level of personal and artistic gratification, which requires the development and strengthening of capacities that benefit the comprehensive development of individuals. In the absence of studies connecting dance and psychology, and those that allow us to understand the effects that dance has on the development of those who practice it, this study adopts a Cognitive Science perspective, as an interdisciplinary plane that studies the mind and the process of intelligence, to evaluate from a cognitive psychological approach, intelligences and flow, constructs involved in the comprehensive development, in professional dancers, with the purpose of understanding the development of the abilities that have been established through the formation of professional dancers at various levels. The study was performed on dancers from a professional Mexican folkloric dance company. Profiles were constructed on both constructs and feedback was then provided to participants so dancers could understand their strengths and weaknesses. Results suggested a balanced development of abilities and a good disposition for flow experience in the group of dancers. By means of understanding the effects that dance has on dancers from all different levels of expertise, the information collected is to be used to strengthen the research of dance in Mexico to promote the importance of dance in the comprehensive development of the human being.

Keywords: Comprehensive Development, Multiple Intelligences, Flow, Dance, Art.



## **Introducción**

A través de la historia la danza ha tenido su manifestación en todas las culturas (Román, Ronda y Carrasco, 2009) de diferentes partes del mundo. Ésta ha sido estudiada en sus aspectos histórico-culturales, fisiológicos, neurológicos, educativos y cognitivos, por ejemplo: Taylor buscó comprender los aspectos psicológicos de la formación dancística (Taylor y Taylor, 1995/2008); Martínez (2013) plantea que cada vez más las actividades dancísticas demandan flexibilidad, creatividad y perseverancia; y Bradley (2002, en Guillén, 2015), desde un enfoque cognitivo, destaca que la danza favorece el desarrollo de tres aspectos del pensamiento creativo (fluidez, originalidad y capacidad de abstracción). Sin embargo, dichos aspectos han sido investigados por separado, limitando y seccionando la información de los distintos procesos que participan en aquellos que la practican, provocando que haya un vacío en esta área (Taylor y Taylor, 1995/2008) y dejando entrever la idea de que la danza, siendo un arte, guarda poca relación con la ciencia (Echegoyen, s.f.).

La danza, además de ser subestimada ante otros campos de investigación, también lo es en el campo educativo. Aun cuando a nivel educacional se pretende impulsar las actividades artísticas como un medio para el desarrollo integral de los individuos desde sus primeras etapas educativas, el arte se sigue viendo desfavorecida ante el peso que tienen otras áreas y contenidos educativos, por ejemplo, al tener menor tiempo destinado para su enseñanza e implementación en las escuelas. Una posible causa de ello es la falta de información acerca de los beneficios que el arte aporta para el desarrollo integral del ser humano.

A raíz de un interés personal por el estudio de la psicología con relación a la danza y ante las escasas investigaciones que aborden la danza desde esta ciencia en México, se buscó atender esta problemática con el estudio de la danza desde una perspectiva cognitiva, pues mediante ella es posible adoptar un enfoque interdisciplinar (en donde participan diferentes disciplinas, una de ellas la psicología) que favorezca el estudio del conocimiento humano y que aporte herramientas para el desarrollo integral del individuo.

En la presente investigación se tuvo la finalidad de abordar la danza desde la ciencia cognitiva y desde la psicología en particular, para evaluar el desarrollo de dos constructos que influyen en el desarrollo integral, de bailarines de una compañía de danza folklórica profesional. Así, conocer los perfiles de estos constructos, como una muestra de los procesos que los bailarines han desarrollado a lo largo de su trayectoria artística, permitirá revalorar la importancia de la danza para las personas en general.

Los constructos fueron considerados del modelo de desarrollo integral de Miranda (2016), que está integrado por cuatro constructos: inteligencias, creatividad, flujo y sentido de agencia, los cuales son parte de un sistema dinámico que permite estudiar la interacción entre ellos. Los que se evalúan en este estudio son: inteligencias (Gardner, 1993/1994b) y flujo (Csikszentmihalyi, 1997/2010a).

Las preguntas de investigación planteadas fueron: ¿Cuáles son los perfiles generales de inteligencias y flujo de una muestra de bailarines profesionales de

danza folklórica mexicana? ¿Cómo se relaciona el nivel de formación dancística con las inteligencias y flujo de los bailarines? y ¿Cómo se relaciona el desarrollo equilibrado de las inteligencias con el flujo de los bailarines?

Para responder a esas inquietudes se obtuvieron los perfiles generales de inteligencias y flujo de un grupo de bailarines que pertenecían a una compañía de danza folklórica mexicana. Además, se realizaron los análisis diferenciales necesarios, donde las variables independientes fueron el nivel de formación dancística y el desarrollo equilibrado de las inteligencias para analizar su relación con el flujo.

Se pretende que los resultados de la investigación tengan diversas aportaciones, una de ellas es sentar las bases que sustenten la importancia de la danza en las diferentes etapas del desarrollo humano y a favor de su desarrollo integral. Además, a nivel profesional, se busca concientizar a los bailarines acerca de la importancia de conocer sus fortalezas y debilidades para que puedan actuar en función de su formación artística y actitud escénica.

El presente trabajo se compone de 8 capítulos, los cuales estructuran nuestra investigación de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se habla acerca del área de interés hacia la que está dirigida nuestra investigación, que es el arte. Se comienza por exponer brevemente sus antecedentes, su definición y las diferentes formas como puede expresarse, conocidas como las bellas artes. Posteriormente, nos centramos en una de las manifestaciones artísticas: la danza; ya que al experimentarla y vivirla

profesionalmente, tuve el interés personal por estudiarla desde una propuesta que no se había planteado con anterioridad, de modo que amplíe el panorama del impacto y los beneficios que se puede tener al practicarla. Siendo la danza un catálogo extenso compuesto por diferentes géneros, se puntualiza en la danza folklórica, pues es la que nos caracteriza e identifica como mexicanos y, por tal, debe impulsarse, no sin antes conocer su importancia a nivel histórico, educativo y profesional.

Para este trabajo, promover el desarrollo óptimo del ser humano es importante, por ello, dedicamos el capítulo 2 para hablar de cómo se estudia el desarrollo integral y después se da énfasis en el desarrollo cognitivo y las aportaciones que el arte tiene en él. Además, se hace un análisis del lugar que el arte tiene en el ámbito educativo. Y dado que la danza es clave en este trabajo, también hablamos del desarrollo dancístico que vive un bailarín profesional y la importancia que ésta puede tener en el ámbito educativo.

En los capítulos 3 y 4 se presentan los constructos teóricos que reflejan la importancia que la danza, en especial la danza folklórica, tiene en el desarrollo de las personas que las practican como una profesión. Se habla de las capacidades cognitivas desde la mirada de Howard Gardner; así, su teoría de inteligencias múltiples aporta una de nuestras variables a medir. De igual forma, se habla del desempeño y rendimiento que las personas tienen en cualquiera de sus actividades y el disfrute de las mismas, lo cual es algo importante que debiera experimentarse en cualquier profesión. Por lo anterior, la teoría del flujo, introducida por Csikszentmihalyi, representa el segundo constructo que

relacionaremos y evaluaremos en el ámbito dancístico. Tanto en el capítulo de inteligencias múltiples como en el del flujo, se considera a las capacidades corporales como características de la danza que tienen relevancia dentro de estas teorías.

En el capítulo 5 se aborda la parte nuclear de la investigación en la que se especifican los objetivos, las características de nuestra muestra y la forma en la que fueron evaluadas las dos variables expuestas anteriormente.

Los resultados de la investigación están expuestos en el capítulo 6 y son analizados con base en los objetivos e hipótesis planteados en un inicio. Posteriormente, en el capítulo 7 los resultados son discutidos y comparados con estudios que tienen similitudes en algunos de sus objetivos y resultados.

Finalmente, en el capítulo 8, se presentan las conclusiones del trabajo respecto a lo que se pretendía obtener y se exponen los alcances y las limitaciones que esta investigación tiene. Además, se brinda una reflexión desde un punto de vista tanto psicológico como artístico, que pretende motivar e incentivar al estudio de la psicología y el arte.



## 1 El arte y la danza



*“El arte como la expresión del sentimiento del hombre...de su esencia,  
aspiración...sensaciones y estado de ánimo”.*

Mario Rodríguez

### **Introducción**

La investigación que será expuesta a continuación toma como antecedentes algunos estudios donde el arte y la ciencia se ven relacionados. Se comenzará por revisar brevemente los orígenes del arte, las diferentes teorías que lo han estudiado, algunas de las connotaciones que ha recibido y las diferentes manifestaciones en que es representado en la actualidad. Finalmente, se enfatizará en una de estas formas de manifestación o representación del arte: la danza.

## 1.1 Antecedentes

La historia del arte tiene su origen alrededor del año 30000 a.C. con las pinturas rupestres (Bryant, 2007/2015). Montes (2012), en su propuesta llamada *Teorías interpretativas de arte rupestre*, nos dice que interpretar la función y el significado que el hombre primitivo dio a las primeras expresiones artísticas ha sido una tarea subjetiva y generalmente indemostrable, ya que nunca podremos saber con exactitud las motivaciones que llevaron al hombre a crear este arte. Las ideas y actitudes que en un principio se tenían de los edificios, pinturas, rituales, esculturas, etc., no implicaban una obra de arte hecha para el deleite artístico al pasar de los años, sino que eran realizados para cumplir una función específica o para una determinada ocasión (Centro Interactivo de Aprendizaje [CIA], 2013).

Aunque no hay nada que compruebe las motivaciones que impulsaron al hombre primitivo para crear arte, los estudiosos de este campo han establecido diversas teorías que intentan dar explicación a ello.

Las teorías que Montes (2012) describe con base en las investigaciones de varios autores y que se encuentran relacionadas entre sí, se fundamentan en tres bases: el contenido del arte, su contexto arqueológico y las comparaciones etnográficas. Dichas teorías son las siguientes (Montes, 2012):

- La teoría chamánica. Se fundamenta en la recreación fijada en paredes de cuevas que los chamanes tenían cuando buscaban tener contacto con los espíritus.
- El arte por el arte. Sostiene que las primeras manifestaciones artísticas tenían como objetivo decorar por puro placer en momentos de ocio.

- El totemismo. Plantea que cada grupo humano se caracterizaba por venerar y mantener una estrecha correlación con un tótem que podía ser una especie animal o vegetal particular. La teoría chamánica y la del totemismo, dado que exigen cierta imaginación, adolecen de pruebas arqueológicas.
- La magia. Se vinculaba el arte con actividades mágicas realizadas en cuevas vistas como santuarios, que contribuían a la supervivencia del grupo en temáticas como la caza, la destrucción o la fecundidad.
- Teorías estructuralistas. Enfocadas a la interpretación del arte parietal dando el carácter científico que las otras no abarcan. No quiere decir que se aparte de las demás teorías, pues promueve la vinculación con ellas para dar sentido a las carencias de la teoría estructuralista.
- Medio de comunicación. Se ve el arte rupestre como medio *expresivo-comunicativo* de las variadas motivaciones del hombre: social, religiosa, simbólica, etc., y la relación de *hombre-territorio*.

Mediante la teorías anteriormente expuestas, vemos que el arte cuenta con una concreción histórica, es decir, pertenece a su tiempo, a su pueblo y a su entorno (Cubo, 2010). Si bien el arte no surgió de una intuición rápida e intensa, sí fue el resultado de una lenta evolución de nuestras facultades cognitivas y los orígenes de ésta coinciden con las primeras manifestaciones de ciertas facultades propias del ser humano: el pensamiento abstracto y simbólico, la comunicación elaborada y la conciencia de sí mismo (Bednarik, 1998).

Vemos que el arte ha evolucionado al igual que los procesos cognitivos, pues se origina de la representación de la interpretación subjetiva, de los conceptos ideológicos de la sociedad y del momento histórico en que surge.

## 1.2 Definición

El término arte proviene del latín *ars* y se refiere a la habilidad o talento que tiene el ser humano para crear utilizando la palabra, la imagen, la materia, el sonido, los olores, los sabores, el pensamiento, la imaginación y la fantasía. En la época renacentista se adjudicó a las cualidades que la palabra arte aborda el término *invenzione*, que hace alusión a la originalidad como característica indispensable en las creaciones artísticas (Velasco, 2008).

A través de la revisión de algunos autores que tratan el arte, se han establecido diferentes definiciones y objetivos. Por ejemplo, para Hegel<sup>1</sup> (1989, en Cubo, 2010, p. 10) “el fin del arte es la exposición sensible de lo absoluto y su contenido es la idea”. El autor plantea que el arte, compuesto de materia y figura, es la forma en que el artista muestra su idea, que es el elemento interno de la obra, aquello que nos quieren mostrar. Para Moya (1995, p. 3) “la cultura y el arte son aún el rescoldo del espíritu del hombre. El espíritu armónico y concertante entre la propia especie humana y la naturaleza, la vida, nuestra madre tierra”. Por otra parte, en una dimensión pedagógica, Mora y Osses (2012, p. 324) dicen que el arte resulta ser “una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento y las potencialidades humanas”, y se refieren a lo subjetivo como “la forma en la que el

---

<sup>1</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemán que contribuyó en distintos campos de la reflexión humana abordando la filosofía de la historia, la estética, el fin del arte y la ética social.

individuo asume el conocimiento como propio, que lo hace ser reflexivo y le permite actuar sobre sus estados físicos, mentales y espirituales”. La definición anterior está ligada a la idea de que el arte surge de nuestras relaciones y de nuestra creación conjunta de una forma de vivir, de mirar, de escuchar y de dar sentido al arte (Cantó-Milá, 2015).

Otra opción de definición es la propuesta por el Centro Interactivo de Aprendizaje (CIA, 2013, p. 88) que define el arte como “un medio de búsqueda y expresión de la belleza”. Sin embargo, el arte va más allá de la percepción al ser una emoción creativa de la libertad espiritual y de la expresión cognitiva, lo que involucra al conocimiento, la comunicabilidad, la complejidad y el lenguaje del ser humano (Velasco, 2008).

Ahora bien, Hegel (1970/1989) habla de que el campo del arte tiene como objeto el reino de lo bello o bello natural en términos de estética, lo cual es estudiado desde la filosofía del arte. Hegel expone que la belleza artística resalta ante la belleza natural dado que surge del espíritu y de la libertad de forma consciente, de una conciencia intelectual acerca de sí mismo y de todo lo que sale de él. De forma que la obra de arte es el desarrollo de la exteriorización de la sensibilidad consciente del espíritu.

Las definiciones y puntos de vista que hay del arte, resultan tener el enfoque particular de cada autor, ya que parten del estudio de la relación entre el ser humano y la naturaleza, de la exhibición de la belleza, de la comunicabilidad de una idea y la transmisión del conocimiento, la liberación emocional o bien, la

demostración de las capacidades cognitivas. Sin embargo, considero que cada uno tiene su especialidad y los aspectos de cada definición se relacionan entre sí.

Aun cuando hay un sinnúmero de definiciones asignadas al concepto de arte, una cualidad que tiene el ámbito artístico es la de ser “un camino para la formación del pensamiento crítico o la resolución de problemas”, lo que quiere decir que el arte permite al individuo desarrollar habilidades para la vida y para la expresión de opiniones y emociones propias (Programa de Formación de Públicos del Gran Teatro Nacional [PFPGTN], 2016, p. 24). De aquí que el arte pretenda ser estudiado mediante la ciencia y en cuanto a los procesos cognitivos que permite desarrollar.

De acuerdo con la Enciclopedia IBALPE (2000c) existen tres elementos que construyen toda obra de arte:

1. El elemento de la personalidad propia del artista.
2. El elemento del estilo propio de la época y del ambiente cultural.
3. El elemento de lo puro y enteramente artístico, más allá de toda limitación del espacio o tiempo.

Y también se menciona que el valor de una obra de arte radica en tres puntos:

- La idea de belleza. Tiene cabida la interpretación personal.
- El conflicto. Se refiere a lo que quiere comunicar el creador.
- La forma. En término de materia que se logra con herramientas, materiales y espacios.

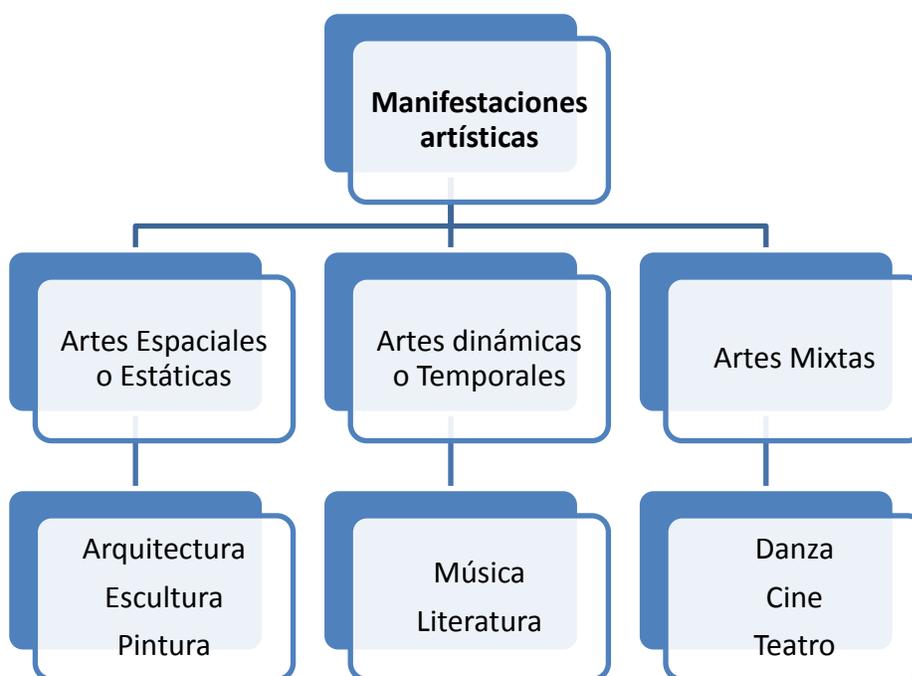
Dicho lo anterior, es posible argumentar que el arte alude a la habilidad y el talento que el ser humano tiene para crear con originalidad, como principal característica, una forma de expresión. Así, mediante un lenguaje universal, el arte permite narrar el pasado del ser humano a través de la historia, además de que da oportunidad al individuo de desarrollar un pensamiento crítico que posibilite la resolución de problemas y la expresión de opiniones y emociones propias.

### **1.3 Manifestaciones artísticas**

Dependiendo del momento histórico en el que se han desarrollado las obras artísticas, éstas han sido clasificadas haciendo del arte un lenguaje universal que permite narrar el pasado del ser humano a través de la historia (Martín del Campo, 2000).

El delimitar el arte en categorías se basa en la necesidad del estudio de cada una de ellas tomando en cuenta los medios que cada una utiliza, para especificar los elementos que las forman (IBALPE, 2000c). El primer autor en establecer una clasificación de las bellas artes o manifestaciones artísticas fue el filósofo, humanista y retórico francés L'abbé Charles Batteux, que publica su libro *Las bellas artes reducidas a un único principio* (1746) y expone que el arte es la imitación de la belleza natural que puede representarse, por lo que el autor denominó las seis Bellas Artes; arquitectura, danza (y teatro), escultura, música, pintura (y dibujo) y poesía (y literatura) (Pérez, 2012). Sin embargo, no se habla de un concepto específico ni se tiene una lista oficial, por lo que con el tiempo dicha

clasificación ha sido actualizada por otros autores. Por ejemplo, el filósofo, profesor y ensayista Eugenio Trías<sup>2</sup>, dedicado al estudio de la filosofía del arte y la estética, en su obra *Lógica del límite* (1991), construye 3 áreas para clasificar las bellas artes de acuerdo con ciertas características. Éstas se observan en la figura siguiente:



**Figura 1.1.** Categorías en las que se dividen las manifestaciones de acuerdo con sus sentidos. Dinámicas propuestas por Trías (1991).

En la Figura 1.1 se encuentran señaladas las manifestaciones artísticas que pertenecen a una determinada categoría. Las que pertenecen a las artes espaciales (arquitectura, escultura y pintura) tienen su ubicación en el espacio y tiempo, y son apreciadas con la vista (artes visuales). Las artes temporales se dividen en: sonoras (música), que se caracterizan por existir mientras son

<sup>2</sup> <http://www.circulobellasartes.com/medallas/eugenio-trias-2/>

ejecutadas, y artes verbales (literatura), que incluyen géneros literarios como la poesía y la novela. Y por último, las artes mixtas (teatro, danza y cine) combinan los elementos de las dos categorías anteriores ya que se comprenden en un espacio y tiempo determinado. A continuación, se definen las manifestaciones artísticas ya nombradas:

- ⊕ Literatura. Proviene del término latino *litterae*, que se refiere al conjunto de saberes para escribir y leer bien. La literatura es el arte que emplea como instrumento la palabra (Centro Interactivo de Aprendizaje [CIA], 2013).
- ⊕ Escultura. Proviene del latín *sculperre* (esculpir). Es el arte de crear formas figurativas abstractas que se expresan mediante formas sólidas, reales, volumétricas ya que ocupan un espacio tridimensional, es decir, tienen alto, ancho y profundidad (Larousse, 1996b).
- ⊕ Arquitectura. El arte y estilo de construir edificios y monumentos (Larousse 1996a). Se encuentra vinculada con la ciencia, principalmente con la matemática y la estética.
- ⊕ Pintura. Arte de plasmar en una superficie plana cualquier imagen por medio del color y el dibujo de acuerdo a las diferentes técnicas (Larousse, 1996c).
- ⊕ Música. Se define música como “sonido organizado”. Es el arte de combinar sonidos y silencios en un lenguaje dotado de las infinitas variaciones que ofrecen sus distintas propiedades (IBALPE, 2000d).
- ⊕ Danza. Expresión artística caracterizada por gestos y movimientos medidos y rítmicos donde la actitud corporal puede obedecer a criterios instintivos o

preestablecidos según los fines que se tenga: religioso, ritual o artístico (IBALPE, 2000b).

- ⊕ Cine. Crea obras artísticas con su lenguaje a través de imágenes que producen la ilusión de movimiento. Se combina el tiempo y el espacio para lograr un ritmo narrativo (IBALPE, 2000a).
- ⊕ Teatro. Proviene de la palabra *theatron* que significa: veo, miro y soy espectador. Es el arte de representar obras dramáticas a través de la voz y el cuerpo para interpretar personajes en acción (Pavis, 1996/1998).

Con la clasificación y definiciones revisadas, vemos que el ser humano tiene habilidades cognitivas que le permiten crear y hacer arte de diferentes formas y todas tienen como fin transmitir el mensaje subjetivo de la idea, del sentimiento y de la emoción.

A continuación, nos enfocaremos en una de las expresiones artísticas, la danza, ubicada dentro de las artes mixtas, en la que se tiene un especial interés para ser estudiada desde una perspectiva que permita el fortalecimiento de la relación entre ciencia y arte.

#### **1.4 La danza como manifestación artística**

La danza es la manifestación que enmarcará nuestra investigación por lo que en los próximos apartados de este capítulo será el tema principal.

Desde tiempos ancestrales la danza ha sido un medio de comunicación que, mediante un lenguaje corporal, ha permitido al ser humano plasmar celebraciones y acontecimientos, transmitir sentimientos, provocar emociones y sensaciones,

tanto para el ejecutante como para el espectador (Atala, s.f.). En distintas épocas de la historia, ha sido una forma de expresión de la sensibilidad humana que tiene como características el ritmo, el movimiento corporal y la música (Aguirre y Segura, 1999).

Algunos teóricos que han abordado la danza como objeto de estudio han establecido puntos de vista acerca de ella; por ejemplo, Pérez (2008) comenta que los teóricos naturalistas dicen que la danza ayuda a liberar energías y que bailar es una forma primaria de comunicación o se recurre a ella como un impulso innato, mientras que los teóricos de tipo antropológico proponen que la danza se ha utilizado con fines rituales, expresivos y que se da en contextos de sociabilidad o espectáculo.

Una vez más, al igual que en el tema del arte, nos enfrentamos a la interpretación subjetiva de la motivación o la finalidad que el arte dancístico ha tenido. Sin embargo, las diversas miradas desde las que se ha estudiado esta manifestación no sólo han sido importantes para saber acerca de lo que impulsaba al ser humano a expresarse corporalmente en diferentes épocas históricas, sino que también lo han sido para ubicar el momento trascendente en que la danza adquirió formalidad en la sociedad, siendo punto clave para entenderla en el presente y, por consiguiente, identificar su objetivo en el futuro.

La formalidad que la danza requirió a través de la historia se dio en el siglo XIV, cuando muchos ballets fueron creados con la finalidad de hacer de la danza una disciplina profesional en la que los bailarines pudieran desarrollar una *actitud escénica* (Sanguíneo, 2015), que es descrita por Taylor y Taylor (1995/2008, p.

12) como “la búsqueda del grado más alto de satisfacción personal y artística al bailar”.

Ahora bien, hay que aclarar que hablar de danza y baile es diferente aunque se encuentren relacionados. Murcia y Jaramillo (2008, en Barbosa-Cardona y Murcia-Peña, 2012, p. 187) dicen que cuando nos dirigimos a la danza nos referimos a “el conjunto de emociones, sentimientos, ideas y pasiones expresadas; el baile es el medio a través del cual se ponen en escena esos aspectos”, por lo que baile es el medio para experimentar la expresión de la corporeidad que surge de hacer danza (Barbosa-Cardona y Murcia-Peña, 2012).

Valéry<sup>3</sup> (1957/2001, p. 46) define la danza como “un arte que se deriva de la vida misma, pues no es más que la acción del conjunto del cuerpo humano” o bien es “un medio capaz de expresar las emociones y los sentimientos mediante la sucesión de movimientos organizados que dependen de un ritmo” (Fernández, 1999, p. 17). Aunque la mayoría de los autores que definen la danza no excluyen el factor emocional, algunos suelen destacar el elemento corporal sobre los demás (Nicolás, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010), por ejemplo, Herrera (1994, p. 18) define la danza como “la fusión cultural entre la música y el movimiento corporal organizado”.

Tomando en cuenta las definiciones revisadas y siendo que este trabajo se enfoca específicamente en el arte dancístico, se busca definir la danza

---

<sup>3</sup> Paul Valéry, poeta y ensayista francés. Dentro de sus obras se encuentran algunas relacionadas con la danza como: *El alma y la danza* (1924) y una conferencia que dio el 5 de marzo de 1936 y que llevó por título “Filosofía de la danza”. Esta última habla de la unión entre el baile y la poesía y, reflexiona a partir de la pregunta ¿Qué es la danza?, señalando que los procesos creativos son una obra de arte.

englobando las principales características planteadas por los autores, por lo que en este trabajo, la danza es propuesta como el medio de expresión que, valiéndose de procesos cognitivos, permite la transmisión de ideas, emociones y sentimientos mediante el movimiento corporal organizado.

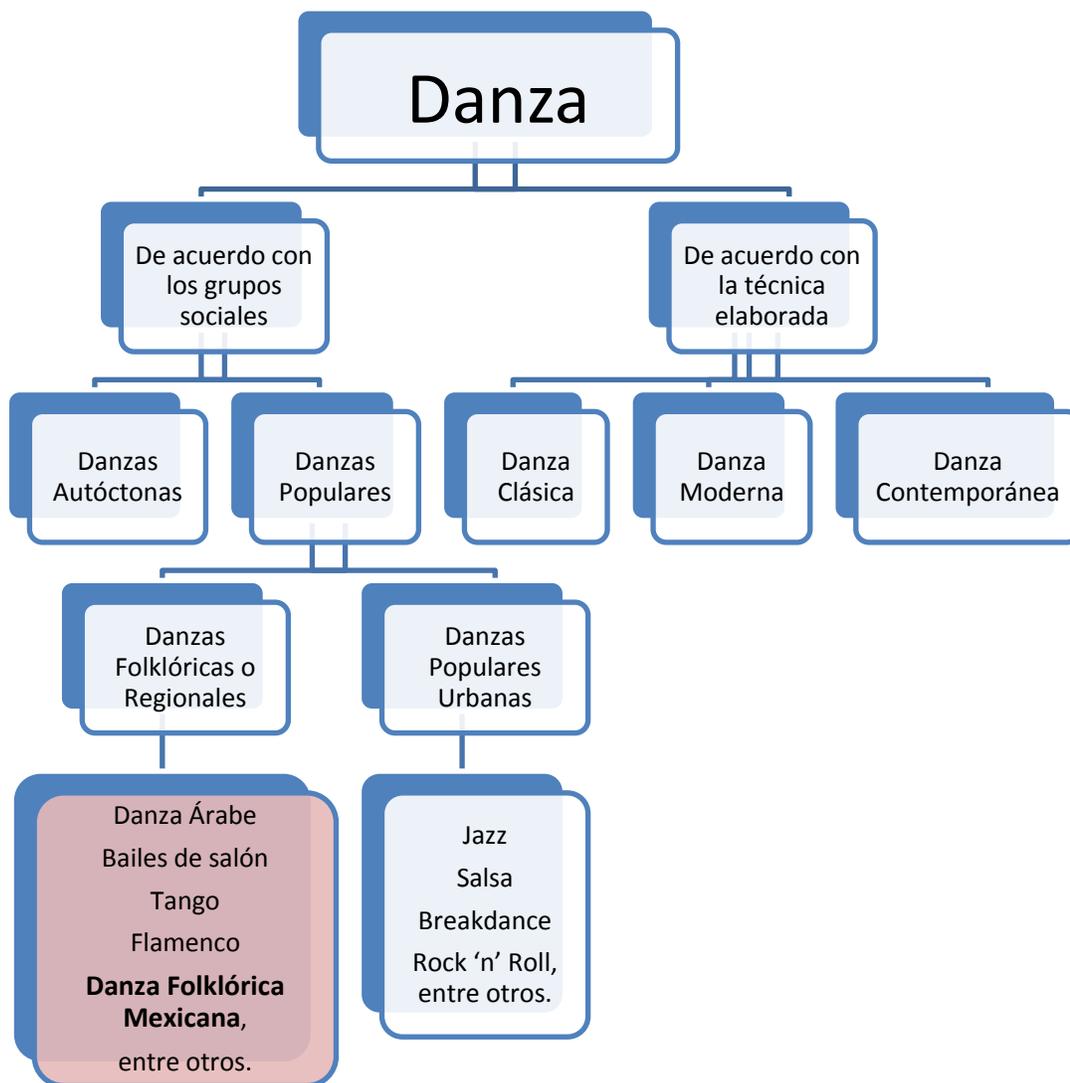
A continuación se abordará la danza desde un género específico; danza folklórica y en particular, danza folklórica mexicana.

### **1.5 Danza folklórica y danza folklórica en México**

Como primer punto, se tiene que la danza folklórica, según Bárcena, Zavala y Vellido (2001), se refiere a la expresión dancística que se origina en la tradición de los pueblos del mundo, tiene una función social diferente (ritual, imitativa, festiva, de galanteo) y está ligada a la cultura de las sociedades. Sus características geográficas, económicas, sociales y culturales definen las formas en las que se constituyen las danzas, por ejemplo, en el tipo de movimientos que expresan la forma de vida de un lugar (Bárcena *et al.*, 2001; Dallal, 1992).

En la figura 1.2 se ubican las danzas folklóricas o danzas regionales, las cuales son una forma idónea para representar a la comunidad, a la región e incluso públicos nacionales y extranjeros; traduciendo en anécdotas, mediante recursos dancísticos “fáciles”, las danzas que surgen en el campo, comunidades y en antiguas civilizaciones, y que se practican y conservan a través del tiempo (Dallal, 1992). Hay que mencionar que, según Dallal (2007), los elementos de la danza, con los que trabaja el bailarín y se desarrollan en conjunto son: el cuerpo humano, cultura del cuerpo (visión del cuerpo respecto a un grupo social y su cultura), el espacio, el movimiento, el impulso del movimiento (sentido,

significación), el tiempo (ritmo), la relación luz-oscuridad (aspectos luminosos del escenario), la forma o apariencia y el espectador participante.



**Figura 1.2.** Clasificación de algunos géneros dancísticos donde se encuentra identificada la danza folklórica mexicana. Adaptado de Dallal (1992).

México es un país con una enorme cultura dancística desde la época prehispánica hasta la actualidad (Velázquez, 2006). Toda danza folklórica tiene un

origen y responde a estados emocionales, pero sobre todo, cada manifestación dancística folklórica surgió en condiciones histórico-sociales concretas (Monroy, 2003), por lo que conocer los orígenes de éstas es de gran importancia para una correcta interpretación.

Pérez (2005) retoma el trabajo de Pablo Parga, un bailarín, promotor cultural, investigador y escritor que estudia los arquetipos de la danza folklórica para reafirmar que a partir del año 1921, con el aniversario de la Consumación de la Independencia, todo lo que fuera folklórico comienza a tener relevancia. Justamente después de la revolución mexicana, los símbolos nacionalistas cubrieron todo el país, validando culturalmente las expresiones populares que ya habían surgido en años anteriores a nivel político, académico y especialmente a nivel artístico nacional, pero fue a partir de la década de 1920 cuando se volvieron populares las canciones, bailes nacionales y artesanías populares, como significado de que el mexicano había descubierto su país y creía en él.

Parga (2004), en su libro *Cuerpo vestido de nación. Danza folclórica y nacionalismo mexicano (1921-1939)*, habla sobre las danzas populares estudiadas, manipuladas y recreadas durante los años posrevolucionarios para convertirlas en un recurso identitario nacional. El autor habla del proceso evolutivo que la danza folklórica tuvo, comenzando por el ambiente escolar posterior a la Revolución Mexicana que inicia con el gobierno de Venustiano Carranza en 1915, cuando se funda la Dirección General de Bellas Artes con el fin de fomentar el arte y la danza en la educación, por lo que se integra a la educación escolarizada la materia de *Danzas y bailes regionales mexicanos* (Zúñiga, 2013); hasta llegar a la llamada Época de Oro de la danza mexicana, la cual inició con la formación de las

primeras instituciones de reconocimiento e instauración dedicadas a la danza mexicana, mismas que estaban ligadas a figuras como Amalia Hernández<sup>4</sup>, Josefina Lavalle<sup>5</sup> y Guillermina Bravo<sup>6</sup>, entre muchas otras. En esta época la danza, según Pérez (2005, p. 192), “de ser una expresión lúdica, amorosa y popular, pasó a una especie de regla inmóvil que serviría para poder identificar a los mexicanos”.

A través de los años, la danza, como una de las manifestaciones estéticas de mayor arraigo y antigüedad en México, ha evolucionado, determinando la aparición de expresiones de danza popular y constituyendo la raíz de la tradición y del folklore (Aguirre y Segura, 1999).

Desafortunadamente, los espacios culturales públicos dedicados a la enseñanza artística carecen del apoyo económico necesario para el desempeño y para su difusión (Velázquez, 2006), provocando que el arte sea, en última instancia y desgraciadamente, un mercado económico antes que un valor artístico (Rodríguez, 2009). Es decir, que al ser la retribución económica lo primordial, se deja de lado la importancia de difundir y preservar las danzas tradicionales de nuestro país, por lo que en el siguiente apartado se hablará acerca de ello desde el aspecto educativo, que es donde debe comenzarse esta labor.

---

<sup>4</sup>Amalia Hernández. Embajadora del folklor mexicano que mediante la recreación de diversas técnicas de la danza clásica y moderna, transporta al escenario, a manera de espectáculo, las danzas tradicionales en México formando, en el año de 1952, el Ballet Folklórico de México y su escuela de danza para la formación de bailarines profesionales.

<sup>5</sup>Josefina Lavalle. Bailarina de danzas mexicanas, coreógrafa y fundadora, junto con Guillermina Bravo, de la Compañía de Ballet Nacional en la Ciudad de México en 1948.

<sup>6</sup>Guillermina Bravo. Bailarina, coreógrafa y directora de ballet. Fundadora, junto con Anna Mérida, de la Academia de la Danza Mexicana en 1947, y junto con Josefina Lavalle, fundó la Compañía de Ballet Nacional en la Ciudad de México en 1948.

En el siguiente capítulo se retomará la danza en general, con amplitud para resaltar la importancia que ella tiene en el desarrollo del ser humano. No obstante, se tiene principal interés en la danza folklórica mexicana ya que es un género dancístico que no cuenta con estudios suficientes en el ámbito científico.

## **Recapitulación**

Con base en la revisión, se sabe que el arte proviene de diferentes situaciones históricas y entornos diversos; y se reflexiona sobre él, como el desarrollo de las capacidades cognitivas ante la interacción del ser humano y la naturaleza, generando en el individuo una serie de ideas, emociones y sentimientos que buscan ser exteriorizados y comunicados mediante la creación de una obra. Además ayuda a desarrollar un pensamiento crítico que posibilite la resolución de problemas, la expresión de opiniones y emociones propias.

Actualmente se ha clasificado el arte en sus distintas formas de expresión, nombrado a la literatura, la escultura, la arquitectura, la pintura, la música, la danza, el cine y el teatro como las Bellas Artes. De acuerdo con la utilización de los sentidos, éstas se encuentran categorizadas en artes espaciales, temporales y mixtas.

La danza, bello arte que se caracteriza por la capacidad de expresar mediante el movimiento corporal organizado, brinda una serie de beneficios al desarrollo del ser humano; sin embargo, la insuficiente información acerca de las cualidades y las aportaciones que ella tiene, hacen que su difusión, preservación, y valoración se vean limitadas.

Por otra parte, al existir diferentes categorías y géneros dancísticos, se tiene un interés personal por la danza folklórica vista como la expresión dancística que emerge de la tradición de los pueblos del mundo y está ligada a la cultura de las sociedades.

En el siguiente capítulo se revisará brevemente el estudio del desarrollo humano, que nos servirá para definir el enfoque de investigación de éste trabajo, y para entender la importancia que tienen el arte, la danza y la danza folklórica en él. Esto con el fin de promover el desarrollo integral del individuo, abordándolo desde el aspecto educativo hasta el ámbito profesional, que es donde situaremos más adelante nuestra investigación.

## 2 Educación artística y danza folklórica en el desarrollo humano



*“Una danza para educar cuerpos y mentes, abrir compuertas a la inteligencia muscular y a la apercepción personal del mundo, de la vida, del lenguaje corporal con gramática propia y posibilidades de expresar lo que no dicen las palabras”.*

Colombia Moya

### Introducción

Considerando que una de las características de este trabajo es plasmar la importancia de la danza en el desarrollo de las personas, resulta pertinente hacer una revisión del ciclo-vital del desarrollo humano con el fin de analizar las áreas y los factores que influyen en él, y que buscan en conjunto alcanzar un desarrollo integral. Más adelante, se abordará el tema educativo en donde se hará una revisión de la difusión que tienen el arte y, por consecuente, la danza a nivel educacional en México, en los programas de educación básica. A partir de esta revisión, hablaremos de los beneficios que aporta el arte dancístico (puntualizando el género folklórico) en el mundo educativo y en el desarrollo integral.

## 2.1 Estudio del desarrollo humano

De acuerdo con Santrock (2006) el desarrollo es el patrón de evolución o cambio que comienza en la concepción y continúa a través de todo el curso de la vida. Los patrones de crecimiento (evolución) son estudiados desde la composición genética de un individuo, es decir, los factores hereditarios. Los cambios que ocurren durante la vida se ven influenciados por causas ambientales del comportamiento o factores externos como son: la familia, el ambiente escolar, social, la alimentación y todas las experiencias a las que está expuesto un individuo durante su crecimiento.

Las diferentes áreas de la psicología (neurociencia, psicología cognitiva, psicología clínica, psicología social, etc.) se encuentran relacionadas con el desarrollo del ciclo vital, la influencia genética y la influencia del medio ambiente; por lo que son analizadas con mayor o menor grado, dependiendo de la teoría desde la que se estudie. Aunque algunos psicólogos estudien con mayor fuerza ciertos aspectos del desarrollo sobre otros, los psicólogos del desarrollo plantean que la herencia y el medio ambiente están en una constante interacción, la cual genera patrones de desarrollo y resultados específicos (Santrock, 2006), por ello es importante revisar las perspectivas teóricas que han abordado el desarrollo del ciclo vital, para después partir de la perspectiva que sustenta esta investigación. De acuerdo con Santrock (2006), existen cinco perspectivas teóricas desde las cuales se puede estudiar el desarrollo humano (para más detalle consultar el apéndice):

- *Teoría del Psicoanálisis.* Describe el desarrollo como algo inconsciente y emocional; el comportamiento como algo que debe ser analizado desde el

funcionamiento profundo de la mente, y sostiene que las experiencias tempranas de la vida son la base del desarrollo del individuo.

- *Teoría cognitiva.* Presta atención a los pensamientos conscientes. Estudian el proceso por el cual la comprensión que el niño tiene del mundo cambia en función de la edad y la experiencia. Pretende explicar los avances intelectuales cuantitativos y cualitativos que ocurren durante el desarrollo (Feldman, 2005/2006). Cabe resaltar que la perspectiva cognitiva da gran peso al estudio interdisciplinario a favor de una ciencia unitaria y unificada, por lo que se interesa por las aportaciones de ciertas disciplinas; filosofía, psicología, inteligencia artificial, lingüística, antropología y neurociencia (Gardner, 1985/1987).
- *Teorías conductistas y cognitivo-sociales.* Estas teorías se centran en que sólo puede ser estudiado científicamente aquello que puede ser observado y medido directamente. Describen al desarrollo como un comportamiento observable que puede ser aprendido mediante las experiencias con el entorno.
- *Teoría etológica.* Plantea que el comportamiento humano tiene una fuerte influencia de la biología y va de la mano con la evolución.
- *Teoría ecológica.* Se interesa por los factores ambientales y propone que cada organismo se desarrolla dentro de un contexto de sistemas ecológicos que determina su crecimiento.

Con base en las teorías brevemente mencionadas, se han establecido periodos del desarrollo del ciclo vital en donde se describen los cambios y las

características psicológicas, cognitivas, psicosociales y conductuales que el individuo tiene en cada etapa de su vida (consultar cuadro en el apéndice). Además, Paul Baltes (1987, 2003; Lindenberger y Baltes, 2000), experto en el desarrollo del ciclo vital, plantea que se deben considerar ciertas características importantes que describen el desarrollo como:

- ⊕ Duradero. El desarrollo no se ve delimitado a ninguna edad. Aun en la edad adulta sigue siendo objeto de estudio.
- ⊕ Multidimensional. El desarrollo es influido por dimensiones biológicas, cognitivas y socioemocionales.
- ⊕ Multidireccional. A lo largo de la vida, el individuo puede incrementar o disminuir el desarrollo de componentes de las diferentes dimensiones, por ejemplo: la facilidad de aprender uno o varios idiomas en la fase temprana del desarrollo, en comparación con otras etapas. O bien, en la dimensión socioemocional, en la adolescencia se tiene una inclinación para relacionarse con los iguales del sexo opuesto, por lo que las relaciones con amigos y familiares pueden disminuir. En el aspecto cognitivo, las personas de edad adulta tienden a tener mejor toma de decisiones puesto que tienen mayor aprendizaje de acuerdo con las experiencias que han tenido, sin embargo, el procesamiento de información disminuye su velocidad a esta edad.
- ⊕ Plástico. Es decir, capacidad para el cambio. Por ejemplo, se estudia si se pueden mejorar las habilidades intelectuales, a cualquier edad, con la educación. Especialistas del desarrollo plantean que la capacidad es menor a medida que envejecemos.

- ⊕ Multidisciplinar. El desarrollo no sólo es estudiado por los psicólogos, sino también hay interés de parte de los sociólogos, médicos, antropólogos, neurocientíficos e investigadores de otras disciplinas.
- ⊕ Contextual. El individuo responde y actúa dentro de un contexto dependiendo de su composición biológica, entorno físico, procesos cognitivos, contexto histórico, social y cultural.
- ⊕ Incluye crecimiento, mantenimiento y regulación. Implica mantener o minimizar el deterioro de las capacidades intelectuales y físicas durante la madurez y la vejez.

Con base en la mutidimensionalidad que tiene el desarrollo como característica, se describirán las dimensiones que se hacen presentes a largo del ciclo vital del desarrollo, las cuales se relacionan entre sí y causan efectos una sobre la otra. Según Santrock (2006) estas dimensiones son:

La **dimensión biológica** se enfoca en los cambios físicos que por naturaleza tiene un individuo (genes heredados, desarrollo del cerebro, aumento de peso y estatura, las habilidades motoras y los cambios hormonales de la pubertad).

La **dimensión cognitiva** implica cambios en el pensamiento, la inteligencia y el lenguaje del individuo. Tareas como observar, construir una frase, memorizar palabras, imaginar, resolver problemas, entre otras, son aspectos cognitivos del desarrollo.

La **dimensión socioemocional** implica los cambios que se dan en las relaciones individuales con otras personas, los cambios emocionales y los cambios de la personalidad. La respuesta de un bebé ante la sonrisa de su madre,

la agresión de un niño, la seguridad que desarrolla un individuo, etc., son ejemplos de esta dimensión.

Después de revisar las características importantes del ciclo vital del desarrollo, se define que el presente trabajo parte del enfoque cognitivo con el fin de promover el desarrollo integral del individuo, en donde la danza tiene lugar como elemento que puede participar, dado los beneficios multidimensionales expuestos anteriormente.

## **2.2 Desarrollo integral**

Sabemos que el desarrollo multidimensional que afronta el ser humano a lo largo de la vida se encuentra integrado por diferentes aspectos y por diferentes características que en conjunto propician un desarrollo de forma integral en el individuo. Es necesario ver el desarrollo como un proceso integrador, además de que es importante tomar en cuenta la maduración del cuerpo y el cerebro que posibilitan los cambios físicos y conductuales necesarios para la adquisición de nuevas habilidades (Miranda, 2013).

Howard Gardner, con su obra *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, publicada en 1983, buscó promover el desarrollo integral de la persona desde el enfoque cognitivo pues estudió los procesos del conocimiento, en los que influyen diversas dimensiones (biológica, cognitiva y socioemocional). Por tal, se sabe que el desarrollo de las diferentes capacidades hace que las personas piensen, aprendan y decidan de forma diferente. Un estudio que refleja lo anterior es el de Guajardo (2006), quien en su investigación “Un Estudio Sobre

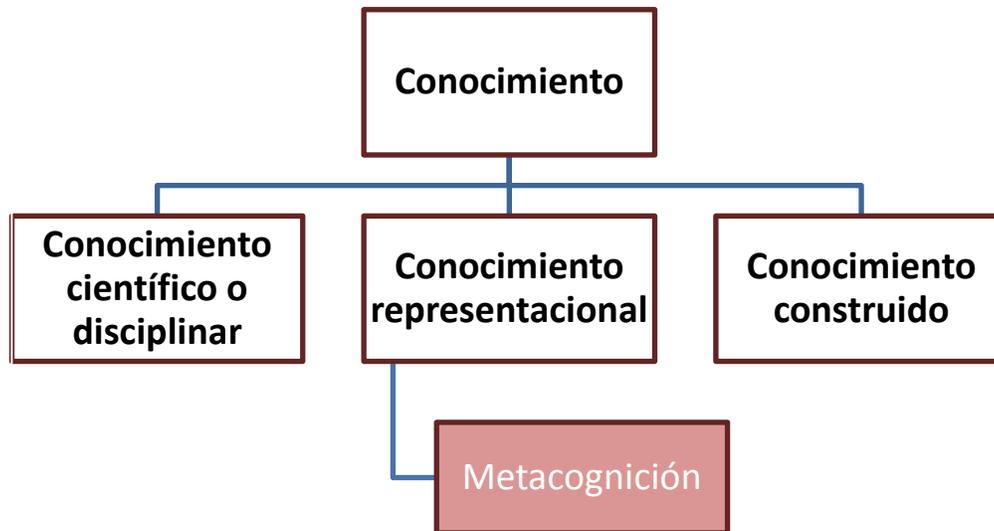
El Perfil De Inteligencias Múltiples En Reclusos De La CCP De Colina I A Través De La Aplicación De La Escala MIDAS-Jóvenes”, describe el perfil de inteligencias múltiples en reclusos de 20 a 30 años del CCP de Colina, y su relación con variables de tipo sociodemográficas, criminológicas y penitenciarias. De acuerdo con el análisis de los resultados, se encontró que no hay asociación significativa entre las variables criminológicas y el comportamiento de las 8 inteligencias, sino que más bien existen factores sociales que influyen en el aumento de conductas delictivas y en la configuración de perfiles cognitivos, características de personalidad y estilos de vida en los sujetos que delinquen. Y que las dos variables son efectos que se relacionan en mayor o menor medida con las carencias y déficits de estímulos educativos. Se observó que aquellos que alcanzan los niveles más altos de la educación media en el liceo dentro del penal, son los que consideran manejar mejor sus capacidades, emociones y características personales. Pero, ante el autorreporte que las personas tienen del desarrollo de sus capacidades, ¿cómo es que las personas toman conciencia de los nuevos conocimientos que adquieren a través de las nuevas experiencias en cierto ámbito? A continuación se hablará brevemente de una faceta del conocimiento que se relaciona con el proceso cognitivo consciente.

### **2.3 Conocimiento y metacognición**

Hemos visto que las capacidades y adquisición del conocimiento están arraigadas en la experiencia y habilidades de las personas (Teece, 1998). La revisión del término conocimiento tiene un campo semántico muy amplio (López y

Matezans, 2009), sin embargo la definición que mejor se adapta a este trabajo es la establecida por Mayor *et al.* (1995, en Osses y Jaramillo, 2008, p. 188), donde es definido como “el conjunto de representaciones de la realidad que tiene un sujeto, almacenadas en la memoria a través de diferentes sistemas, códigos o formatos de representación y es adquirido, manipulado y utilizado para diferentes fines por el entero sistema cognitivo que incluye, además de la memoria, otros subsistemas que transforman, combinan y construyen esas representaciones del conocimiento”.

El conocimiento tiene una faceta clave para su aprendizaje, que es la metacognición, la cual se ubica en la figura 2.1. En ella se muestra que el conocimiento, de acuerdo con López y Matezans (2009), se puede dar de tres formas: conocimientos científicos o disciplinares basados en distintos ámbitos de la realidad natural y sociocultural, que forman las distintas ciencias y saberes; conocimientos sobre el conocimiento mismo o metacognición (conocimiento representacional), y los conocimientos construidos sobre la propia identidad personal.



**Figura 2.1.** Esquema que indica las formas de conocimientos comunes que las personas tenemos sobre el mundo y que utilizamos en nuestra vida cotidiana

La metacognición se da mediante el conocimiento representacional y es definida por uno de los primeros precursores de su estudio, Flavell (1976, en Osses y Jaramillo, 2008, p. 191), quien dice que la metacognición se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos”; donde también se encuentra involucrada “la superación activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”. Lo anterior es ejemplificado por Osses y Jaramillo (2008), quienes plantean que hacemos metacognición cuando hacemos consciente que aprender un tema nos es más complicado que otro, cuando se evalúan todas las alternativas para tomar un decisión o cuando sabemos que hay probabilidad de que algo se nos olvide, haciendo que recurramos a una estrategia para evitarlo como anotar en alguna

parte, por ejemplo. Es así como se hace posible el autodirigir el aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de la vida (aprender a aprender).

Según lo explicado, adquirir nuevos conocimientos y cualquier tipo de capacidad cognitiva está relacionado con la metacognición, de aquí que resulte importante que cada uno de nosotros tengamos consciente que desarrollamos de forma distinta una habilidad y actuemos en función de su crecimiento; o bien, en función del desarrollo de aquellas que se nos dificulten. El conocer las áreas intelectuales que tenemos más desarrolladas y, por el contrario, conocer las que se encuentran deficientes, implica un desarrollo metacognitivo que puede favorecer al desarrollo integral. Así, potencializar las capacidades mediante el autoconocimiento con el fin de alcanzar un desarrollo integral, es lo que pretende promover el presente trabajo.

Dado que hemos hablado de los procesos del conocimiento, es momento de analizar cómo se relacionan el desarrollo cognitivo, el ámbito educativo y el desarrollo artístico de las personas.

#### **2.4 Educación artística y desarrollo cognitivo**

Hemos resaltado la importancia del enfoque cognitivo para el desarrollo integral del individuo, en el cual se involucran factores como: cambios en el pensamiento, la inteligencia y el lenguaje. El arte es una fuente de conocimiento que permite al artista conocer, analizar e interpretar producciones estéticamente comunicables mediante los diferentes lenguajes simbólicos (corporales, sonoros, visuales, etc.). Para Gardner (1990, en Miranda, 2013) en las artes existen grados de pericia donde, desde la primera experiencia artística se toma conciencia de lo

que implica la creación y la reflexión, y su continua evolución a lo largo de la vida dependerá de la constante participación artística del individuo, por lo que se desarrollará una profunda conciencia y un alto nivel de comprensión de la actividad artística, reafirmando que dichas actividades promueven el desarrollo metacognitivo.

Dentro del mundo educativo existen investigaciones centradas en el estudio de la inteligencia y el desarrollo cognitivo a lo largo del siglo XX. Un grupo interdisciplinar importante de investigadores que los estudian, es el conformado por científicos de la Universidad de Harvard, donde encontramos a investigadores como Jerome Bruner y Howard Gardner, además del proyecto *Discipline Based Art Education (DBAE)*<sup>7</sup>, centrado en la formación artística como un componente esencial de la educación general. Especialmente Gardner hace hincapié en la educación artística y los procesos cognitivos que devienen de ella, partiendo de que existen diferentes modalidades de desarrollo que surgen de distintos tipos de inteligencia (Gardner, 1993/1994b), de las cuales se hablará más adelante. Esta contribución y las investigaciones resultantes del Proyecto Zero<sup>8</sup> (Gardner, 1990/1994a), como la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1993/1994b), son grandes avances que aportan a la psicología cognitiva. Así, en la actualidad la psicología cognitiva busca adoptar nuevos enfoques integrando el trabajo artístico como recurso importante para el desarrollo de procesos cognitivos y de comprensión. Como objetivo importante de la relación entre el arte y la escuela, se

---

<sup>7</sup> DBAE (*Discipline Based Art Education*). Proyecto curricular para la educación artística en las escuelas y para educadores en Artes Visuales de Los Ángeles (California).

<sup>8</sup>Proyecto Zero (1967). Centro de investigación de la Harvard Graduate School of Education, dedicado al estudio interdisciplinario del desarrollo de las capacidades y la enseñanza de las artes.

tiene que los cambios sociales, culturales y tecnológicos, junto con los nuevos enfoques del desarrollo cognitivo, ayuden a considerar la educación artística como algo necesario para la formación integral de las personas (Giráldez, 2009, en Jiménez, 2009).

Águila, Núñez y Raquimán (2011, p. 28) mencionan que “la formación artística presenta a niños y jóvenes formas diferentes en la comprensión de los diversos ámbitos del conocimiento, utilizando distintas capacidades que deben estar presentes en la experiencia de vida de los individuos”. Con ello, las autoras plantean que mediante la formación artística es posible aumentar las potencialidades cognitivas que desarrollan los estudiantes en sus procesos de creación. Además, partiendo de que el enfoque cognitivo busca el estudio interdisciplinar del desarrollo, se tiene presente que los cambios socioculturales y epistemológicos modifican continuamente el contexto del individuo por lo que Barragán (2005, en Águila *et al.*, 2011, p. 29) dice que la educación artística se encarga de “las presentaciones y representaciones de los mundos reales, de los mundos posibles, de los mundos imaginarios y de las miradas y las interpretaciones que los individuos potencialmente pueden llegar a desarrollar, si se les da la oportunidad”.

Una investigación de gran peso en este trabajo es la de Miranda (2013). En su trabajo “Psicología y Arte; Elaboración De Perfiles De Desarrollo Integral En Alumnos De La Escuela Nacional De Música”, además de vincular la psicología con la educación musical, integrando en la investigación la ciencia y el arte, realiza una valoración de enfoque cognitivo para sugerir un modelo de evaluación del desarrollo integral en donde evalúa el perfil del músico universitario a partir de 3

constructos: inteligencias, creatividad y flujo. Su muestra estuvo compuesta por 131 estudiantes de la Escuela Nacional de Música (ENM) que se encontraban en diferentes niveles de formación musical. También, en un segundo trabajo; “Evaluación cognitiva del desarrollo integral de estudiantes de la facultad de música de la UNAM”, Miranda (2016) evalúa a estudiantes de la FaM y a otros estudiantes universitarios, y agrega un constructo más a su modelo de desarrollo integral: el sentido de agencia académico, para evaluar a los estudiantes durante su formación en la FaM. En dicho estudio, el autor reportó que en todas las dimensiones del modelo de desarrollo integral, los estudiantes mostraron niveles óptimos. Los participantes tuvieron un desarrollo moderado y equilibrado en las inteligencias y también mostraron excelente disposición al flujo, por lo que el autor concluyó que el desarrollo musical está asociado con el desarrollo equilibrado entre las inteligencias múltiples y con el estado de flujo independientemente del nivel de desarrollo musical.

Del modelo de desarrollo integral de Miranda (2016), se tomarán los constructos: inteligencias y flujo para realizar una evaluación en el ámbito dancístico reafirmando la relación de la ciencia y el arte como medio que aporta al desarrollo integral, tal como se ha venido mencionado.

Se revisaron estudios que hablan de las utilidades que la danza tiene en el factor educativo para el desarrollo óptimo de los alumnos. Por ejemplo, Monroy (2003) en su estudio *La danza como juego, el juego como danza*, propone montajes dancísticos en las escuelas para que, mediante la lúdica como parte del trabajo pedagógico, se logren espacios de creación en danza como perspectiva integradora para el desarrollo de la fantasía, la libertad, la interacción, la ética, la

comprensión del presente (espacio-tiempo), es decir, la experiencia del hoy y no sólo las metas fijas que tradicionalmente se tienen. También se encuentran Nicolás *et al.* (2010), con su estudio *La danza en el ámbito educativo*, en el que abordan cómo es que la danza incide en aspectos del ser humano, destacan las aportaciones de la danza a la educación a nivel social, físico, intelectual y afectivo, pero de igual forma, expresan los inconvenientes que esta disciplina ha tenido para considerarse en el ámbito educativo. Finalmente, los autores hablan acerca de los géneros dancísticos idóneos en la educación de los niños, y ponen la danza folklórica como formadora pues representa un reflejo de la cultura y las vivencias de una comunidad, por la veracidad musical y por su alto componente relacional (Robinson, 1992, en Nicolás *et al.*, 2010),

Son escasos los estudios que hay acerca de la danza en el ámbito educativo y aunque ya ha habido propuestas para hacer notar la danza folklórica como un medio viable para la formación integral del niño, se considera que no se le ha dado tanta relevancia. Con el fin de analizar la manera en que se está impulsando el arte y la danza en la actualidad, desde las primeras etapas de formación educativa, se hará una breve revisión de los programas de estudio que, del 2011 a la actualidad, han sido implementados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los niveles, primaria y secundaria.

## **2.5 Planes de estudio actuales en México**

Con base en los planes de estudio de educación básica (primaria y secundaria) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011)<sup>9</sup>, se observa que existe la asignatura de Educación Artística, la cual tiene como objetivo que los alumnos desarrollen la Competencia Artística y Cultural a partir de experiencias educativas significativas que promuevan su percepción, sensibilidad, imaginación y creatividad para fortalecer la construcción del pensamiento artístico, así como una visión estética que les permita expresar ideas, pensamientos, emociones y sentimientos. También busca impulsar una visión integral de las Artes para que el alumno logre apreciar las manifestaciones artísticas del lugar donde vive a partir del disfrute del trabajo que realiza en los diferentes lenguajes artísticos (como es la danza regional), con la intención de que encuentren sentido de pertenencia a un grupo, fortalezcan su identidad y reconozcan la diversidad cultural, el patrimonio de su entidad y país, para valorarlo, respetarlo, difundirlo y preservarlo.

En el cuadro 2.2 se muestran las asignaturas y el tiempo dedicado a cada una de las asignaturas que se imparten en primaria y en el cuadro 2.3, las asignaturas impartidas en secundaria. Aun cuando se establece la enseñanza de la Educación Artística en primaria y secundaria en el programa de la SEP, el tiempo destinado es de los más bajos en comparación con otras materias. Lo interesante sería conocer el tiempo destinado a la danza y específicamente a la danza folklórica, así como la calidad de la enseñanza de dicha asignatura por parte de los maestros.

---

<sup>9</sup> Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

<b>PRIMARIA</b>			
<b>Primer Grado</b>	<b>Horas a la semana</b>	<b>Segundo Grado</b>	<b>Horas a la semana</b>
Español	9	Español	9
Matemáticas	6	Matemáticas	6
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	2	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	2
Formación Cívica y Ética	1	Formación Cívica y Ética	1
Educación Artística	1	Educación Artística	1
Educación Física	1	Educación Física	1
Inglés	2.5	Inglés	2.5
<b>Tercer Grado</b>	<b>Horas a la semana</b>	<b>Cuarto Grado</b>	<b>Horas a la semana</b>
Español	6	Español	6
Matemáticas	5	Matemáticas	5
Formación Cívica y Ética	1	Ciencia Naturales	3
Ciencias Naturales	3	Geografía	1.5
La Entidad donde vivo	3	Historia	1.5
Educación Artística	1	Formación Cívica y Ética	1
Educación Física	1	Educación Artística	1
Inglés	2.5	Educación Física	1
		Inglés	2.5
<b>Quinto Grado</b>	<b>Horas a la semana</b>	<b>Sexto Grado</b>	<b>Horas a la semana</b>
Español	6	Español	6
Matemáticas	5	Matemáticas	5
Ciencia Naturales	3	Ciencia Naturales	3
Geografía	1.5	Geografía	1.5
Historia	1.5	Historia	1.5
Formación Cívica y Ética	1	Formación Cívica y Ética	1
Educación Artística	1	Educación Artística	1
Educación Física	1	Educación Física	1
Inglés	2.5	Inglés	2.5

**Cuadro 2.2.** Relación de asignaturas que se imparten en la educación primaria, de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

SECUNDARIA					
Primer Grado	Horas a la semana	Segundo Grado	Horas a la semana	Tercer Grado	Horas a la semana
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I	6	Ciencias II	6	Ciencias III	6
Geografía de México y del Mundo	5	Formación Cívica y Ética I	4	Historia II	4
Tutoría	1	Historia I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Tecnología I	3	Tutoría	1	Tutoría	1
Asignatura Estatal	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (música, danza, teatro, artes visuales)	2	Artes (música, danza, teatro, artes visuales)	2	Artes (música, danza, teatro, artes visuales)	2
Segunda Lengua (Inglés)	3	Segunda Lengua II	3	Segunda Lengua III	3
Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2

**Cuadro 2.3.** Relación de asignaturas que se imparten en la educación secundaria, de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.<sup>11</sup>

En el estudio de Marino (2010) se evaluaron los efectos que la danza aeróbica tiene en la autoestima, el rendimiento académico, el comportamiento descriptivo y las habilidades sociales en niños de 8 a 10 años de edad. El autor evaluó un grupo control (que no tuvo intervención dancística) y el grupo experimental que tuvo, durante 8 semanas, intervenciones dancísticas aeróbicas una vez por semana con duración de 40 minutos cada sesión. Las 4 variables dependientes se midieron con escalas que evaluaron a cada uno de los constructos y los resultados reflejaron que la danza aeróbica (se utilizó la zumba como variable independiente) no tuvo efectos significativos en ellos. Una razón de

<sup>11</sup> Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

ello puede deberse a que el tiempo destinado a la práctica de la actividad dancística fue mínimo, similar al tiempo que los planes de estudio destinan a las actividades dancísticas de los alumnos. Con lo anterior vemos que la danza aún no ha alcanzado la categoría de materia, apenas si ha llegado a ser parte de un bloque de contenidos incluido en otras áreas como Expresión Artística, Educación Física y Música, siendo una situación común en varios países (Nicolás *et al.*, 2010).

Por lo regular en las escuelas, las experiencias “formativas” en danza van dirigidas a presentar algo en los eventos institucionales como izadas de bandera, clausuras, festivales, etc., por lo que la danza sólo resulta ser un pasatiempo bonito (Monroy, 2003), mas no es considerada una asignatura que deba ser enseñada por personas expertas y profesionales en el campo, como lo son los maestros de matemáticas y español, por decir un ejemplo.

Se puede resaltar que los contenidos de estos programas educativos suelen enfatizar los aprendizajes académicos sobre los artísticos. La educación artística no se encuentra al margen de la educación en general y el sistema educativo tradicionalmente mantiene una concepción fragmentada del hombre mostrándose resistente al cambio, lo cual la ubica en una posición marginal o como un componente secundario (Mendívil, 2011) y dejando que sea interpretada como lo expresa Eisner (2002/2004. p, 13): *“las artes se consideran agradables, pero no necesarias”*. Lo anterior deja entrever que el objetivo es formar estudiantes que dominen los números y las letras y que sean capaces de ingresar a las universidades, por lo que algunos expertos en el tema educativo sostienen que el arte ha sido erróneamente subestimado por los educadores durante las etapas

tempranas de formación (PFPGTN, 2016). Terigi (2007, PFPGTN, 2016) comenta que vivimos rodeados de arte y necesitamos producir arte para vivir.

En nuestro país, actualmente existe una nueva *Propuesta Curricular Para la Educación Obligatoria 2016*<sup>12</sup> que, a raíz del planteamiento de la Reforma Educativa, pretende adaptarse y atender los desafíos de la sociedad de todo el mundo, las exigencias actuales y necesidades futuras en el siglo XXI que las nuevas generaciones deberán afrontar. Sin embargo, aun cuando esta propuesta pretende difundir la formación integral de los alumnos atendiendo la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje, así como la igualdad entre los temas académicos y los aspectos fundamentales del desarrollo personal y social, aún es visible que hay menor tiempo destinado a la enseñanza de la Educación Artística y por consiguiente, a la enseñanza de la danza folklórica. Un aspecto importante de ello, puede deberse a que, como lo expresa Jiménez (2009, en Jiménez, 2009), a pesar de que el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) integra escuelas de formación en las artes, no hay intervención de éste en la educación artística en el nivel básico, ni en la formación de docentes para las aulas de primaria y secundaria, mostrando que hay un vacío que atender en la educación artística.

Ante esto último, desde una perspectiva psicológica puede atenderse la problemática al considerar trabajos como el de Ceci Taylor (bailarina profesional, profesora de danza y consultora de danza para bailarines principiantes y profesionales), quien pretendió comprender los aspectos psicológicos de la formación dancística para brindar herramientas en la enseñanza de la danza que

---

<sup>12</sup> Para mayor información consultar en <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

guiarán al desarrollo de la actitud escénica del bailarín (Taylor y Taylor, 1995/2008). Así los maestros en educación artística a nivel básico, no sólo pondrán en práctica dichas herramientas sino que también comprenderán la importancia de la enseñanza óptima, atractiva y de calidad de la danza desde los primeros acercamientos a ella, volviéndose una parte indispensable de la preparación del profesorado, pues de esto dependerá que los alumnos principiantes mantenga el interés por seguir desarrollando su capacidades mediante la misma.

En el apartado que sigue, se hablará sobre los beneficios que aportaría el darle mayor peso a la danza en el ámbito educacional ya que, la falta de exposición y difusión de estos, hace difícil atender la problemática expuesta anteriormente.

## **2.6 Beneficios de hacer danza en el ámbito educativo**

La reflexión sobre la formación académica del individuo empezando por la educación básica es relevante porque, aun cuando el objetivo de ella es la formación integral propuesta en los planes de estudio mostrados anteriormente, se comprueba la inclinación hacia ciertas asignaturas que minimizan el tiempo y la formación en otras áreas como la Educación Artística y específicamente en la danza, por lo que es difícil cumplir con el objetivo. No porque ésta sea la solución al problema, sino porque es un elemento igual de importante que influye en la formación y el desarrollo integral en todas las etapas de desarrollo en la vida del individuo.

McCarthy (1996) habla de las razones históricas y axiológicas que han hecho que la danza se encuentre en un segundo plano, educacionalmente hablando. Paulson (1993, en Nicolás *et al.*, 2010, p. 43), coincide con McCarthy al decir que: “no hay un reconocimiento de la danza como materia de aprendizaje, la formación del profesorado inexistente, la falta de un currículum específico de danza, la falta de espacios adecuados, medios y material bibliográfico, y una discriminación de género, son el resultado del desconocimiento de las aportaciones de la danza al desarrollo integral del individuo”. Uno de los objetivos de este trabajo es el de afrontar dicha problemática, por lo que a continuación se hablará de los beneficios y las aportaciones que tiene la danza a nivel físico, intelectual y emocional.

Acaso (2009, en PFPGTN, 2016) piensa que es necesario vincular el arte y la cultura con el plano intelectual. En el caso de la danza, al ser una actividad física que trabaja con el cuerpo, que es hacia donde miramos en este trabajo, se piensa que puede tener mayor peso en el ámbito educacional y de formación de los alumnos si se considera que ayuda al desarrollo de las capacidades intelectuales y cognitivas a partir de ella; por ejemplo, la atención, control inhibitorio, memoria de trabajo, niveles altos de concentración de energía y procesos de aprendizaje (Ramírez, Vinaccia y Suárez, 2004).

En el plano personal, incluir la danza en los procesos iniciales educativos ayudaría a los pequeños en el desarrollo de sus primeras experiencias de desapego, independencia y autocuidado. El estudio de Sastre (2007), titulado *Construcción del sujeto en la danza*, analiza la relación entre las prácticas corporales, la percepción del cuerpo y el cuidado de sí mismos que construyen personas que realizan algún tipo de prácticas corporales (gimnasio, deportistas de

alto rendimiento, practicantes de Tai-Chi, bailarines y practicantes de arte corporal). Una de las conclusiones que el autor desarrolla en su análisis es que la danza propicia un estado de conciencia en que se percibe una expansión del ser y un engrandecimiento de sí mismo (Sastre, 2007). Es decir que la danza permite experimentar la unidad del sí mismo-los otros-el mundo (Atala, s.f.). De tal manera que expresa las emociones a través de los movimientos del cuerpo reflejarán un aspecto de nuestra vida interior (Laban, 1920, en Atala, s.f.).

A largo plazo, la danza ayuda al ser humano a vivir en armonía con nuestro ser y es un ejercicio completo que puede evitar al deterioro muscular y de las articulaciones, previniendo lesiones, mejorando la coordinación, la orientación espacial y la temporalidad (Atala, s.f.).

Artísticamente, la danza acentúa y desarrolla la sensibilidad por la música y los ritmos de la misma. También nos provee de una conciencia corporal que nos hace capaces de percibir sensaciones corporales y que a su vez, nos permite concientizar acerca de nuestras posibilidades y limitaciones (Atala, s.f.). Para Moya (1995), en el mundo del arte, la creación artística no tiene frontera alguna, por lo que propone una *Danza Educativa* que tenga como visión educar cuerpos y mentes, abrir compuertas a la inteligencia muscular y a la percepción personal del mundo, de la vida, del lenguaje corporal con gramática propia y posibilidad de expresar lo que no dicen las palabras. El autor hace una reflexión acerca de que es momento de reconsiderar la función y los objetivos del arte y la cultura en los centros educativos universitarios donde los profesores muestren interés por revisar nuestra contribución cultural, conceptual y didáctico-metodológica para entender la transición histórica que vivimos en la actualidad. No obstante,

consideraría esta propuesta no sólo para los estudiantes universitarios, sino también para aplicarlo desde las primeras etapas de formación educativa. Por ejemplo, Monroy (2003) propone una forma de abordar la danza como proceso pedagógico especialmente para y con los niños en las escuelas haciendo uso de estrategias de enseñanza lúdicas, pedagogía artística y puesta en escena para que, mediante la creatividad, se lleve el movimiento danzado a un escenario.

Para la *American Art Therapy Association (AATA)*<sup>13</sup>, el arte provee recursos para el desarrollo del proceso creativo que permite mejorar el bienestar físico, mental y emocional de personas de todas las edades, pues se cree que ayuda a resolver conflictos y problemas, desarrolla habilidades interpersonales, manejo de la conducta, disminuye el estrés, aumenta la autoestima y el autoconcepto, guiando al individuo para alcanzar la plenitud del desarrollo humano. Esto último resume los beneficios que la danza como arte proporciona en el desarrollo del individuo, desde edades tempranas y en el transcurso de su vida.

## **2.7 Beneficios de la educación en danza folklórica mexicana**

A pesar de que la difusión de la danza folklórica mexicana en las escuelas tiene como objetivo formar ciudadanos gobernables a través del logro de un sentido de pertenencia patriótico (Monroy, 2003), como lo mencionamos anteriormente, en las escuelas sólo se imparte una noción apenas cercana del arte y la cultura que ponen en duda la calidad de la educación teórica y práctica de las mismas en los centros educativos (Moya, 1995).

---

<sup>13</sup><http://arttherapy.org/>

De acuerdo con el *Programa de aprendizaje especializante de: Danza folklórica de la Universidad de Guadalajara* (Universidad de Guadalajara, 2011), en el nivel medio superior, se argumenta que la formación en la danza folklórica debe existir como parte de la educación integral y por competencias del plan de estudios de bachillerato, por diversos motivos como permitir a los estudiantes:

- ✓ Tener una íntegra identificación con sus raíces.
- ✓ Conocimiento y valoración de su país a través de la danza folklórica.
- ✓ Vinculación e integración con la comunidad a través de esta disciplina.
- ✓ Adquirir un alto grado de seguridad y autovaloración.
- ✓ Reflexión y sensibilización del ser humano.
- ✓ Adquirir sentido de responsabilidad.
- ✓ Desarrollo de la imaginación y habilidades creativas.
- ✓ Ampliar conocimientos respecto a la apreciación del arte.
- ✓ Acondicionamiento físico para la danza y desarrollo psicomotriz.

Los frutos que se obtienen de hacer danza mexicana, como disciplina, manifestación artística, como asignatura e incluso como pasatiempo, aportan argumentos que apoyan la difusión y realización de dicha actividad, del mismo modo el resaltar su importancia en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, personal y social del individuo, posibilita la iniciativa de tener nuevas propuestas de investigación científica en este ámbito, algo que, como se ha comentado, está todavía pendiente.

Enseñar danza folklórica mexicana en las escuelas, yendo más allá de solamente enfocarse en el trabajo de la búsqueda de una secuencia de

movimientos que puedan ser mostrados en público (sea una danza, un baile, un juego coreográfico, entre otros), puede tener mayor impacto en los alumnos, motivándolos a ejercer esta disciplina como una profesión que enriquecería su formación integral en sus diferentes dimensiones: biológica (corporal), emocional, social y cultural (Monroy, 2003).

Aun cuando en México existen muy pocas escuelas de arte que forman bailarines en los géneros tradicionales (Jiménez, 2009), dar oportunidad a nuevas generaciones de que experimenten el mundo dancístico en el género folklórico, les ayudará a descubrir y explotar nuevas áreas de oportunidad. De forma que puedan tener otras opciones de elección a nivel profesional, de acuerdo con sus potenciales y aspiraciones, además de promover la danza como una profesión que tiene mucho que aportar al desarrollo del individuo y que como tal debe ser puntualizada en la enseñanza. Para ello, como parte de la propuesta de esta investigación, en el siguiente apartado se brindan los objetivos que la danza folklórica tiene al ser practicada a nivel profesional.

*“Hay que entrenar a la mente para poder utilizar el cuerpo correctamente, y entrenar el cuerpo para responder a los poderes expresivos de la mente”.* Howard Gardner

## **2.8 Objetivo de la danza folklórica de México a nivel profesional**

Dallal (1992), en la clasificación de géneros dancísticos donde anteriormente ubicamos la danza folklórica mexicana, describe las danzas: clásica, moderna y contemporánea, como técnicas elaboradas, asimiladas, aceptadas y dominadas mundialmente para los bailarines en su adiestramiento y su desarrollo como

profesionales o especialistas (Saldaña, 2010). Sin embargo, la danza folklórica mexicana también se puede ver como un arte que puede ser desarrollado a nivel profesional, no sólo como un enfoque educativo sino también, como una profesión.

Ya hemos hablado de las deficiencias que en la actualidad se conocen en los planes de estudio y la falta de apoyo para la difusión de la danza folklórica. También se revisaron los beneficios de la danza como tal y de la danza folklórica mexicana específicamente. Ahora bien, la pregunta es: además de practicar la danza regional como *hobby* o pasatiempo, o por tener una calificación en la escuela, cuando se tiene el interés y el deseo de continuar desarrollándola ¿Por qué no llevarla a cabo en el ámbito profesional? ¿Por qué sería importante contar con opciones para poder especializarse en danza folklórica mexicana?

Aquellas personas que se dedican al mundo artístico de la danza son llamados *bailarines*, los cuales se dedican a la práctica y la ejecución de la danza en un ámbito profesional, semiprofesional y amateur (Velázquez, 2006). Ello implica trabajar arduamente con su cuerpo como su principal instrumento (Román, Ronda y Carrasco, 2009). El caso de la danza folklórica no es la excepción pues, como cualquier otra profesión, también se lleva a cabo un proceso de desarrollo (dancístico), el cual abordaremos más adelante, que debería acreditar al bailarín como un profesionista de la danza mexicana y que por ende, debe tener el mismo valor y el mismo nivel que tiene el culminar los estudios de cualquier otra profesión. Por eso, a continuación se mencionarán: el objetivo y futuro que la danza mexicana tiene una vez que puede desarrollarse a nivel profesional.

De acuerdo con Velázquez (2006), el bailarín puede desarrollarse profesionalmente en diversas actividades como:

- ✓ Ser profesor de danza regional en algún espacio cultural en el que se enseñe este arte.
- ✓ Ser coreógrafo o bailarín ejecutante de una compañía, ballet o grupo de danza artística.
- ✓ Ser investigador en materia del arte de la danza.
- ✓ Ser estudiante y posteriormente dedicarse a la danza profesionalmente, desempeñando algunas de las actividades anteriores, entre otras.

Enfatizar en la danza mexicana, aparte de brindar beneficios físicos, intelectuales y personales, como sociedad nos identifica y favorece en el desarrollo. Y uno de los beneficios es el de darnos la posibilidad de apropiarnos del sentido de la misma, al recrear la cotidianidad de los pueblos, costumbres, formas de relación, mitos, etc., por lo que es importante atenderla, preservarla y difundirla (Velázquez, 2006). Para resaltar el sentido que debe darse a la danza mexicana, Moya (1995) dice que:

Si para los comerciantes el arte es un producto negociable con altos réditos, y para los políticos excelente carta de credencial, para la gente y para los estudiantes, éste podría ser el sustento de su cultura, la base de su identidad y la expresión multiétnica de su raza, de su gente, de su país (Moya, 1995).

Ahora bien, considerando que la SEP, en cuanto a la educación artística, pretende “impulsar a los alumnos, para que logren apreciar las manifestaciones artísticas del lugar donde viven con la intención de que encuentren sentido de

pertenencia a un grupo, fortalezcan su identidad, reconozcan la diversidad cultural, el patrimonio de su entidad y país, para valorarlo, respetarlo, difundirlo y preservarlo”; la danza folklórica sería un medio viable para lograrlo y reconsiderarla en los programas de estudio, para darle mayor peso, fomentaría que públicos cada día más numerosos se interesen por ella, motivándolos a desarrollarla a nivel profesional y abriendo con el tiempo más áreas de oportunidad y campos laborales. No obstante, para llegar a ello es importante conocer que los bailarines, al igual que en otros ámbitos profesionales, atraviesan diferentes etapas durante su formación profesional. Dichas etapas serán mencionadas a en el siguiente apartado.

## **2.9 Formación dancística**

La danza a nivel profesional como cualquier otra profesión requiere de recorrer un arduo camino, el cual ha sido dividido en etapas. De acuerdo con Heredia (2008), a nivel profesional se atraviesan las siguientes etapas del ciclo vital-profesional de los bailarines de danza clásica:

### **1) Etapa formativa**

Iniciación del aprendizaje y práctica desde la edad temprana que permite la apropiación verdadera de una técnica corporal extracotidiana e implica el reconocimiento de una vocación definida. En esta etapa el bailarín se enfrenta a un constante nivel de competencia (física, estética, técnica, etc.) y a una serie de exámenes altamente selectivos de acuerdo a los parámetros que se requieren para ingresar al ámbito profesional.

## 2) Etapa de actividad profesional como bailarín

Aun cuando ninguna escuela de danza garantiza que el bailarín pueda formar parte de una compañía profesional, aquellos que lo logran, ingresan dentro de la categoría de cuerpo de baile y tienen la posibilidad de ascender en jerarquía con base en su desempeño y el criterio de los directivos. En esta etapa los bailarines tienen consciente que se encuentran constantemente observados y evaluados ya que es indispensable mantener el nivel técnico-artístico y un aspecto estético-corporal estable, lo cual genera un alto nivel de estrés y una constante competencia, así les es posible tener un empleo de igual forma, estable. Ante ello, los bailarines deben consagrarse a la danza poniéndola por encima de muchas otras actividades que repercuten en las relaciones familiares, amistosas, románticas, etc., el compromiso de entrenamiento y estilo de vida autoimpuesto.

## 3) Etapa de retiro de dicha actividad.

Etapa en la que el bailarín, después de una vida profesional activa, inicia un proceso difícil de búsqueda de nuevos horizontes en un campo laboral desconocido. Algunos bailarines se dirigen otras áreas de la profesión teatral, continúan como coreógrafos, maestros en compañías profesionales entrenando bailarines activos o dirigiendo ensayos. Aun cuando es un proceso difícil, la autodisciplina y la capacidad para el arduo trabajo que demanda el ser bailarín profesional, son características que facilitan la realización de muchas tareas y que están en favor de afrontar dicho proceso.

Siendo que Heredia en su investigación establece estas etapas como el ciclo vital del bailarín en danza clásica, y de acuerdo con los programas de estudio de las escuelas de danza que persiguen el objetivo de formar bailarines

profesionales, independientemente del entrenamiento que se tenga, dichas etapas podría no limitarse sólo a la danza clásica, sino también podrían ser aplicables a otros géneros como: contemporáneo, jazz, regional, danzas españolas, etc., por lo que diríamos que este proceso se presenta en los bailarines que eligen la danza como una profesión.

Ahora bien, el ciclo vital-profesional de los bailarines propuesto por Heredia sólo incluye tres etapas (formativa, actividad profesional y retiro) y es importante tomar en cuenta que no es que no haya más campo de desarrollo después del retiro, pues ya hemos hablado de que hay otra áreas de oportunidad para desempeñarse profesionalmente, haciendo de éste un continuo. Tal vez el proceso seguirá de forma no activa como bailarín, es decir, puede no continuar con la ejecución escénica, pero sí retribuyendo a la profesión, aplicando los conocimientos adquiridos durante la formación dancística de otra forma.

El término de formación dancística será utilizado en este trabajo, como el grado de experiencia (*expertise*) o pericia, reflejado en el tiempo que los bailarines llevan desarrollándose profesionalmente en un determinado ámbito y en el que, adquieren habilidades intelectuales de forma consciente, lo que les permite progresar en el autocontrol del movimiento danzado.

## **Recapitulación**

Es importante vincular el arte y la cultura con el plano intelectual. La danza, y en específico la danza folklórica, debe existir como parte de la educación integral y por competencias ya que promueve el desarrollo cognitivo, biológico (corporal), emocional, social y cultural. Por tal, véase la danza folklórica como un medio

viable o un elemento que ayudaría al desarrollo integral de las personas. Así, es posible reafirmar los beneficios de la danza regional conociendo el desarrollo de las habilidades intelectuales que los bailarines profesionales adquieren a través de la formación dancística, es decir, atender la problemática a partir del estudio de los bailarines que ya se encuentran en el ámbito profesional para sustentar la idea de promover y valorar la danza folklórica, tanto en el nivel educativo como en el profesional. Además, como parte del estudio, el retroalimentar a los bailarines ayudará a que tomen conciencia de sus capacidades, de este modo, podrán detectar las habilidades que presenten deficiencias y que deben ser trabajadas para poder alcanzar un desarrollado equilibrado de todas las capacidades cognitivas como factor importante para su desarrollo integral.

Al igual que lo plantean las teorías cognitivas del desarrollo, en cuanto a la comprensión del mundo que el individuo adquiere mediante la edad y la experiencia, la formación dancística se fundamenta en la forma en que los bailarines adquieren y desarrollan capacidades dependiendo del tiempo, dedicación y experiencias que demande su preparación.

En el siguiente capítulo se hace una revisión de las capacidades de las que tanto se ha hablado hasta ahora, y que se derivan de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.



### 3 Inteligencias Múltiples



*“Una ciencia comprensiva de la vida debe describir la naturaleza, al igual que la variedad, de las competencias intelectuales humanas”.*

Howard Gardner

#### **Introducción**

El enfoque cognitivo que tiene este trabajo pretende estudiar los procesos cognitivos que se dan en el individuo para el alcance del desarrollo integral. En este caso se recurre a estudiar el ámbito dancístico, en el género mexicano, en términos de los alcances intelectuales que los profesionistas del mismo son capaces de desarrollar.

Dentro de las diferentes perspectivas cognitivas bajo las que se ha estudiado el intelecto humano, hay una propuesta planteada por Howard Gardner en la que habla de la existencia de diversas capacidades intelectuales.

A continuación se hablará de cómo es que Gardner propone una nueva teoría, cuáles son las inteligencias que propone y cómo es que su teoría se relaciona con el conocimiento, desarrollo integral y el desarrollo dancístico.

### 3.1 ¿Cómo surge?

La Teoría de Inteligencias Múltiples es propuesta por el psicólogo estadounidense Howard Gardner en 1983 como resultado de su participación en un proyecto de investigación en la Universidad de Harvard, en el que el objetivo fue estudiar la naturaleza del potencial humano, las capacidades que las personas desarrollan y que son importantes en su estilo de vida.

Mediante dos tipos de evidencia psicológica (correlaciones entre los test psicológicos que evalúan el potencial humano y la adquisición de una capacidad), Gardner examina la cognición de personas culturalmente distintas y en condiciones neurológicas diferentes. En 1983, al culminar su estudio, el autor publica *Frames of Mind* donde cuestiona la existencia de una inteligencia única, propone un nuevo significado de inteligencias y establece la existencia de, no una, sino varios tipos de inteligencia. Dicha teoría ha logrado tener impacto principalmente en los profesionales de la educación. De aquí que Gardner continuara con investigaciones en el ámbito educativo, mediante el diseño de nuevos instrumentos de evaluación, en escuelas, en instituciones culturales, etc., en donde su teoría fuera adoptada junto con nuevas propuestas para aplicarla (Gardner, 1993/1994b).

Gardner (1993/1994b), al escribir acerca de las inteligencias múltiples, plantea que las llama *múltiples* con el fin de resaltar el número desconocido de capacidades humanas; y el hablar de inteligencias implica decir que son igualmente fundamentales como las que aborda el test de CI formulado por Alfred Binet y Théodore Simon (1904, donde se ve a la inteligencia como algo cuantificable y donde se busca predecir el éxito o fracaso de los estudiantes.

Para Gardner (1993/1995), cada persona es diferente y posee una capacidad distinta para pensar, aprender y decidir. Dichas habilidades se forman, aumentan o se pierden con la edad en función del entorno sociocultural en el que se desarrolle el individuo, lo que hace de éstas una colección de potencialidades biopsicológicas.

La adquisición o pérdida de diferentes capacidades nos habla acerca de aquellas capacidades que no trabajamos cotidianamente pero que existen y que se encuentran en modo de *stand by*, en espera de ser estimuladas y poder reflejarse, de lo contrario no estamos dando oportunidad a la nueva experiencia y adquisición de nuevas habilidades intelectuales. De resistirnos a permanecer en esa área de confort en la que muchas veces nos encasillamos, estaríamos desarrollando la competencia cognitiva humana, determinada *inteligencias*, que son el conjunto de talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo (Gardner, 2006).

En su libro *La Inteligencia Reformulada* (Gardner, 1999/2001, p. 45), el autor dice que la inteligencia es “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”. Esta definición será la adoptada para abordar el potencial humano en este trabajo.

### **3.2 Teoría de Inteligencias Múltiples**

Gardner agrupa las inteligencias múltiples a partir de dos características: formas de inteligencia relacionadas con objetos (lógico-matemática, espacial y cinestésico-corporal), que quiere decir que se ven controladas y son dependientes

de las estructuras, funciones y configuración del entorno físico; y formas de inteligencia libres de objetos (lingüística y musical), las cuales no dependen del mundo físico sino de las estructuras mentales que las sustentan. Las inteligencias personales son dependientes del propio conocimiento y del de los demás, por lo que se auxilian de factores universales y características físicas de cada cultura (Mora y Martín, 2007).

Gardner (1993/1994b; 1999/2001) propone 8 inteligencias, que serán descritas a continuación:

▣ **Inteligencia lingüística.** Inteligencia *object-free* o libre de objetos dado que no está relacionada con el mundo físico. Es la habilidad para pensar que, junto con las palabras, nos permite recordar, analizar, resolver problemas, planificar y crear (Prieto y Ballester, 2003). A nivel cerebral, está principalmente ubicada en el Área de Broca (Morchio, 2004). Esta inteligencia abarca el leer, escribir, escuchar y hablar. Las personas que tienen más desarrollada esta inteligencia son los abogados, autores, poetas, maestros, cómicos y oradores.

▣ **Inteligencia musical.** Se refiere a la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales (Prieto y Ballester, 2003). Se desarrolla primordialmente en el hemisferio derecho del cerebro (Lazear, 1991). Es la otra inteligencia *object-free*. Es la inteligencia desarrollada por los amantes de la música: los compositores, cantantes, ingenieros de sonido, músicos, profesores de música, etc.

▣ **Inteligencia cinético-corporal.** Habilidad de utilizar eficazmente su cuerpo entero o parte de su cuerpo para realizar actividades, crear productos o

resolver problemas (Nadal, 2015). Anatómicamente, se desarrolla en la corteza motora donde el hemisferio controla los movimientos corporales correspondientes al hemisferio contrario (Lazear, 1991). Dicha inteligencia utiliza el cuerpo para expresar una emoción, competir en un juego o para crear un nuevo producto, por lo que tiene características cognitivas de uso corporal. Es la inteligencia de los atletas, bailarines, actores, cirujanos, artesanos, inventores, mecánicos y profesionistas técnicos (Prieto y Ballester, 2003).

▣ **Inteligencia lógico-matemática.** Conjunto de diferentes tipos de pensamiento: matemático, científico y lógico. Se desarrolla en ambos hemisferios cerebrales: hemisferio izquierdo dado que implica la capacidad de solucionar problemas lógicos, producir, leer y comprender símbolos matemáticos; hemisferio derecho porque supone la habilidad de comprender conceptos numéricos en una manera más general (Lazear, 1991). Son los matemáticos, científicos, economistas e informáticos, entre otros, los que presentan un buen desarrollo de esta inteligencia (Prieto y Ballester, 2003).

▣ **Inteligencia espacial.** Capacidad de comprender, manipular y modificar las configuraciones del espacio amplio y limitado. Del hemisferio derecho del cerebro se maneja el cálculo espacial y las personas que tienen más desarrollada esta inteligencia pueden imaginar, manejar y resolver problemas espaciales con gran acierto (Prieto y Ballester, 2003). Es la inteligencia de los arquitectos, pilotos, navegantes, jugadores de ajedrez, cirujanos, artistas y escultores.

▣ **Inteligencia interpersonal.** Capacidad para sentir distinciones entre los demás, específicamente contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones, es decir, leer las intenciones y deseos de los demás aunque estén ocultos. El área cerebral que participa en esta inteligencia son los lóbulos frontales. Es la inteligencia de los políticos, líderes religiosos, padres hábiles, profesores, terapeutas u orientadores (Prieto y Ballester, 2003).

▣ **Inteligencia intrapersonal.** Capacidad de conocerse a uno mismo. Se tiene acceso a la propia vida emocional, a la gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. La parte del cerebro que trabaja son los lóbulos frontales. Es la inteligencia mayormente desarrollada por los psicólogos, filósofos y líderes religiosos (Prieto y Ballester, 2003).

▣ **Inteligencia naturalista.** Capacidad de reconocer y clasificar las diferentes especies de flora y fauna del entorno y la sensibilidad hacia fenómenos naturales. También se pueden considerar los objetos artificiales (Mora y Martín, 2007).

Gardner ha evaluado la posibilidad de considerar una novena inteligencia, sin embargo, ésta no ha sido incluida formalmente dentro de la lista de inteligencias múltiples (Macha, 2004):

▣ **Inteligencia existencial.** Capacidad de posicionarse ante cuestiones transcendentales como lo infinito, la existencia humana, el significado de la vida y la muerte, etc. (Mora y Martín, 2007).

Una vez que se ha revisado la manera en que cada una de las capacidades, o en el caso de Gardner, cada inteligencia, puede ser potencializada mediante el autoconocimiento que se tiene sobre ella, pasaremos a abordar lo que pasa a nivel cognitivo en el caso de la inteligencia cinética-corporal, la cual está relacionada con la capacidad que tienen los bailarines para el autocontrol corporal y que les permite estar en una continua mejora de sus movimientos al danzar.

### **3.3 Cognición y desarrollo cinético-corporal en la danza**

Gardner (1993/1994b) habla de que los aprendizajes del arte proveen de un mejor equilibrio en la formación de niños. En el caso de la danza se sabe que el movimiento de piernas y brazos conduce a tener como resultado lo que Ivelic (2008) llama un “paso danzable”, el cual va más allá de la función práctica de traslación y aún con el mínimo movimiento corporal, en la danza se hace presente la habilidad cinético-corporal. Al estar integrado el lenguaje corporal dentro de la danza como medio de expresión artística, entran en juego los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que los bailarines aprenden a ejecutar cada movimiento en términos de forma y tiempo, es decir, prestan atención a la ubicación, espacio en el escenario, la calidad de un salto, la suavidad de un pie; en combinación con cualidades como rapidez, dirección, distancias, intensidad, relaciones espaciales y fuerzas variadas (Gardner, 1993/1994b). Musicalmente, la danza tiene una relación evidente con la música si tomamos en cuenta que los pasos danzables han evolucionado a la par que las formas musicales (Ivelic, 2008).

El conjuntar la adquisición de los procesos cognitivos (aprendizaje de movimiento), con emociones extremas y diferentes estructuras musicales (principal socio de la danza, que no es indispensable), genera como producto el descubrir y construir un vocabulario de la danza mediante la interpretación de un papel apropiado, en donde el dominio de las relaciones personales es de gran importancia (Gardner, 1993/1994b). Ante esto, Martin (1965, en Gardner, 1993/1994b, p. 181), quien estudió la interpretación en general, afirma que todos contamos con un sentido de *anestesia*, el cual define como “la capacidad de actuar con gracia y de aprender directamente las acciones o habilidades dinámicas de otras personas u objetos”, de forma que la capacidad para imitar de forma involuntaria para pasar por las experiencias y sentimientos de otros, nos permite comprender las formas del arte. Para el autor, la imitación es el componente central del pensamiento cinestésico, a lo que Gardner (1993/1994b) dice que la enseñanza y aprendizaje imitativos pueden ser la forma más apropiada de impartir la habilidad en este dominio.

La inteligencia corporal ayuda en el proceso de desarrollo de procesos cognitivos (enseñanza y aprendizaje) en donde, de acuerdo con Gardner (1993/1994b), tiene una estrecha relación con las otras inteligencias como: la inteligencia lógico-matemática al crear arreglos de patrones numéricos, entendidos como las diferentes secuencias de movimientos corporales que los bailarines ejecutan; inteligencia espacial, para transformar y crear objetos del ambiente y en el espacio, a la hora de desenvolverse en un escenario; la inteligencia musical, que aunque no es indispensable, ayuda al bailarín a generar movimientos con diferente velocidad, intensidad y fuerza, dependiendo de la estructura musical; y

las inteligencias de personalidad (intrapersonal e interpersonal) que se refleja en la imitación de personas, cosas e incluso animales para la interpretación de un personaje, experimentar sentimientos y emociones, y que solo sea posible la transmisión de un mensaje. La inteligencia lingüística, puede relacionarse con la inteligencia cinética-corporal, ya que aunque no se comunica mediante las palabras, genera productos en términos de un lenguaje corporizado.

En el caso de la inteligencia naturalista, considero importante agregar que ésta tiene relación con la danza si contamos con que el bailarín puede recrear mediante la danza, etapas históricas, como lo es en el caso de la danza folklórica mexicana, que permiten discriminar entre los diferentes entornos naturales característicos de cada cultura y cada región.

Saber cómo es que la cognición juega un papel importante en el desarrollo de la danza y entender cómo es que la inteligencia corporal se relaciona con las demás inteligencias, nos acerca a una nueva propuesta de investigación donde se observa que la ciencia y el arte dancístico son fusionados con el fin de conocer algunos de los elementos que favorecen el desarrollo óptimo en el individuo.

*“En virtud de haber nacido a la humanidad, todo ser humano tiene derecho al desarrollo y la realización de sus potencialidades como ser humano”.* Ashley Montagu

## **Recapitulación**

De acuerdo con la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner, hoy sabemos que el potencial humano se concibe mediante el desarrollo de 8 tipos de

inteligencia (lingüística, lógico-matemática, musical, cinético-corporal, espacial, interpersonal, interpersonal y naturalista) que tienen la capacidad para formarse, desarrollarse o perderse tanto como el entorno sociocultural en el que se desarrolle el individuo lo permita. Por eso es que dichas inteligencias se consideran una colección de potencialidades biopsicológicas.

La relación que la inteligencia cinética-corporal tiene con las otras inteligencias propone cómo es que pueden ser potencializadas otras áreas de oportunidad creando nuevos productos, tomando decisiones y generando soluciones no solo en el ámbito dancístico, sino en otros contextos sociales y culturales.

Por ello se enfatiza nuevamente estudiar la danza desde un enfoque cognitivo, de acuerdo con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se adquieren en la formación dancística y que influyen en el desarrollo integral del bailarín. Así, el desarrollo de las inteligencias en bailarines será nuestro primer constructo a evaluar. Sin embargo, hemos visto que la danza beneficia de igual forma al desarrollo personal de quien la práctica, por lo que la superación, el autoconcepto, la autoestima, la conciencia de las habilidades y limitaciones, y el bienestar subjetivo en sí, pueden y deben ser igualmente desarrollados como parte del mismo desarrollo integral del individuo. Por tal, a continuación se hablará del flujo como un constructo que aborda el bienestar subjetivo desde los pensamientos y las emociones que las personas experimentan al realizar determinadas actividades.

## 4 Flujo



*“...y me di cuenta de que tenía no solamente que estudiar todo eso sino también vivirlo, hacerlo propio para que después...no fuera fríamente intelectual sino algo lleno de vida...”*

Amalia Hernández

### Introducción

El flujo es el segundo constructo que enmarca esta investigación y a continuación se hablará respecto a la teoría del Flujo (*flow*) de Csikszentmihalyi (1997/2010a), quien nos dice que en la vida podemos elegir entre vivir o morir. El decir “vivir” no se refiere al proceso automático mediante el cual se satisfacen las necesidades biológicas del organismo, ni tampoco se refiere a dejar que la cultura influya totalmente en la dirección y elección de nuestras vidas. Para Csikszentmihalyi significa: “vivir plenamente, sin desperdiciar el tiempo ni el potencial, expresando nuestra propia singularidad, aunque al mismo tiempo y de forma íntima en la complejidad del cosmos” (Csikszentmihalyi, 1997/2010a, p. 10), y habla sobre una calidad real de vida basada en los pensamientos y emociones que se generan en función de lo que hacemos.

## 4.1 ¿Cómo surge?

La teoría del flujo introducida por Mihaly Csikszentmihalyi en 1975 habla de que la calidad de las experiencias que obtenemos al involucrarnos en una actividad, se encuentra vinculada con la necesidad o el interés de volver a realizarla (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002). El autor se enfocó en investigar acerca de la calidad de la experiencia que sienten las personas cuando están inmersas en alguna actividad, poniendo como ejemplo a los jugadores de ajedrez, escaladores, bailarines y compositores, que eran personas que pasaban largas horas a la semana dedicadas a estas profesiones y que parecían disfrutarlas aun cuando ni la recompensa económica ni el reconocimiento solían destacar como fruto de tanta dedicación (Csikszentmihalyi, 1996/1998).

Para Csikszentmihalyi (1996/1998, p. 139) esta experiencia óptima es denominada como *fluir* ya que los entrevistados describían la experiencia de una forma óptima, cuando se producía “*un estado de conciencia casi automático, sin esfuerzo alguno, aunque sumamente concentrado*”. Personas como atletas, artistas, científicos y otros tipos de trabajadores ordinarios solían describir sus experiencias con gran similitud independientemente del marco cultural, posición económica o género.

## 4.2 Flujo

El estudio del bienestar, según Ryan y Deci (2001), se ha concebido desde ciertas perspectivas:

- La hedónica. Se encuentra ligada al bienestar subjetivo, entendiéndose como felicidad.

- La eudaimónica. Se relaciona con el bienestar psicológico que tiene como objetivo la consecución del desarrollo del potencial humano.

Estas dos perspectivas engloban los factores de bienestar, confort, ajuste y satisfacción con la vida (Fernández, Pérez y González, 2013).

Por otra parte se encuentra la Psicología Positiva que enmarca las teorías humanistas como la de Maslow (1943) y Rogers (1961, 1963), y el estudio de la motivación humana (Fernández *et al.*, 2013). En este enfoque es donde el estado del flujo de Csikszentmihalyi se ubica.

Flujo se refiere al estado de experiencia óptima que las personas reportan cuando están intensamente involucradas al hacer algo que en sí mismo es gratificante (Csikszentmihalyi, 2000). O bien, es un estado mental óptimo que hace que el individuo sienta eficiencia cognitiva, se involucre profundamente, se encuentre motivado y experimente al mismo tiempo gozo (Jiménez-Torres y Cruz, 2011). Entonces, dicho estado se encuentra vinculado al desarrollo creativo y es conformado por la influencia de factores metacognitivos, afectivos y emocionales (Miranda, 2016).

Para Csikszentmihalyi (2009, p. 183) el flujo es “un estado subjetivo que las personas experimentan cuando están completamente involucradas en algo hasta el extremo de olvidarse del tiempo, la fatiga y de todo lo demás, excepto la actividad en sí misma.”

A partir de 9 dimensiones es como Csikszentmihalyi (2000) define flujo. Ellas son:

- a) Idea clara de la tarea y de las metas que se pretenden alcanzar a cada momento.
- b) Retroalimentación inmediata en cuanto a su desempeño en la actividad.
- c) Intensa concentración y atención.
- d) Balance entre desafíos de la actividad y las habilidades personales (bajo grado de dificultad produce aburrimiento).
- e) Exclusión del irrelevante contenido proveniente de la conciencia. Es decir que aunque es consciente de lo que hace, lo realiza sin detenerse a reflexionar sobre el proceso.
- f) El individuo experimenta la sensación del control de la actividad liberándose del miedo al fracaso.
- g) Pérdida de inhibición, es decir, perdida de autoconciencia al estar la atención focalizada en la actividad.
- h) Distorsión del sentido del tiempo ya que puede considerarse un rápido o lento pasaje del tiempo (horas por minutos).
- i) La experiencia se vuelve autotélica dado que no se espera ningún tipo de recompensa asociada y vale la pena hacer la actividad porque resulta ser gratificante por sí misma.

Como características distintivas del proceso de flujo se encuentra que es un proceso o un estado dinámico, refiriéndose a que no es un estado completamente estático y que requiere de la interacción de los 9 componentes que se acaban de mencionar (Fernández *et al.*, 2013).

Para Csikszentmihalyi (1990/2010b) el término flujo es referido como una experiencia autotélica (gratificante por sí misma), es decir, que es agradable y divertida por sí misma, haciendo que la persona quede abstraída en la actividad aislándose de cualquier otro pensamiento y emoción; que se acompaña de un estado de conciencia superior que surge cuando los desafíos y las habilidades se perciben por encima de un nivel medio en una situación de equilibrio entre ambos. Así, la relación de equilibrio entre los desafíos y habilidades se considera como “la regla de oro del *flow*” (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999/2002).

Cabe mencionar que la experiencia autotélica también responde a la disposición interna de la conciencia para evitar la ansiedad y aburrimiento, poniendo orden en el caos mental (Csikszentmihalyi, 1997/2010a).

Csikszentmihalyi (1997/2010a) dice que existen dos formas de alcanzar la experiencia óptima en la vida; una se refiere a que el disfrute personal y la experiencia subjetiva dependen de la capacidad de cada uno para sentirlo y que hace conveniente cambiar las fuerzas de las circunstancias externas para buscar escenarios propicios para el disfrute, y el segundo implica forjarse una personalidad autotélica, aprendiendo a controlar la conciencia, a reconocer oportunidades para la acción, a mejorar las habilidades y a fijarse metas alcanzables.

Una vez que se ha identificado el flujo en el individuo, cuando éste es capaz de experimentarlo con frecuencia, ya sea adquirido de forma innata o mediante el aprendizaje, se habla de un flujo disposicional (Jackson, Thomas, Marsh y Smethurts, 2001), concepto que se encuentra altamente relacionado con las

actividades artísticas por lo que a continuación se hablará acerca del flujo en el arte.

### **4.3 El flujo grupal**

Aunque no se cuenta con registros vastos del flujo grupal como tal, éste se define a partir del concepto del flujo, y una de las cosas que reflexiona el autor del concepto, es que a partir de la experiencia personal se puede alcanzar un flujo grupal que surge de la habilidad o creatividad que emerge del colectivo (Csikszentmihalyi, 1996/1998). Para Csikszentmihalyi (1997, en Gardner, 1999/2001) la creatividad surge de la interacción de tres factores; a) un individuo creativo, con su perfil de capacidades y valores, b) un área de logros (ámbito) que existe en la cultura en la que se desarrolla el individuo y c) un conjunto de personas o instituciones (campo) que juzga la calidad del trabajo. Así, mencionar a la creatividad como un elemento que debe estar presente para poder experimentar flujo grupal, desde lo personal, tiene sentido si se considera lo que Miranda (2013) reflexiona; pues nos dice que las personas, más allá de contar con las herramientas cognitivas necesarias para desenvolverse en diferentes ámbitos, deben desarrollar un alto grado de creatividad que les permita poner en práctica sus capacidades de la mejor manera posible y que a su vez, ello genere bienestar.

De acuerdo con Keith Sawyer (2007) hay diversos campos donde se ha dado la creatividad grupal para la creación de distintas innovaciones. Con el fin de entender en qué consistía el poder creativo de la colaboración, reconoció ciertos rasgos que se identificaron en esos diferentes campos, independientemente del tipo de innovación de la organización, que al ser analizados se vieron como la

arquitectura de la colaboración y se encuentran ligados al flujo grupal. Por ejemplo: deportistas, bailarines, artistas y científicos concuerdan con la creencia de que el flujo se consigue cuando el entorno permite balancear las habilidades propias con las demandas del trabajo, cuando el objetivo es claro, cuando hay una retroalimentación constante e inmediata y cuando nos concentramos 100% en la tarea a realizar. De acuerdo con Csikszentmihalyi, la mejor forma de alcanzar el flujo es mediante las conversaciones hiperfluidas (Piscitelli, 2012). Si bien Piscitelli (2012) dice que la emergencia grupal parte del talento individual en diversos grupos creativos, menciona que el flujo grupal se diferencia del individual en que, además de existir una autonomía y control de cada individuo, también se debe ser flexible para escuchar bien de cerca y siempre estar dispuesto a entregarse al flujo grupal, pues en todos los ámbitos, los mejores ejecutantes son quienes reflexionan permanentemente sobre lo que están o acaban de hacer y hacen de cada acción, un ensayo para la próxima vez, lo que Donald Schön (1983/1988) definió como el *profesional reflexivo*. Finalmente el flujo grupal surge cuando hay un objetivo que enfoca al equipo, cuando hay una escucha profunda y cuando todos los participantes juegan un rol equivalente en la creación colectiva en la ejecución final. Añade que la familiaridad aumenta la productividad y en la eficiencia en la toma de decisiones por lo que debe existir un entendimiento de los objetivos del grupo mediante un estilo comunicacional que permita respuestas instantáneas.

En muchos grupos, se necesita de un recalentamiento para llegar al flujo grupal, en el caso de los grupos de improvisación teatral se observa este proceso en espacios separados donde los integrantes se preparan mientras la audiencia se

va congregando (Piscitelli, 2012), algo similar a la preparación que los bailarines tienen antes de una presentación.

Los bailarines que se desarrollan en compañías de diversos niveles de experiencia, finalmente son un tipo de organización con objetivos claros en la que hay una retroalimentación continua e inmediata de sus ejecuciones (reflejado en el continuo entrenamiento y en la búsqueda de la perfección) y cada elemento de los grupos o compañías juegan un papel importante en las puestas en escena; por tal, vemos que parte de los factores que llevan al bailarín al estado del flujo es la habilidad y creatividad que surgen del colectivo de este ámbito.

#### **4.4 El flujo en el arte dancístico**

El estado del flujo ha sido muy estudiado en el ámbito psicología del deporte, donde se ve en él la materialización mental del rendimiento máximo y se ha intentado controlarlo para reproducirlo en la alta competición (Orta-Canto y Sicilia-Camacho, 2015). No obstante, no solo en las actividades deportivas hay un nivel controlado entre desafíos y habilidades; las actividades estructuradas, que también incluyen las actividades artísticas, son actividades que favorecen el estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1996/1998) ya que el bailarín está expuesto a un alto grado de tensión como producto de la exigencia física y psicológica que afronta al ejecutar ante el público y al encontrarse ante el juicio y la crítica de la estética del bailarín y de la pieza (Buckroyd, 2000 en Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2013). Sin embargo, es parte del mismo control de los desafíos y habilidades de las que habla Csikszentmihalyi lo que hace que la danza sea una actividad estructurada y que, como profesión y como

actividad artística, sea por sí misma un contexto idóneo para alcanzar el estado de flujo (Hefferon y Ollis, 2006, en Amado *et al.*, 2013).

Un estudio que comprueba la importancia de las actividades deportivas y artísticas para la disposición al flujo, es el de Jiménez-Torres y Cruz (2011) quienes investigaron si existía una relación entre el nivel de flujo y el rendimiento alcanzado en las actividades escolares de un grupo de adolescentes que se encontraban en el primer grado de bachillerato en España. Los resultados mostraron que el rendimiento escolar está ligado, tanto en hombres como en mujeres, al tiempo de estudio y al flujo experimentado a partir de él; un dato que se relaciona con el presente trabajo es que al compararse la distribución del tiempo semanal de las actividades relacionadas con el estudio y con las actividades de ocio activo o pasivo, se encontró que la práctica de ejercicio físico o deporte tuvo un puntaje de flujo más elevado seguido de la ejecución de una actividad artística y de otros hobbies activos.

Csikszentmihalyi (1997/2010a) afirma que una conciencia bien estructurada, capaz de enfocar la atención en actividades intrínsecamente gratificantes, podrá sacar el máximo provecho de las situaciones, derivando de ellas diferentes fuentes de disfrute. Lo anterior adquiere fuerza si tomamos en cuenta que Piazza (2011) en su investigación *La experiencia óptima o flow en personas que practican danza: una mirada desde la psicología positiva*, tuvo como objetivo evaluar la experiencia de flujo en 31 adultos jóvenes que llevaban practicando danza de forma recreativa, continua y sistemática durante un mínimo de tres años. El autor encontró que el 93.5% de los participantes reportó experimentar flujo con la danza y el 74.3% de los mismos, dijeron también experimentarlo con otra actividad. Cabe mencionar

que el instrumento utilizado para la medición fue el Cuestionario de experiencia óptima de Mesurado (2009, en Piazza, 2011), que es una construcción sobre la base del Método de Muestreo de Experiencia (MME) de Csikszentmihalyi y Larson (1987, en Piazza, 2011).

Así es como la danza, como una disciplina que trabaja arduamente con el cuerpo y que busca el perfeccionamiento del movimiento corporal controlado, requiere de un alto grado de concentración, lo que hace posible que se exploten al máximo las potenciales de los bailarines y recreen un estado de flujo a través de la percepción corporal que ellos construyen, más desde la experiencia subjetiva de su cuerpo que desde las percepciones de otros. Esto coincide con lo expresado por Sastre (2007), quien nos dice que el bailarín viene siendo el actor principal del proceso de percepción.

Por otra parte, en una investigación realizada por Delle Fave y Massimini (1988/1998), 60 bailarines modernos agrupados de acuerdo con su nivel de formación (del segundo al quinto cursos de formación de danza) y a un grupo de profesores, se encontró que todos reconocieron la danza como una actividad de flujo que variaba en función de su nivel formativo. Para los participantes, la danza se convirtió en una parte fundamental de su esquema vital, y en particular, se encontró que los profesores tenían un especial interés por transmitir la experiencia óptima a los estudiantes. Más adelante se retomará este estudio ya que tiene similitud con esta investigación y da soporte en nuestra evaluación al considerar la danza como actividad de flujo.

Retomando que las actividades dancísticas pueden favorecer mayor disposición al flujo, la danza regional se piensa entonces como un medio apto para desarrollarlo.

#### **4.5 El flujo y el afrontamiento de los bailarines ante las lesiones ligadas a la profesión**

En este trabajo es importante hablar acerca de cómo es que en el arte dancístico se vive, se experimenta y cómo se perciben los bailarines al hacer danza mediante el movimiento y la expresión corporal. Esto incluye los casos en los que se presentan factores adversos y cómo son manejados por los bailarines.

Los bailarines profesionales pueden experimentar sentimiento de culpa, frustración y ansiedad (Taylor y Taylor, 1995/2008) ante la exigencia que la disciplina demanda, no sólo por la ardua preparación que propicia cambios en su cuerpo al resistir las cargas de trabajo (Echegoyen, s.f.), sino también, por la vulnerabilidad ante lesiones físicas que viven. Liederbach (2000, en Sanahuja, 2008, p. 80) define la lesión como *“el dolor o la disfunción física que afecta al sistema músculo-esquelético del bailarín y que le obliga a modificar de alguna forma las clases, ensayos o actuaciones o a no participar en ellos”*. Se consideran bailarines lesionados a aquellos que continúan bailando pese al sentir de algún dolor o disfunción física (Sanahuja, 2008).

Heredia (2008, p. 6) expresa que: “Se pone en evidencia cómo es que a partir de las experiencias vividas y de las demandas a las que se enfrentan cotidianamente los bailarines, su vivencia se presenta como esencialmente contradictoria, debatiéndose entre el gozo y el sufrimiento que, incluso, son

sentimientos experimentados de manera simultánea”, llegando a considerar una lesión como algo intrínseco a su profesión (Wainwright, Williams y Turner, 2005), lo que los conduce a bailar con lesiones y con dolor (Kolletis, Micheli y Klein, 1996). Ante esto, parte de la labor que tienen los bailarines es no hacer visible el sufrimiento que viven, pues es parte de la búsqueda de perfección (Heredia, 2008).

Entonces, los bailarines llevan al límite los grados del dolor al bailar con lesiones, pero al mismo tiempo, les resulta gratificante el poder haber terminado su ejecución sin transmitir el dolor ocasionado por una lesión. Podría pensarse en un grado de inconsciencia por parte del bailarín ya que esa necesidad de continuar la actividad, siendo algo característico del estado de flujo, se antepone al autocuidado, dejando entrever que el flujo disposicional puede ser perjudicial para el individuo si no se toman en cuenta los alcances y limitaciones que tenga ante una situación de éstas. Ignorar las lesiones que hasta cierto punto ponen un límite en el rendimiento del bailarín, podría conducir a negar la acción y, más adelante, al fracaso (Csikszentmihalyi, 1997/2010a).

Lo anterior, podría estar relacionado con lo que expresa Csikszentmihalyi (1997/20010<sup>a</sup>, p. 13) respecto a los antiguos mitos que afirman que “quien quisiera lograr la felicidad, el amor o la vida eterna tenía que atravesar previamente las regiones del averno”. De alguna manera los sacrificios y las adversidades que experimentan los bailarines están ligados al disfrute que perciben como resultado de las dificultades con las que se encontraron en su largo camino dancístico.

Con lo anterior, las instituciones o compañías profesionales podrían considerar la intervención de la medicina del deporte de forma permanente, como

una atención necesaria que brinde a sus aprendices y bailarines profesionales, seguridad y bienestar físico. Así podrán atenderse oportunamente las lesiones de los bailarines sin poner en riesgo su salud y su trabajo.

## **Recapitulación**

En este capítulo se mencionó que el flujo juega un papel importante en el incremento de la calidad de vida y el desarrollo del potencial humano. Y de acuerdo con las dimensiones que lo conforman, se ha encontrado que las actividades artísticas son generadoras de éste para quienes las practican pues, como actividades estructuradas, requieren de un alto grado de concentración. En el caso de la danza, esto hace posible que se exploten al máximo las potenciales de los bailarines y recreen un estado de flujo a través de la percepción corporal que ellos construyen. También se habló de que los bailarines se desarrollan en organizaciones (compañías o grupos) que tienen objetivos y metas específicas, hay una retroalimentación continua e inmediata de sus ejecuciones y cada uno de sus elementos juega un papel importante en las puestas en escena. Tales características son necesarias para que exista no sólo un flujo individual, sino también un flujo grupal que surgirá de la habilidad y creatividad colectiva.

Se menciona que la recurrencia que muestran los bailarines por la búsqueda de la perfección, por vivir la experiencia del movimiento danzado, y por consiguiente la disposición al flujo, puede estar relacionado con la manera en que el bailarín enfrenta lesiones que limitan su desempeño y que ponen en riesgo su principal instrumento, que es el cuerpo.

Puntualizando que las actividades artísticas proporcionan mayor disposición al flujo, la danza regional se piensa como un medio apto para el desarrollo del mismo, por ello es que se ha tomado en cuenta este género dancístico para el estudio del flujo.

De esta forma, la danza como una profesión que aporta beneficios en el desarrollo multidimensional del individuo y que se encuentra relacionada con el flujo y las inteligencias, como constructos que juegan un papel importante en el desarrollo integral, son los aspectos teóricos bajo los que se plantea una propuesta de evaluación en donde las inteligencias y el flujo serán evaluados en un grupo de bailarines profesionales de danza regional.

Una vez que se han revisado los fundamentos teóricos que sustentan el presente trabajo, a continuación se expone la parte empírica de nuestra investigación.

## 5 Método

### 5.1 Justificación

#### *Carencia de investigaciones en danza y bailarines en México*

Hoy en día sabemos que la danza beneficia el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo del individuo. No obstante, en comparación con el deporte, y pese a que existe una similitud parcial entre la actividad atlética y la actividad dancística debido a que el bailarín debe ser atleta en plena forma física (Febles y Wong, 2002), aún son escasos los estudios en esta área; un motivo de ello puede ser que la danza, al ser considerada arte, se ha visto como algo totalmente ajeno y sin ninguna relación con la ciencia (Echegoyen, s.f.).

Dentro de los pocos estudios que relacionan el arte con la ciencia, en el marco teórico mencionamos que Taylor y Taylor (1995/2008) propone un manual que guía al profesorado en la enseñanza de la danza desde el entendimiento de los aspectos psicológicos que influyen en la formación dancística del bailarín; sin embargo, no se propone una forma de evaluación que enmarque el desarrollo de dichos aspectos psicológicos que permitan conocer las fortalezas y debilidades de los bailarines (en todos los niveles de formación) y que a su vez propicien el autoconocimiento y desarrollo de las mismas.

En el capítulo dos vimos que en el estudio de Marino (2010), la danza aeróbica no tuvo efectos para los estudiantes que la practicaron durante un breve tiempo, por lo que el autor propone la evaluación en poblaciones donde este tipo de actividades aeróbicas podrían resultar beneficiosas y en donde los efectos de

la práctica podrían reflejarse asertivamente si se tiene una muestra en que las características y las habilidades artísticas de los participantes se encuentran ya desarrolladas y en proceso de mejorar dentro del mismo nivel de formación (profesional). Así, a pesar de los pocos estudios científicos que existen en México (Velázquez, 2006), es pertinente abordar el desarrollo profesional y artístico de los bailarines mexicanos, principalmente de los que practican la danza folklórica mexicana. Por ello, se evaluó a bailarines que ya han tenido una determinada formación dancística.

### *Importancia del desarrollo de las Inteligencias*

Una de las premisas de este trabajo es promover, a través de la relación entre psicología y danza, el desarrollo de las capacidades necesarias para el afrontamiento y solución de problemas en cualquier ámbito al que se esté expuesto. Por otra parte, sabemos que los alumnos tienen talentos, habilidades, expectativas e intereses variados (Marie, 2013), por tal deben adaptarse las formas de evaluación de las capacidades, no sólo de los alumnos, sino de las personas de todas las edades y de cualquier contexto. Esto fue uno de los argumentos que Gardner (1993/1994b) plantea en su Teoría de Inteligencias Múltiples, la cual ha atraído el interés de otros investigadores que de igual forma buscan evaluar el intelecto del ser humano de una manera más completa, como fue el caso de Guajardo (2006), quién, como vimos en el capítulo 3, encontró que los participantes de su estudio que tenían niveles más altos de la educación media, reportaron tener un mejor manejo de sus capacidades, emociones y características personales.

Gardner (1993/1994b) argumenta también que mediante la perspectiva cognitiva es posible el estudio del desarrollo de las capacidades del ser humano en cualquier contexto y a cualquier nivel de formación, desde esta perspectiva, planteamos una evaluación de quienes se desempeñan a nivel profesional en el ámbito dancístico.

### *Importancia del flujo en el individuo*

De acuerdo con Jiménez-Torres y Cruz (2011), el flujo ha sido poco tratado hasta el momento, y puede estudiarse desde cualquier actividad que las personas emprendan. Como se revisó el capítulo cuatro, los autores encontraron que los estudiantes que practicaban deporte, alguna actividad artística o hobby activo tuvieron un puntaje de flujo más elevado. No obstante, es importante ver que las actividades artísticas fueron catalogadas junto con las actividades de ocio, de aquí que se consideró conveniente también medir la disposición al flujo en bailarines profesionales ya que el tiempo dedicado a la actividad es mayor. Si bien no se trabajó en una comparación entre personas que realizan danza como hobby y profesionales de este arte, sí se discutirá si el tiempo de formación dancística que tienen los bailarines se encuentra ligado a la experiencia del flujo.

Uno de los estudios fundamentales para nuestra investigación, que relaciona la danza y el flujo (descrito en el capítulo anterior) fue el de Delle Fave y Massimini (1988/1998), pues es un antecedente de evaluación de flujo en bailarines y es la referencia más allegada a la evaluación del flujo en nuestra muestra, sobre todo si, como lo hemos visto, en México no se tienen antecedentes de este tipo de estudios.

### *Importancia de las inteligencias múltiples y el flujo en el desarrollo integral.*

En el capítulo dos se habló acerca de que el desarrollo del individuo tiene como una de sus características ser multidimensional porque en él influyen aspectos biológicos, cognitivos y socioemocionales. Sin embargo, no se encontraron estudios que evalúen dichos aspectos (que en conjunto benefician al desarrollo integral) y que antecedan la presente investigación, no al menos en el ámbito dancístico. Por lo mismo, las investigaciones de Miranda (2013, 2016), que ya fueron descritas en el marco teórico, serán la referencia principal para la evaluación de inteligencias y flujo en danza.

### *Importancia del arte y la danza en el desarrollo integral*

Para la *American Art Therapy Association (AATA)*<sup>14</sup>, el arte es un medio viable que, gracias a los beneficios que aporta (bienestar físico, mental y emocional de todas las edades, desarrollo cognitivo, desarrollo de habilidades interpersonales, manejo de la conducta), disminuye el estrés, aumenta el autoestima y el autoconcepto, y permite alcanzar la plenitud del desarrollo humano. Este último, es el punto fundamental de este trabajo: aportar herramientas que promuevan el desarrollo del individuo y de forma integral, ya que las capacidades intelectuales con las que cuenta el ser humano necesitan aportaciones que las traten en conjunto e interdisciplinariamente, por lo que se busca brindar argumentos tangibles que resalten la importancia de este arte en dicho desarrollo integral. Ante ello, se debe considerar el desarrollo cognitivo pues

---

<sup>14</sup><http://www.arttherapy.org>

la danza, además de ser una forma de expresión (Atala, s.f.), tiene el potencial para desarrollar habilidades cognitivas (Febles y Wong, 2002) y de pensamiento creativo (Guillén, 2015), y permite experimentar una plenitud personal o grupal a través del movimiento (Sánchez, 2009) para transmitir un mundo interno. Ahora, si agregamos que la danza es catalogada como un ejercicio anaeróbico y completo que evita el deterioro muscular y de las articulaciones, previniendo lesiones, mejorando la coordinación, la orientación espacial y temporalidad (Atala, s.f.; Echegoyen, s.f.) veremos que las aportaciones de ésta se dirigen hacia direcciones distintas, de modo que al final, si se considera la evaluación de todas en conjunto, se puede constatar que se favorece un desarrollo integral y no seccionado.

Aunque se encontraron estudios donde el objeto de interés es la danza, los estudios han sido abarcados de acuerdo con diferentes disciplinas, teniendo un rompecabezas que no ha tenido la oportunidad de unirse. Al haber este vacío en el área de la danza (Taylor y Taylor, 1995/2008) se pretende acentuar la importancia de ella enfocándonos en el género folklórico, una población en la que las investigaciones no se han sumergido ni brindado conocimiento científico, para abrir el campo tanto para nuevas ideas de investigación de acuerdo con las necesidades del área, como para rebasar la línea en la que la danza folklórica se ha encontrado encasillada en el país, debido al desconocimiento y falta de aportaciones de tipo interdisciplinario.

*Finalmente...*

Conociendo los beneficios personales, cognitivos, sociales, culturales, etc., que la danza proporciona en el desarrollo integral de ser humano y la falta de estudios que fusionen el arte dancístico con la ciencia, específicamente, ante el vacío que hay de investigaciones psicológicas en la danza, es necesario investigarla paralelamente a las necesidades que va teniendo. Es atractivo estudiar lo que sucede en el mundo dancístico respecto a sus practicantes, integrando en la investigación, la ciencia y la danza.

Uno de los principales intereses en este trabajo es dar importancia no sólo a las inteligencias múltiples que desarrolla nuestra población y que, en conjunto, favorecen su desempeño artístico, sino que, como dice Sastre (2007, p. 196), “las relaciones entre prácticas corporales, concepto del cuerpo y sentido de sí mismo..., no parecen haber sido abordadas por estudios previos”, es necesario atender a la percepción que los bailarines tienen de sus experiencias al bailar. Para ello, esta investigación también se apoyó en la Teoría del Flujo de Mihaly Csikszentmihalyi, como marco teórico. Así, se muestra el interés por brindar al mundo dancístico herramientas que permitan, con base en la medición de perfiles de bailarines respecto a sus capacidades y bienestar subjetivo, apoyar en el alcance del perfeccionamiento de la calidad de su formación dancística y el alcance de experiencias óptimas en la ejecución.

Cabe resaltar que, en el campo educativo, los resultados de esta investigación pueden tener contribución al difundir la importancia del arte y la danza regional mexicana, en el desarrollo de los individuos. Impulsar el desarrollo de capacidades cognitivas mediante la enseñanza de danza folklórica en las

escuelas, considero, debería tener un mayor peso en los programas de estudios, ya que además de fomentar el desarrollo intelectual y de experiencias óptimas, también ayudaría a transmitir nuestras raíces mexicanas a futuras generaciones.

Al conocer los beneficios que brinda la danza de cualquier género y de la falta de aportaciones en la investigación en bailarines de nuestro país, se decidió trabajar con la danza regional mexicana y se evaluó a bailarines considerando dos constructos cognitivos: inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1999/2001) que son la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista; y flujo, introducido por Csikszentmihalyi (1997/2010a), en sus 9 dimensiones (control de la conciencia, concentración de la atención, control de la memoria, reconocer desafíos con facilidad, pérdida de inhibición, equilibrio entre desafíos y habilidades, metas claras, distorsión del sentido del tiempo y experiencia autotélica), para conocer la percepción que los bailarines tienen de sus experiencias al bailar. Así, se buscó evaluar la relación entre un equilibrado o desequilibrado desarrollo de inteligencias y el alcance de un mayor estado de flujo de los bailarines, como constructos importantes en el desarrollo integral de dichos profesionistas. Para conseguirlo, se tomó como referencia la mirada que tuvo el estudio de Miranda (2016), pues su modelo de desarrollo integral aplicado en el ámbito musical es viable para la evaluación de las inteligencias y flujo en bailarines profesionales con diferente formación dancística, pues la danza y la música son actividades artísticas que, como se ha mencionado teóricamente, promueven el desarrollo integral desde el punto de vista de las teorías de Gardner y Csikszentmihalyi. De esta forma podremos ver

horizontes que nos encaminen a fortalecer la relación entre la psicología y el arte dirigiendo el estudio al plano dancístico.

El objetivo de esta investigación fue obtener el perfil de inteligencias múltiples y flujo en bailarines de una compañía profesional en danza folklórica mexicana. Así, con la revisión teórica y los resultados de este trabajo, sería importante atender las áreas y aspectos necesarios para enfatizar la importancia que la danza tiene en diferentes direcciones, por ejemplo:

- Ante la carencia de estudios, sería importante continuar la línea de investigación y aportar más información que permita la toma de decisiones según los resultados obtenidos.
- En el ámbito educativo, una forma de difundir la enseñanza y práctica de la danza, sería mediante propuestas de talleres en las instituciones educativas en los primeros niveles de educación básica.
- También es importante atender la carencia que hay en la formación artística de maestros en la educación básica.
- A nivel profesional, se busca hacer conciencia, en directivos de las instituciones de formación dancística, de la importancia que tiene el desarrollo de todas las capacidades del bailarín para su mayor rendimiento.
- Mediante la retroalimentación a los bailarines, tanto en las primeras etapas de formación como a nivel profesional, es importante concientizar al artista para que trabaje en el desarrollo de las capacidades que tengan deficiencias y que mediante su óptimo

desarrollo cognitivo, pueda alcanzar un máximo nivel de formación dancística y desarrollar una actitud escénica (grado más alto de satisfacción personal y artística al bailar).

## **5.2 Pregunta de investigación**

Con base en el modelo del desarrollo integral planteado por Miranda (2016) que conjunta los constructos: inteligencias, creatividad, flujo, sentido de agencia académico y sofisticación musical; se trabajó con dos de ellos: inteligencias y flujo para obtener los perfiles de bailarines profesionales, como un primer paso hacia una evaluación del desarrollo integral en esta población. Con esto se pretende responder:

¿Cuáles son los perfiles generales de inteligencias y flujo de una muestra de bailarines profesionales de danza folklórica mexicana?

¿Cómo se relaciona el nivel de formación dancística con las inteligencias y flujo de los bailarines?

¿Cómo se relaciona el desarrollo equilibrado de las inteligencias con el flujo de los bailarines?

## **5.3 Objetivos**

General:

Evaluar y analizar las inteligencias y la disposición al flujo de bailarines profesionales de danza folklórica mexicana.

Específicos:

- Analizar perfiles de inteligencias y perfiles de capacidad para el flujo de bailarines profesionales de danza folklórica mexicana.
- Analizar la relación entre la formación dancística (pericia) y los perfiles de inteligencias y capacidad para el flujo.
- Analizar la asociación entre el equilibrio de las ocho inteligencias y el flujo.
- Retroalimentar a los bailarines de acuerdo con sus resultados y despertar su interés por el autoconocimiento.

#### **5.4 Hipótesis**

De acuerdo con las bases teóricas revisadas, se plantearon las siguientes hipótesis según los objetivos establecidos:

- Se espera que los bailarines, gracias a la danza, tengan puntajes altos de acuerdo con la clasificación de Shearer, 2007<sup>15</sup>, en los perfiles de inteligencias y de flujo, como parte del desarrollo integral (Hernández, 2007; García, Hernández, Valencia y Vidal, 2007).
- Se espera que los bailarines con un nivel superior de formación dancística (grupo C) obtengan puntajes más altos en los perfiles de inteligencias y flujo que los bailarines con experiencia media (grupo B) y que los bailarines con menor experiencia profesional (grupo A) (Miranda, 2016).

---

<sup>15</sup> Ver apartado 6.1 de la sección de resultados, p. 109.

- Se espera que los bailarines del grupo Equilibrio obtengan puntajes equilibrados en las inteligencias y también tengan puntajes más altos en los perfiles de flujo que el grupo Descompensación (Miranda, 2013).

### **5.5 Tipo de estudio**

Se realizó un estudio no experimental, transversal y descriptivo, dado que no se tuvo un grupo control y experimental. Fue una recolección de datos única donde se describió y evaluó una población específica de bailarines profesionales de danza folklórica mexicana (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

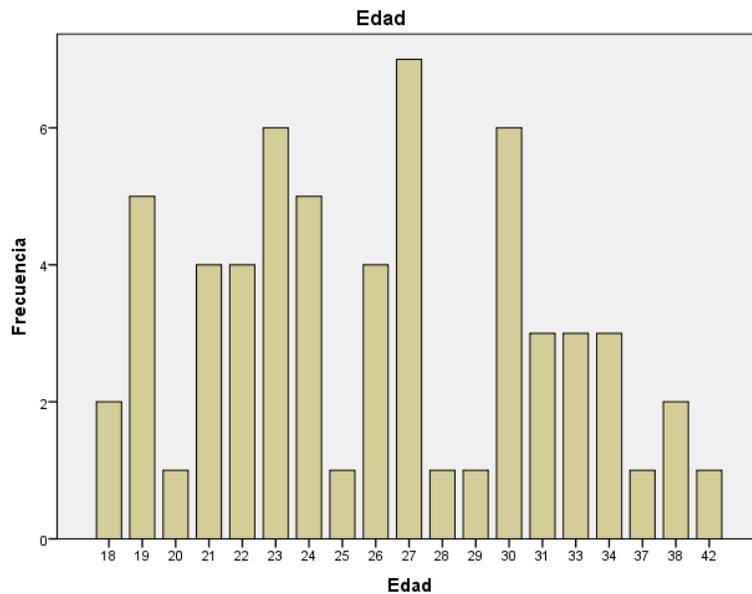
### **5.6 Participantes**

La población se concentró en una compañía de danza folklórica mexicana, a nivel profesional, mientras que la muestra fue probabilística estratificada ya que estuvo conformada por 60 bailarines de esa compañía. La muestra se dividió en tres grupos de 20 participantes cada uno (10 mujeres y 10 hombres), correspondientes a tres grados diferentes de pericia (*expertise*) o formación dancística. Con motivo de mantener la confidencialidad de la compañía, en esta investigación los llamaremos: Grupo A, Grupo B y Grupo C. A continuación se brinda una descripción detallada de nuestros participantes.

### **Descripción de la muestra**

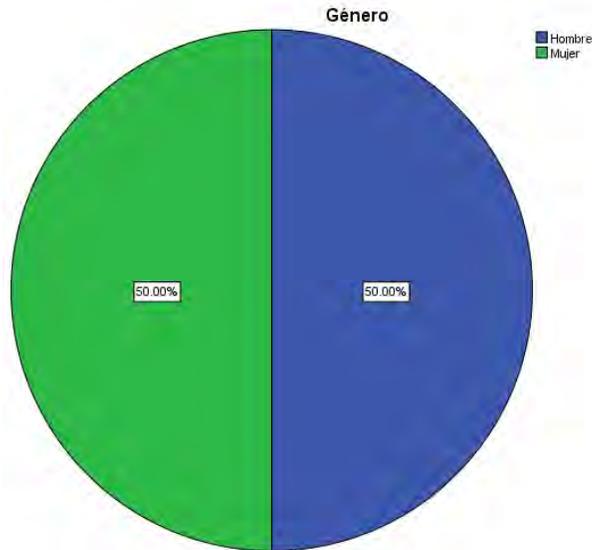
Como ya se mencionó, la población fue una compañía de ballet profesional de danza folklórica. La muestra en general tuvo en promedio de edad un valor de  $N= 26.41$ , con una  $DS= 5.573$ .

En la siguiente Figura M.1 se muestra la distribución de las edades de la muestra.



**Figura M.1** Distribución de las edades de los bailarines de una compañía profesional de danza folklórica.

Y en la figura M.2 se muestra la distribución en función del género.



**Figura M.2** Distribución de los participantes de acuerdo al género.

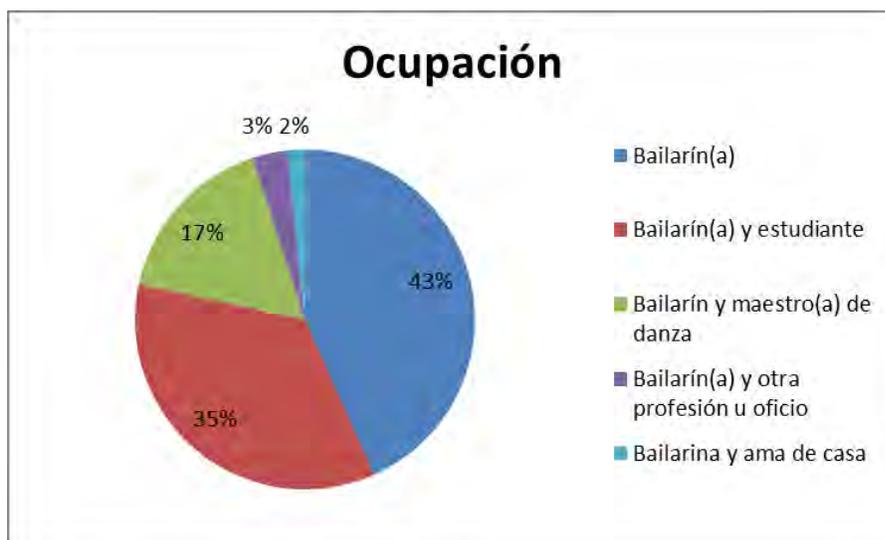
Se obtuvieron otros datos que describen la muestra de este estudio. A continuación, en la figura M.3 se especifica el nivel de estudios general.



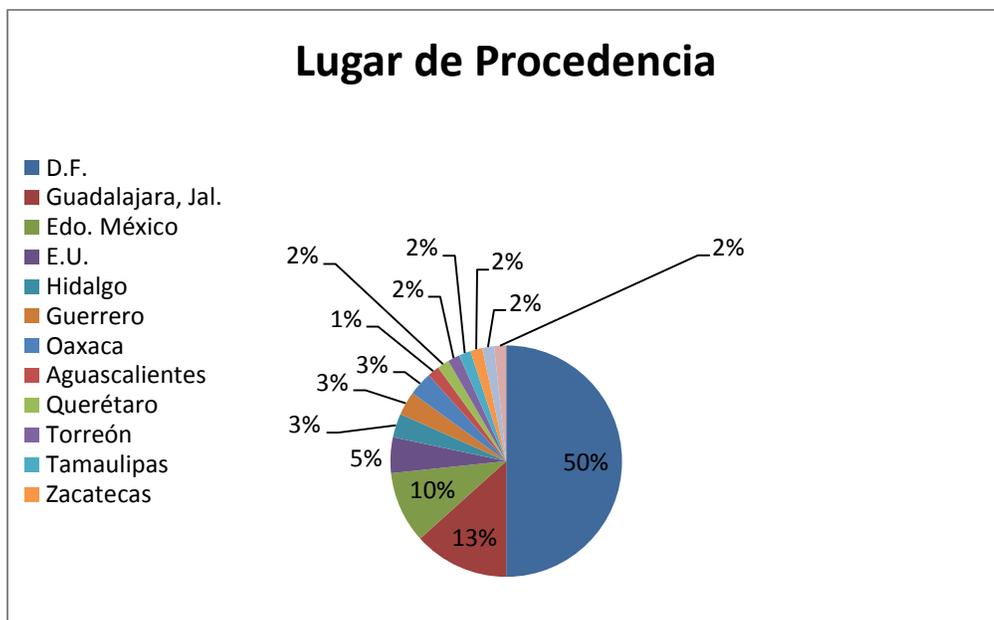
**Figura M.3** Nivel de estudios de la muestra, correspondiente a los 60 participantes.

De acuerdo con los porcentajes y valores de ambas graficas se muestra que el 61% de los participantes tiene el nivel licenciatura. Se desconoce si el nivel de estudios de estos bailarines se encuentra relacionado con la profesión dancística o con otras áreas de desarrollo profesional.

La figura M.4 muestra las ocupaciones que los bailarines reportaron tener en el momento del estudio independientemente de que todos los participantes dijeron tener como ocupación el ser bailarín profesional, el 43% sólo se dedica a bailar profesionalmente, mientras que el otro 57% de la muestra realiza otras actividades, la más nombrada fue la de estudiar. Siendo así que a pesar de encontrarse en una compañía profesional, buscan una superación profesional, ya sea en el área dancística o en otro tipo de profesión.



**Figura M.4** Ocupaciones de los bailarines participantes.



**Figura M.5** Lugar de procedencia de los 60 bailarines.

Se investigó el lugar de procedencia de los participantes y en la figura M.5 se observa que el 50% de los participantes provienen de otros estados del país, incluso se identificaron 3 casos de nacionalidad extranjera. Sería importante considerar que estos datos reflejan la importancia y prestigio de este ballet profesional si vemos que la mitad de los bailarines participantes dejan su lugar de procedencia tan sólo por pertenecer a esta compañía.

#### ***Descripción de la muestra respecto al arte de la danza***

Se realizaron algunas preguntas que describen a los participantes en cuanto a su desempeño en el arte dancístico. Para comenzar se cuestionó a los bailarines acerca del tiempo que llevan haciendo danza y con base en lo respondido se establecieron los rangos de la siguiente tabla M.6.

<b>Tiempo que tienen haciendo danza</b>	
<b>Rango de años</b>	<b>No. Bailarines</b>
<b>1-5 años</b>	7
<b>6-10 años</b>	17
<b>11-15 años</b>	16
<b>16-20 años</b>	10
<b>21-25 años</b>	9
<b>26-30 años</b>	1

**Tabla M.6** Respuestas de los 60 bailarines a la pregunta ¿Cuántos años llevas haciendo danza?

Se observa que la mayoría de los bailarines llevan más de 5 años bailando y si en promedio la muestra tiene 26 años de edad, los participantes que llevan de 6 a 10 años bailando (que fue el rango que tuvo mayor frecuencia), en general comenzaron muy jóvenes, e incluso desde la niñez. En general los años de experiencia que los 60 bailarines tienen, los posicionan dentro de esta compañía a nivel profesional, pues para llegar a ella ya han tenido que recorrer camino en el mundo de la danza en general, y se dice en general puesto que los bailarines no sólo se han dedicado a experimentar el género folklórico sino que se han desarrollado en otros géneros dancísticos.

<b>Géneros dancísticos practicados</b>	<b>No. de Bailarines</b>
<b>Folklórica</b>	60
<b>Clásica</b>	27
<b>Contemporánea</b>	22
<b>Jazz</b>	20
<b>Otros (flamenco, tango, africana, hawaiano, aérea, tap, hip-hop)</b>	31

**Tabla M.7** Estilos dancísticos que los bailarines han practicado a lo largo de su trayectoria artística.

En la tabla M.7 se observa que la mayoría de los bailarines han practicado más de dos géneros dancísticos, lo que está ligado a que todos reportaron haber

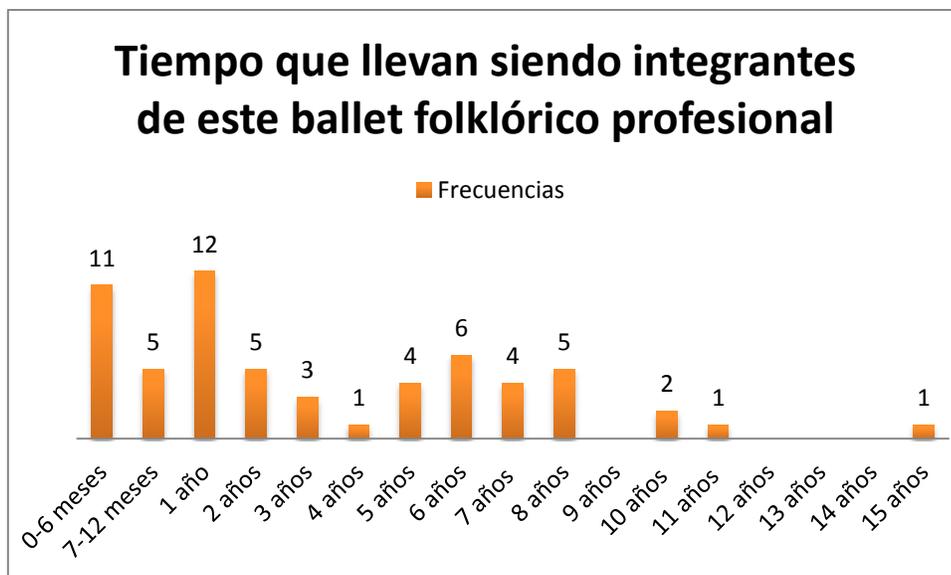
sido parte de otros ballets amateurs o de otras compañías con otros estilos dancísticos, en donde la mayoría ha recibido reconocimientos de diferente tipo. Lo anterior sin duda ha reforzado sus habilidades corporales durante su trayectoria artística y ha aportado en el desarrollo profesional que hoy en día tiene cada uno de los participantes.

En la tabla M.8 se muestra cómo es que los bailarines se encuentran interesados por desarrollarse en otras manifestaciones artísticas lo que puede tener un impacto importante en el desarrollo integral de nuestros participantes.

Aunque poco más de la mitad de la muestra dice no practicar otro tipo de arte, resulta interesante ver cómo es que una gran parte de la muestra desconoce que al hacer danza se encuentran desarrollando también otras habilidades artísticas, pues recordemos que la danza es considerada un arte mixta que tiene la posibilidad de incluir la práctica de otras artes cuando ésta se ejecuta.

<b>Práctica de otro tipo de arte</b>	
<b>Manifestación artística</b>	<b>No. Bailarines</b>
Ningún arte	36
Música	8
Dibujo	5
Pintura	5
Teatro	3
Arquitectura	2
Escritura	1
Escultura	1
Fotografía	1
Artes marciales	1
Artes visuales	1

**Tabla M.8** Otras opciones de manifestaciones artísticas que los bailarines practican aparte de la danza.



**Figura M.9** Tiempo que los 60 bailarines tienen siendo parte de la compañía folklórica profesional actual.

Ahora bien, una pregunta que no podía pasarse por alto es la referente al tiempo que llevan los bailarines siendo parte de la compañía profesional folklórica actual. Las respuestas se muestran en la Figura M.9 y se observa que la mayoría de los bailarines tienen menos de 8 años perteneciendo a la compañía profesional. Sin embargo, las barras de frecuencia más alta indican que los bailarines tienen 1 año o menos dentro de la misma, por el contrario, son pocos los bailarines que tienen arriba de 10 años. La clasificación de los grupos en cuanto a esta característica se puntualizará y comentará más adelante.

Para terminar la descripción de la muestra de esta investigación, se tomó en cuenta un aspecto importante que los bailarines enfrentan y que de acuerdo con la teoría revisada, son gajes del oficio del bailarín: las lesiones que sufre el cuerpo durante la formación dancística.

<b>Lesiones más comunes reportadas por los bailarines</b>	<b>No. Bailarines</b>
<b>Ninguna</b>	14
<b>Esguinces</b>	33
<b>Contracturas</b>	8
<b>Desgarres</b>	8
<b>Tendinitis</b>	5
<b>Lumbares, espalda y columna</b>	5
<b>Dolor de rodillas</b>	4
<b>Fractura</b>	3
<b>Luxación</b>	2

**Tabla M.10** Lesiones que reportaron haber vivido los bailarines participantes en este estudio.

Fueron 14 bailarines los que reportaron no haber tenido ninguna lesión hasta el momento. Sin embargo, en la tabla M.10 se mencionan las lesiones que más reportaron haber padecido los bailarines restantes. La lesión más común han sido los esguinces, seguidos por contracturas y desgarres, y lesiones mostradas en la tabla. Aunque no se especifica en la tabla, cabe mencionar que hay bailarines que han tenido más de una o dos lesiones a lo largo de su trayectoria dancística.

## **5.7 Instrumentos**

Los instrumentos utilizados fueron seleccionados tomando en cuenta la revisión de Miranda (2013, 2016) de los instrumentos que podían medir inteligencias múltiples y flujo. En la revisión se mostró que los siguientes instrumentos son los más aptos:

- ✓ Para evaluar las inteligencias múltiples se aplicó la versión oficial en castellano del Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales (*MIDAS*) desarrollado por Shearer (2007), y adquirido del

editor Multiple Intelligences Research and Consulting, Inc, EU. Está compuesta por 119 reactivos tipo Likert con 6 opciones de respuesta y se encuentran organizados en subescalas de acuerdo con las ocho inteligencias y tres estilos intelectuales. La aplicación de este Test se realizó en línea.

El MIDAS, describe el curso y la dirección del crecimiento intelectual y potencial de las 8 inteligencias y a diferencia de otros test cognitivos, éste propone medir las habilidades que utiliza una persona en contextos que se consideran habituales, desde la autopercepción del sujeto sobre sus capacidades. Así, es posible actualizar las habilidades cognitivas que, como se ha mencionado, pueden desarrollarse y evolucionar a lo largo de la vida (Rigo y Donolo, 2010).

Las propiedades psicométricas del MIDAS se han investigado y reportado previamente en estudios que reflejan la confiabilidad, validez y consistencia interna del instrumento (Shearer, 2007; Maureira, Méndez y Soto, 2014; Guajardo, 2006). Por tal, teniendo los estudios previos es conveniente utilizar el MIDAS para medir el constructo de inteligencias múltiples.

- ✓ Para evaluar flujo se utilizó el *Dispositional Flow Scale 2 (DFS-2)*, desarrollado por Susan Jackson y Robert Eklund (Jackson y Eklund, 2002), que fue adaptado por López-Torres (2006). Se evaluaron las nueve dimensiones teóricas del flujo, a través de 36 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta. La prueba fue contestada en papel.

Como antecedente se tiene que además de los estudios que han investigado las propiedades psicométricas del DFS-2 (Jackson *et al.*, 2008; Gouveia, Pais-Ribeiro, Moreira y Carvalho, 2012; Calero e Injoque-Ricle, 2013), Miranda (2016)

obtuvo un  $\alpha$  de Cronbach de .925 y un coeficiente de Spearman-Brown de .936, concluyendo que el DFS-2 posee una alta confiabilidad para medir la disposición al flujo.

- ✓ Para tener una mejor descripción de la población, se aplicó un cuestionario sociodemográfico que permitió conocer de los participantes, su edad, nivel de estudios, trayectoria en danza regional, en otras actividades artísticas, y cuestiones relacionadas con la autopercepción que tienen de su desempeño dentro de la compañía profesional a la que pertenecen.

El cuestionario conformado por preguntas abiertas, además de describir a nuestra muestra, permitió reafirmar lo reportado en el test de Flujo, ya que las respuestas a las preguntas describen lo que les produce emocionalmente a los bailarines al realizar su profesión artística.

## **5.8 Escenario**

La evaluación se llevó a cabo en las instalaciones donde los bailarines realizan sus actividades (clases y ensayos). Se ocupó un salón de clases en un horario disponible que no interfería con las actividades de la escuela.

## **5.9 Procedimiento**

En principio se expuso a los directivos de una compañía profesional de danza folklórica mexicana el interés y objetivo de la investigación, obteniendo la autorización para la aplicación de la batería a cierto número de bailarines y puntualizando que los datos referentes a la compañía serían utilizados con total

confidencialidad y para uso exclusivo de investigación. Una vez obtenida la autorización de directivos, de igual manera se informó a los bailarines seleccionados el motivo de este trabajo, se brindó una breve explicación de los fundamentos teóricos bajo los que se trabajó en esta investigación, se ofreció y puntualizó la retroalimentación (de forma impresa y por correo electrónico) para promover el autoconocimiento y, sobre todo, se resaltó el hecho de que la información recabada y los resultados de las evaluaciones serían utilizados con absoluta confidencialidad, para fines estadísticos y de investigación. Por lo que se pidió a los participantes leer y firmar la hoja de consentimiento informado y se agradeció por la disposición para ser parte de esta investigación.

La aplicación de la batería tuvo lugar en un salón de la institución, se realizó en una sola sesión y de dos en dos, ya que solamente se dispuso de dos ordenadores para la aplicación de la prueba en línea. Se comenzó pidiendo a los participantes contestar el Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales (*MIDAS*) (Shearer, 2007). Después de contestar este instrumento, los participantes respondieron un cuestionario que contenía preguntas generales que describirían a nuestros participantes en cuanto a sexo, edad, ocupación, lugar de residencia, etc.; finalizando la aplicación con el cuestionario de experiencias óptimas y el DFS-2.

### **5.10 Análisis**

Para el análisis de los datos y resultados recabados se consideraron diferentes aspectos:

- Análisis de los perfiles de inteligencias múltiples y flujo de la muestra.

- Análisis diferencial entre grupos definidos a partir de los tres niveles formación dancística de los bailarines.
- Análisis diferencial entre grupos definidos a partir del grado de equilibrio de los perfiles de inteligencias.

Para llevar a cabo los análisis estadísticos correspondientes, después de recopilar los resultados de cada uno de los participantes en las pruebas aplicadas que anteriormente ya fueron descritas, se utilizaron los programas Microsoft Excel 2007 e IBM SPSS Versión 20 para vaciar y analizar de los datos. Posteriormente, en todos los casos se cumplió con las pruebas de normalidad correspondientes y debido al tamaño de la muestra y de los grupos, se contrastó la normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk. Para comparar la homogeneidad de varianzas entre las distribuciones de las variables (constructos a evaluar) se utilizó la prueba de Levene. Al cumplir con normalidad y homogeneidad de varianza, se prosiguió con los ANOVAs necesarios, comprobando los resultados con las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney o la H de Kruskal-Wallis.



## 6 Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación que están organizados de la siguiente forma:

- Perfiles generales de inteligencias y flujo de los bailarines
- Análisis diferencial en función del desarrollo dancístico
- Análisis diferencial en función del grado de equilibrio de los perfiles de inteligencias.

### 6.1 Perfiles generales de inteligencias y flujo de los bailarines

Para el análisis y valoración de nuestros puntajes de inteligencias múltiples y flujo se utilizó la clasificación de la siguiente tabla (Shearer, 2007).

Puntaje	Nivel
81-100	Muy alto
61-80	Alto
41-60	Moderado
21-40	Bajo
0-20	Muy Bajo

Con las referencias de la tabla anterior ubicaremos los perfiles grupales de ambos constructos. A continuación se presentan los perfiles generales de inteligencias y flujo para la muestra completa de bailarines.

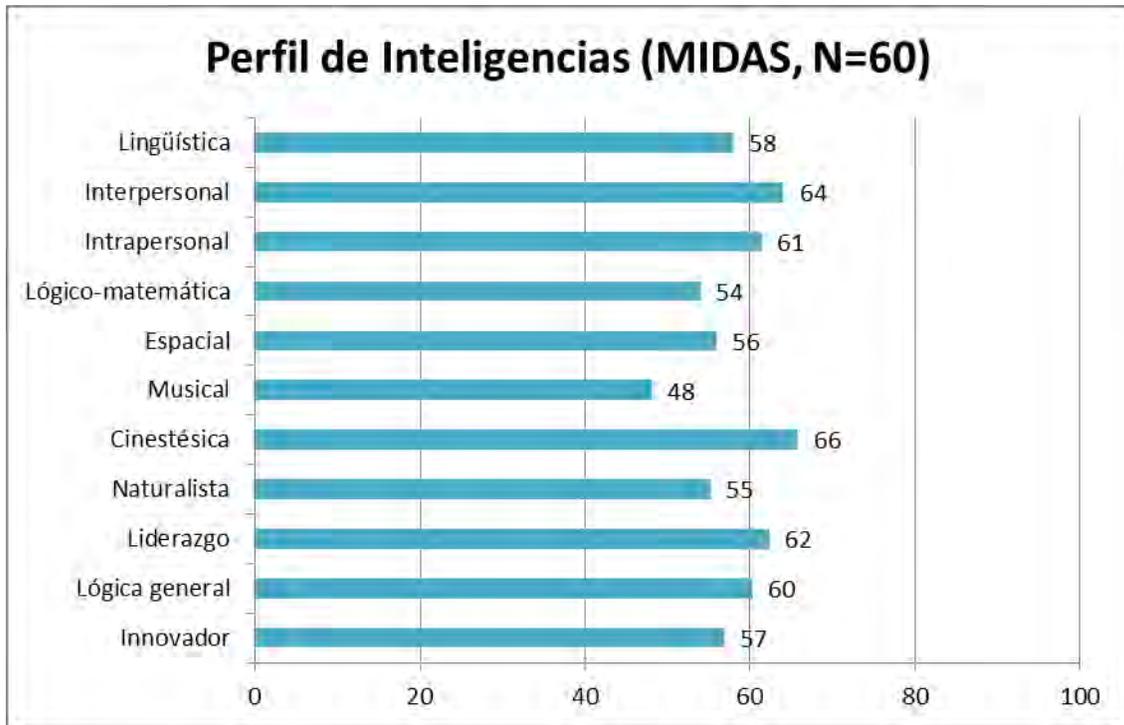
La figura R.1 muestra los puntajes de la muestra de bailarines en las inteligencias y estilos cognitivos evaluados por el MIDAS.

<b>Inteligencias</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>
Lingüística	58.02	16.34
Interpersonal	64.07	13.39
Intrapersonal	61.35	11.03
Lógico-matemática	53.92	13.00
Espacial	55.95	16.69
Musical	48.12	16.29
Cinestésica	65.78	13.88
Naturalista	55.15	15.33
<b>Estilos cognitivos</b>		
Liderazgo	62.30	12.50
Lógica general	60.33	12.30
Innovador	56.87	13.72

**Figura R.1** Puntajes promedio de la muestra de bailarines para las inteligencias y estilos cognitivos (N = 60).

En la figura R.2 se representa la muestra de bailarines, que obtuvieron su puntaje más alto (66), ubicado dentro de un nivel alto de desarrollo, para la capacidad cinestésica. La capacidad interpersonal e intrapersonal, y los estilos cognitivos; liderazgo y lógico general, se encuentran con un alto desarrollo (61-80), mientras que las capacidades restantes muestran un desarrollo moderado (41-60).

## Perfil general de Inteligencias



**Figura R.2** Perfil general de inteligencias y estilos cognitivos de la muestra de bailarines.

La figura R.3 muestra los puntajes de la muestra de bailarines en las diferentes dimensiones del flujo evaluadas por el DFS-2.

Dimensiones del flujo	Media	DS
DFS-2 puntuación total	77.66	7.87
Equilibrio desafío-habilidad	82.58	10.39
Fusión acción-conciencia	65.33	13.34
Metas claras	86.00	13.55
Retroalimentación clara y directa	78.50	10.79
Concentración en la tarea	77.67	13.64
Sensación de control	80.33	12.95
Pérdida de inhibición	68.08	17.61
Distorsión del sentido del tiempo	69.17	17.64
Experiencia autotélica	91.25	9.55

**Figura R.3** Puntajes promedio de la muestra de bailarines para las dimensiones del flujo (N = 60).

## Perfil general de flujo

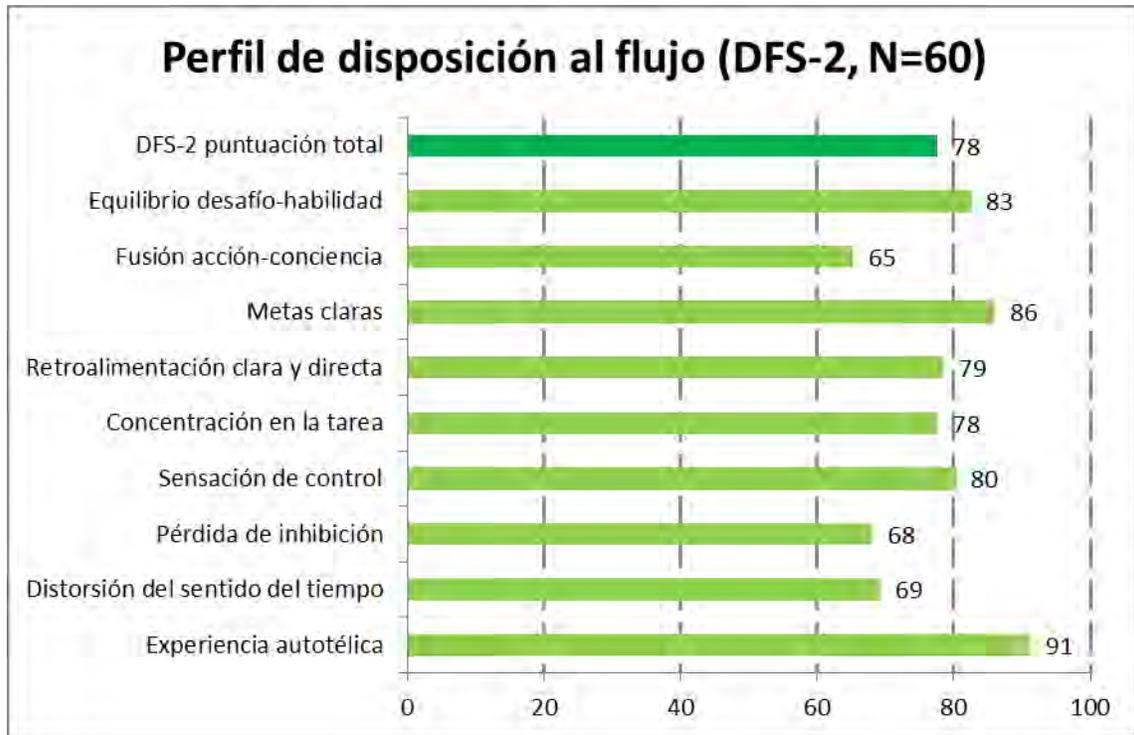


Figura R.4 Perfil general de flujo en la muestra de bailarines.

Los bailarines tienen un desarrollo alto (78) de capacidad de flujo. En el caso de la dimensión experiencia autotética que fue la que mayor puntaje obtuvo (91), seguida por la dimensión equilibrio desafío-habilidad (83) se observa un desarrollo muy alto (91), mientras que en las 7 dimensiones restantes los puntajes se encuentran en el rango 61-80 mostrando un desarrollo alto (Figura R.4).

Para saber cómo es que los participantes describen sus experiencias en cuanto a las actividades dancísticas y de la vida cotidiana, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas en donde los bailarines tuvieron la oportunidad de expresar su sentir. Las preguntas se plantearon de manera que

permitieran una indagación más profunda de lo reportado en los resultados del DFS-2 y en especial con la dimensión experiencia autotélica, ya que es fundamental para la capacidad de flujo. En el siguiente apartado se mostrarán las preguntas realizadas y las respuestas de las mismas.

### **Respuestas a preguntas autodescriptivas relacionadas con el flujo**

Los bailarines contestaron una serie de preguntas donde expresan su sentir respecto a lo que hacen dentro del ballet folklórico al que pertenecen y a otras actividades de su vida cotidiana. Para su representación, las respuestas se han categorizado de acuerdo con las diferentes descripciones que los bailarines expresaron.

#### ✓ Motivación y experiencias en las actividades dancísticas

Las respuestas variadas de los participantes se categorizaron como se muestran en la figura R.5 y en la figura R.6. Se observa que una mayor cantidad de bailarines dijeron tener como motivación el pertenecer a este ballet, el amor a la danza y la superación. Y las respuestas más frecuentes en la figura R.6, muestran que los bailarines se sienten principalmente felices, satisfechos y autorrealizados gracias a que bailan dentro de la compañía folklórica profesional. Cabe resaltar que la mayoría de los bailarines identificaron más de una característica acerca de su sentir cuando bailan, y esta oportunidad que tuvieron para expresarlo, es parte del conocimiento que tienen de sí mismos, lo que confirma los resultados de nuestros constructos evaluados en esta investigación.

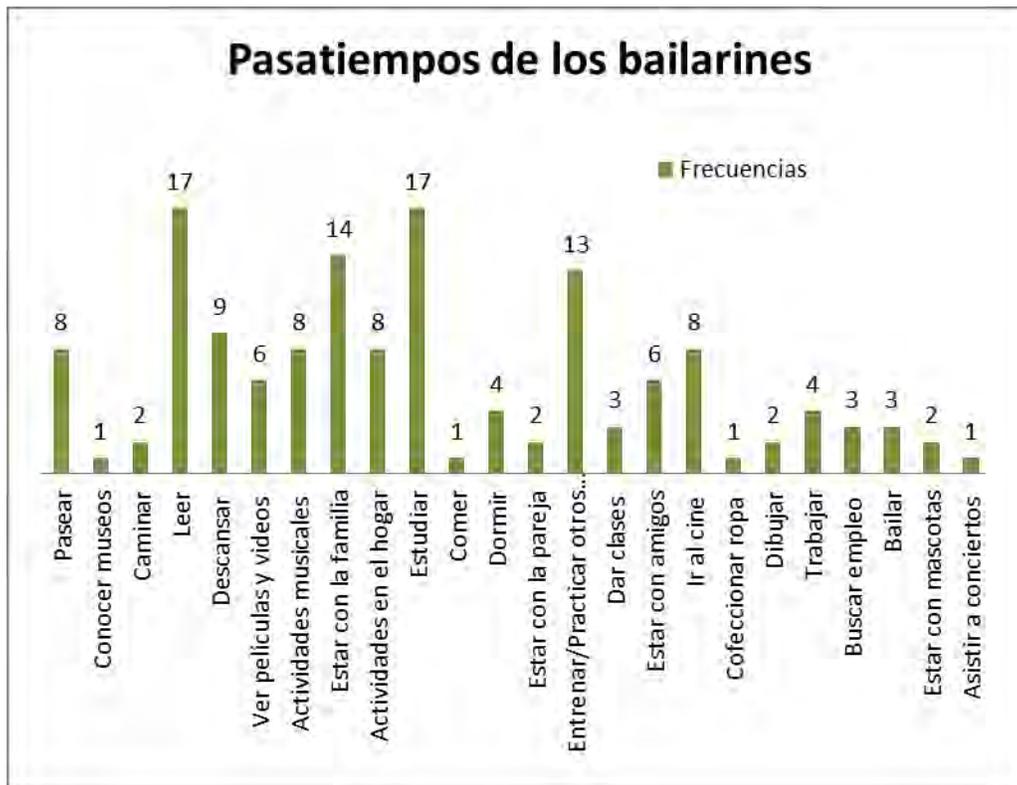


**Gráfica R.5** Respuestas de los bailarines a la pregunta ¿Qué te motiva para ser bailarín de esta compañía?



**Gráfica R.6** Respuestas de los bailarines respecto al sentimiento que experimentan cuando bailan en la compañía folklórica profesional.

✓ Experiencias en el tiempo libre



**Gráfica R.7** Respuestas de los bailarines respecto a sus pasatiempos.

En las gráficas R.7 y R.8, los pasatiempos destacados son: estudiar, leer, estar con la familia, y hacer otros deportes. Los bailarines no sólo se sienten felices cuando bailan, también lo hacen cuando realizan otras actividades en donde desarrollan otro tipo de capacidades (leer, estudiar, entrenar, estar con la familia) que de igual manera, les hace sentir felices, relajados y satisfechos, principalmente.



**Gráfica R.8** Respuestas de los bailarines sobre cómo se sienten en sus actividades de tiempo libre.

✓ Bienestar subjetivo (felicidad)

Todos los bailarines expresaron y reportaron considerarse personas felices, por lo que se indagó acerca de los momentos en que se sienten de esta manera.

El momento o actividad que prevaleció y que hace sentir felices a la mayoría de los bailarines es todo aquello que está relacionado con las actividades que hacen dentro de la compañía folklórica profesional (tomar clases, ensayar, tener funciones, bailar en Bellas Artes). El estar con la familia fue reportado como un factor de felicidad por poco más de la mitad de la muestra, y estar con amigos es algo que también se distingue entre las opciones, aunque con menor frecuencia.

Se puede atribuir que el factor relación social es un aspecto importante para nuestra muestra (Gráfica R. 9). Con estos resultados se corrobora lo observado en la evaluación del flujo dado que el 80% de la muestra coincidió en que uno de los momentos en los que se sienten felices, es cuando realizan sus actividades dancísticas dentro de la compañía, por lo que se comprueba su alta disposición al flujo.



**Gráfica R.9** Respuestas de los bailarines acerca de los momentos en que se sienten felices.

## 6.2 Análisis diferencial en función del desarrollo dancístico

### Descripción de los grupos

La muestra se encuentra dividida en tres grupos de acuerdo con el nivel de formación dancística (pericia) de los bailarines. Para identificarlos, se asignaron símbolos y colores diferentes, tal y como se muestran en la tabla R.10, que ayudarán en la interpretación de las gráficas en donde se comparen los tres grupos.

<b>Grupo A</b>	<b>Menor experiencia</b>
<b>Grupo B</b>	<b>Experiencia media</b>
<b>Grupo C</b>	<b>Mayor experiencia</b>

**Tabla R.10** Grupos que conforman la muestra de acuerdo con su nivel de formación dancística.

### Edad y Género

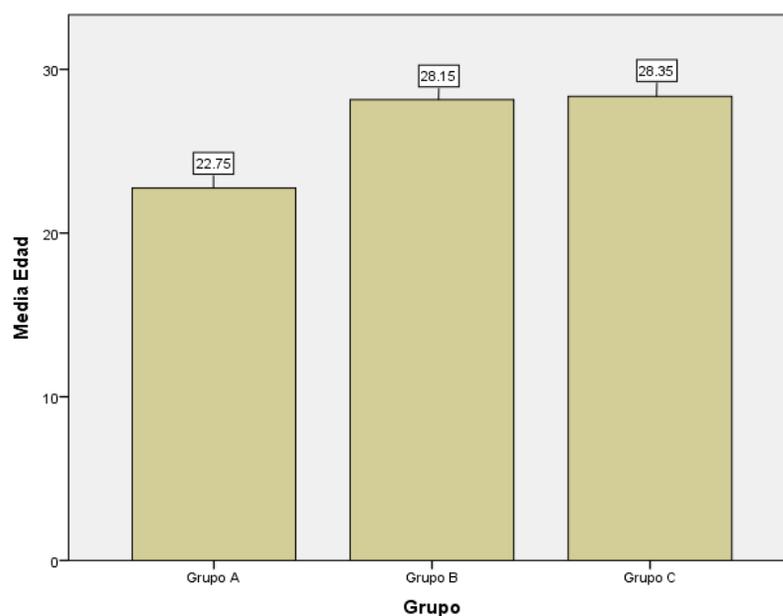
Los tres grupos, se conforman por 20 bailarines cada uno, de los cuales 10 son mujeres y 10 son hombres. Al haber un balance de género dentro de cada grupo se evita un posible sesgo.

Respecto a la edad, los resultados del ANOVA de un factor muestran que hay diferencias significativas ( $p=.001$ ) de edad entre los grupos A y B, y entre los grupos A y C, como se aprecia en la tabla R.11 y en la R.12. Cabe mencionar que para todos los análisis diferenciales y dado el tamaño de los grupos, se contrastó la normalidad de los grupos con la prueba de Shapiro-Wilk y para comparar la homogeneidad de varianzas entre las distribuciones de las variables se utilizó la prueba de Levene. Así, al cumplir con los prerrequisitos (normalidad y

homogeneidad de varianza) se realizaron los ANOVAs necesarios y se recurrió a las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney o la H de Kruskal-Wallis para comprobar los resultados.

	<b>Media</b>	<b>DS</b>	<b>N</b>
Grupo A	<b>22.75</b>	3.878	20
Grupo B	<b>28.15</b>	5.733	20
Grupo C	<b>28.35</b>	5.224	20

**Tabla R.11** Medias de edad y sus desviaciones estándar. La negritas indican diferencias significativa ( $p < .05$ ).



**Grafica R. 12** Diferencial por grupos respecto a la edad. Grupo A (menor experiencia), Grupo B (experiencia intermedia) y Grupo C (mayor experiencia).

Estas diferencias de edad son naturales dado que los grupos están conformados en función de la experiencia de los bailarines. Sin embargo para efectos de las comparaciones estadísticas pueden representar una limitación.

## **Escolaridad, ocupación y procedencia**

En la tabla R.13 se resume la descripción de algunas de las características sociodemográficas revisadas en el apartado anterior. Se observa, en primer lugar, el nivel de estudios para los tres grupos y se tiene que en los tres casos, prevalece el nivel licenciatura; sin embargo, se desconoce si la licenciatura que culminaron o están cursando está relacionada con la profesión dancística o no.

En la segunda clasificación de la tabla R.13 se muestran las ocupaciones que los bailarines reportaron tener como parte de su vida. En el grupo C (de mayor experiencia) en especial, la mayoría del grupo sólo se encuentra realizando las ocupaciones que conciernen a la compañía, lo cual puede deberse a la misma demanda que ser parte de este ballet y de este grupo requiere. Por otra parte, en los grupos A y B tenemos que los bailarines no sólo se desarrollan en esta compañía sino que incluyen otras actividades como estudiar, e incluso tienen otro trabajo como el dar clases de danza, por ejemplo.

Finalmente, en el tercer apartado, que se refiere al lugar de procedencia, encontramos que en los 3 grupos, alrededor de la mitad de los bailarines provienen de otros estados de la república o también hay integrantes provenientes del extranjero. Podría haber una relación con el hecho de que los bailarines buscan la opción de tener otro trabajo dependiendo de su situación económica, sin embargo, no es un punto que se abarque a profundidad en este estudio.

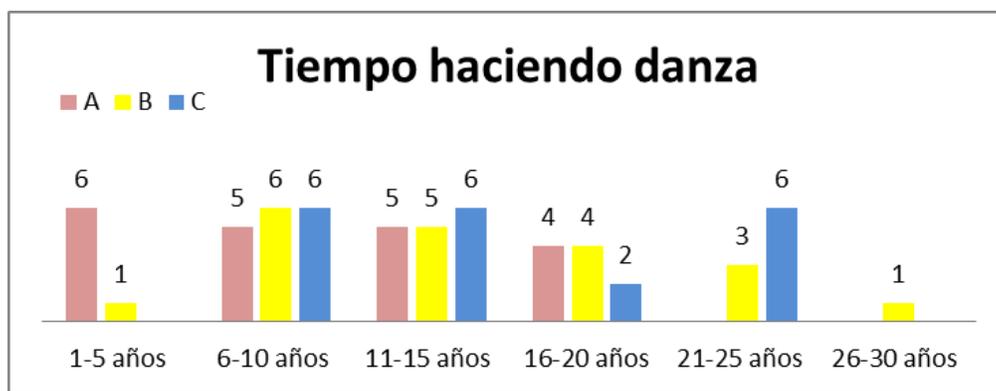
NIVEL DE ESTUDIOS				
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	No. Bailarines Total
Maestría-Doctorado		1		1
Licenciatura	14	12	11	37
Bachillerato	5	5	7	17
Licenciatura trunca		2	2	4
Secundaria	1			1
OCUPACIÓN				
Sólo bailarín(a)	5	6	15	26
Estudiante	10	6	5	21
Maestro(a) de danza	3	7	0	10
Ama de casa	0	1	0	1
Otra profesión u oficio	2	0	0	2
LUGAR DE PROCEDENCIA				
D.F.	8	10	12	30
Guadalajara, Jal.	4	3	1	8
Edo. México		4	2	6
E.U.	2	1		3
Hidalgo	1		1	2
Guerrero	1		1	2
Oaxaca	1	1		2
Aguascalientes			1	1
Querétaro			1	1
Torreón			1	1
Tamaulipas		1		1
Zacatecas	1			1
Durango	1			1
Coahuila	1			1

**Tabla R.13** Descripción sociodemográfica por grupos.

### Actividad dancística

Se consideró importante hacer notar la diferencia que los 3 grupos tienen acerca de su desempeño dentro del mundo artístico. Por ello se presentan las siguientes gráficas donde se diferencian los 3 grupos: gráfica R.14, tiempo que los bailarines llevan haciendo danza a lo largo de su vida; gráfica R.15, tiempo que los bailarines llevan siendo parte del ballet folklórico o compañía profesional; gráfica

R.16, tipos de géneros dancísticos que han practicado; gráfica R.17, otros tipos de arte que practican los bailarines y gráfica R.18, lesiones más comunes en cada grupo.



**Gráfica R.14** Tiempo que los bailarines llevan practicando danza a lo largo de su vida.

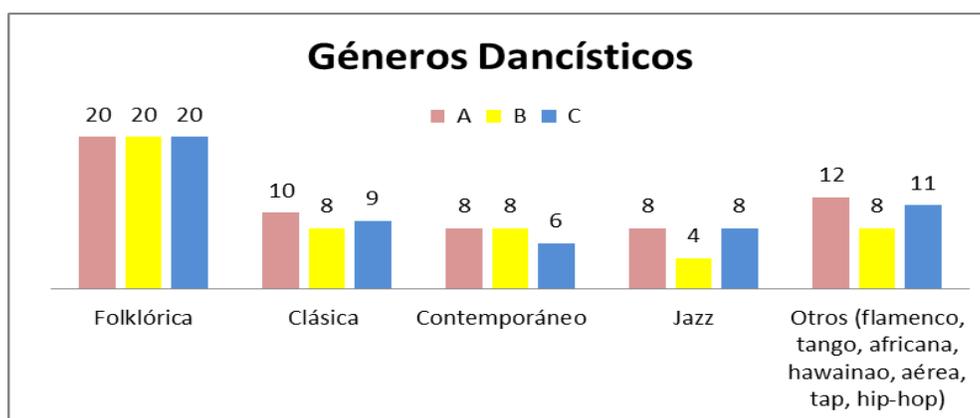
En la gráfica R.14 se refleja que en uno de los rangos (21 a 25 años) el grupo C es el único que reporta que 6 de sus integrantes tienen entre 25 y 26 años bailando, y por el contrario el grupo A fue el único que dijo tener apenas de 1 a 5 años bailando. Estas diferencias podrían darnos una idea del porqué de su mayor formación dancística independientemente de pertenecer a cierta compañía (Gráfica R.13).



**Gráfica R.15** Tiempo que los bailarines llevan siendo parte del ballet folklórico profesional en la actualidad.

Como se podría esperar, en el grupo A se encuentran los bailarines que tienen menos de 2 años dentro de esta compañía pues se consideran como los aprendices dentro de la agrupación en general. El grupo B tiene mayor distribución en la gráfica; los que menos tiempo tienen, son aquellos que acaban de obtener un lugar en el cuerpo de baile y que se consideran ya aptos para integrarse a las presentaciones; aquellos que tienen más tiempo, ya han alcanzado cierta experiencia dentro de este ballet. Respecto al grupo C, la mayoría de los bailarines de este grupo tienen de 1 a 8 años perteneciendo al mismo y pocos son los que tienen más de 10 años. No obstante, en algunos casos el grupo B y C no difieren mucho, y parte de esto puede deberse a las decisiones y motivos personales que los bailarines tienen para ser parte de uno de estos dos grupos, un ejemplo es lo mencionado anteriormente, algunos participantes se encuentran estudiando o buscando crecer profesionalmente no solo en danza. Con esto podemos ver que en los grupos B y C el tiempo que los bailarines tienen en el

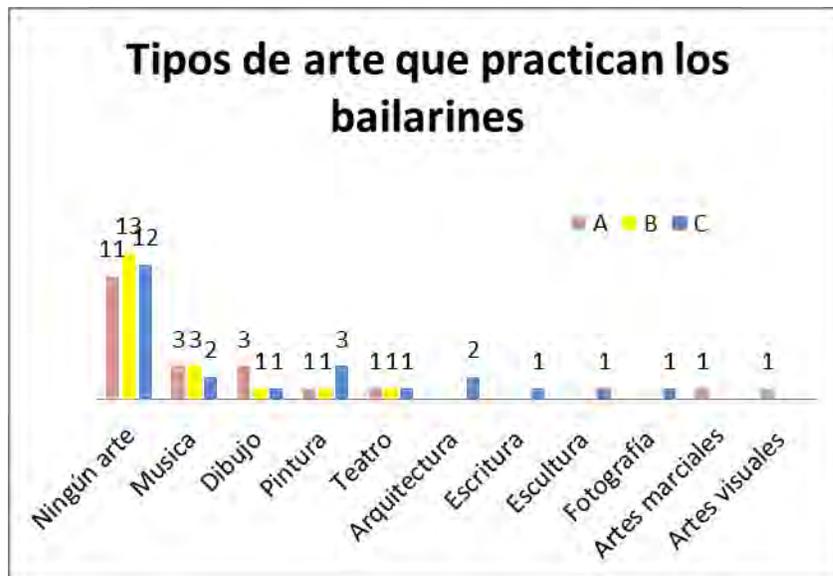
ballet no es una condicionante para permanecer en uno u otro grupo, aun así es claro que los participantes del grupo C se encuentran distribuidos hacia la derecha de la gráfica indicando tener entre 1 y 8 años en la compañía principalmente, por lo que se observa mayor diferencia con los bailarines del grupo A, quienes tienen en su mayoría menos de 1 año de pertenecer a la compañía, lo que sin duda, de acuerdo con la teoría revisada en cuanto a la práctica de las habilidades, tiene influencia en la formación dancística que han desarrollado en la agrupación (Gráfica R.15).



**Gráfica R.16** Géneros dancísticos practicados por grupo.

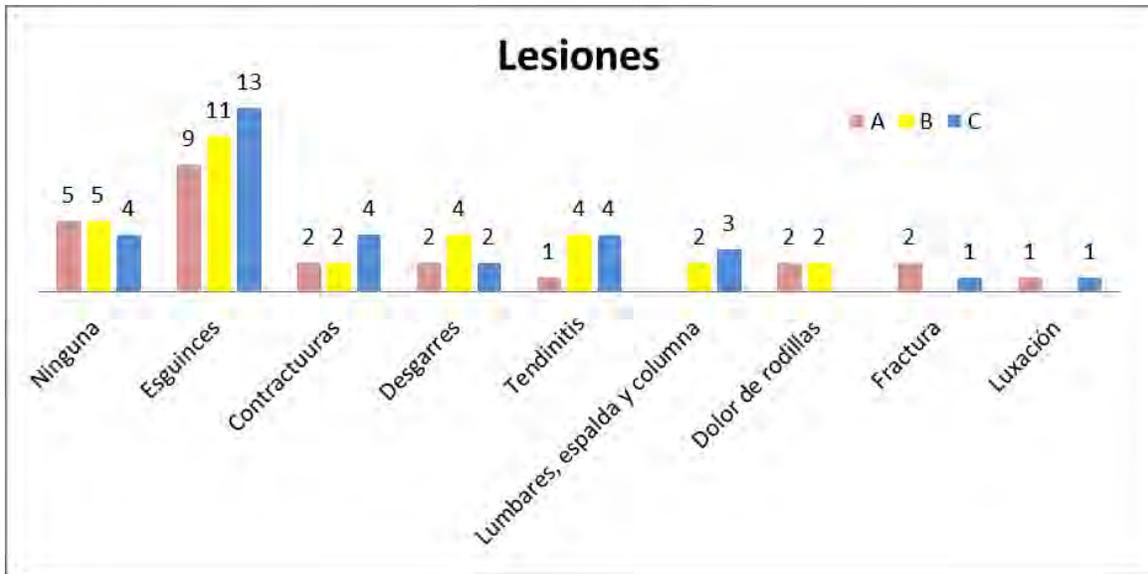
En la gráfica R.16 observamos que los bailarines de los tres grupos han experimentado diferentes tipos de géneros dancísticos, ya sea como parte del entrenamiento del mismo ballet, o por el interés propio de conocer otras formas de danza. Esto simplemente comprueba que los bailarines han desarrollado su inteligencia corporal-cinestésica, a través de la danza en muchas de sus formas.

En la gráfica R.17 tenemos que los tres grupos se comportan de forma similar en el desarrollo de los bailarines dentro de otras actividades artísticas. Alrededor de la mitad de cada grupo practica y tiene gusto por otros tipos de arte.



**Gráfica R.17** Desarrollo de otras actividades artísticas por grupo.

Finalmente, en la gráfica R.18, se tiene las lesiones más comunes que los bailarines reportaron y se puede ver el tipo de lesión y la cantidad de lesiones que por grupo prevalecen. Para los tres grupos, la lesión más común son los esguinces. Ahora bien, es posible ver cierta diferencia en la cantidad de lesiones que han sufrido los bailarines en cada grupo. Tanto el grupo B como el C han estado expuestos a más lesiones que los del grupo A. Sin embargo no es posible decir que el número de lesiones guarda alguna relación con el nivel de formación dancística de la compañía ya que se desconoce si las lesiones han ocurrido dentro de las actividades específicas de la compañía folklórica actual; bien puede estar relacionado con la edad y con el tiempo que llevan desarrollándose en este oficio.



**Gráfica R.18** Lesiones más comunes en cada grupo, reportadas por los bailarines de la muestra.

Después de haber analizado las diferencias y similitudes entre los grupos respecto a las características que los describen, y tras realizar la comparación en función del nivel de experiencia de cada uno de ellos, pasaremos al análisis diferencial de los constructos que se midieron, con ello será posible hacer la comparación en función del nivel de experiencia entre los grupos A, B y C.

### **Diferencial entre los grupos A, B y C para las variables IM y flujo**

En la tabla R.19 se muestran las medias de los grupos A y B, para las puntuaciones obtenidas, tanto para inteligencias como para flujo.

Una vez obtenidas las medias y cumplir con los prerequisites, el ANOVA indica que no existen diferencias significativas entre las medias de las inteligencias y los 3 estilos cognitivos que evalúa el MIDAS.

<b>Inteligencias</b>							
<b>Inteligencias</b>	<b>Grupo A</b>		<b>Grupo B</b>		<b>Grupo C</b>		<b>ANOVA (sig.)</b>
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	
Ligüística	59.35	18.557	53.35	18.991	61.35	9.381	0.277
Interpersonal	64.45	12.081	65.45	12.245	62.30	15.971	0.755
Intrapersonal	63.90	8.681	60.35	12.428	59.80	11.714	0.450
Lógico-matemática	55.40	11.673	52.55	15.585	53.80	11.884	0.791
Espacial	54.90	19.660	54.63	16.503	58.25	14.041	0.756
Musical	50.79	17.306	45.95	15.886	47.75	16.183	0.653
Cinestésica	64.60	16.100	65.45	11.185	67.30	14.499	0.826
Naturalista	56.40	15.483	52.10	15.379	56.95	15.436	0.556
Liderazgo	64.70	13.553	60.60	11.695	61.60	12.466	0.565
Lógica general	63.40	10.272	59.50	13.926	58.10	12.443	0.376
Innovador	56.20	14.681	53.80	13.908	60.60	12.279	0.287
<b>Flujo</b>							
<b>Dimensiones</b>	<b>Grupo A</b>		<b>Grupo B</b>		<b>Grupo C</b>		<b>ANOVA (sig.)</b>
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	
DFS-2 puntuación total	79.61	7.7860	77.22	6.3340	76.14	9.2160	0.367
Equilibrio desafío-habilidad	83.75	12.1260	83.50	8.9000	80.50	10.1180	0.554
Fusión acción-conciencia	66.00	12.7320	64.50	15.2950	65.50	12.4500	0.939
Metas claras	88.50	15.1400	87.75	6.3820	81.75	16.4860	0.228
Retroalimentación clara y directa	81.25	10.1140	75.25	10.8180	79.00	11.0740	0.208
Concentración en la tarea	83.25	11.3870	75.50	13.8510	74.25	14.3520	0.076
Sensación de control	84.50	10.5010	79.75	12.1910	76.75	15.1550	0.163
Pérdida de inhibición	68.25	18.7280	67.50	16.6620	68.50	18.2890	0.983
Distorsión del sentido del tiempo	65.75	22.9570	73.00	13.6110	68.75	15.0330	0.433
Experiencia autotélica	95.25	6.3820	88.25	10.4220	90.25	10.3210	0.055

**Tabla R.19** Medias de las puntuaciones de inteligencias y flujo para los grupos A, B y C.

Para nuestra variable flujo, el ANOVA también mostró que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para ninguna de las dimensiones del flujo evaluadas por el DFS-2, ya que los niveles de significancia, en todos los casos son de  $p > .05$ . Para el caso de la dimensión experiencia autotélica el valor es de  $p = .055$ , lo que es cercano al umbral de significancia, y tras realizar una prueba T, el valor obtenido fue de  $t = 2.562$  y  $p = .015$ , lo que indicaría una aparente

diferencia significativa entre los grupos A y B; sin embargo, se tiene el antecedente que dicha dimensión no presentó una distribución normal. De este modo, para comprobar el ANOVA, se recurrió a la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, la cual indicó un valor  $p=.075$  por lo que se asume que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos A y B, para la dimensión experiencia autotélica.

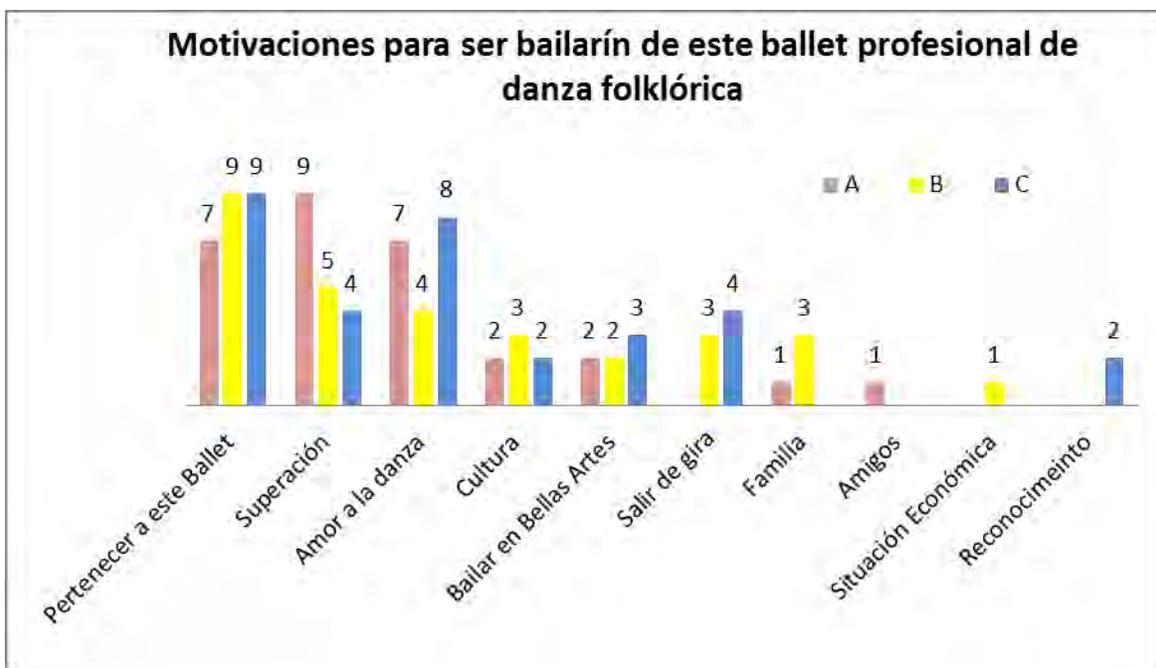
### **Diferencias grupales en el cuestionario autodescriptivo relacionado con el flujo.**

Recordemos que para profundizar en lo que los bailarines reportaron en la prueba DFS-2 se aplicó un cuestionario donde expresaron su sentir respecto a cuestiones relacionadas con el flujo. Las respuestas fueron categorizadas y en las siguientes graficas se presenta la manera en que cada uno de los grupos contestó.

#### ✓ Motivación y experiencias en las actividades dancísticas

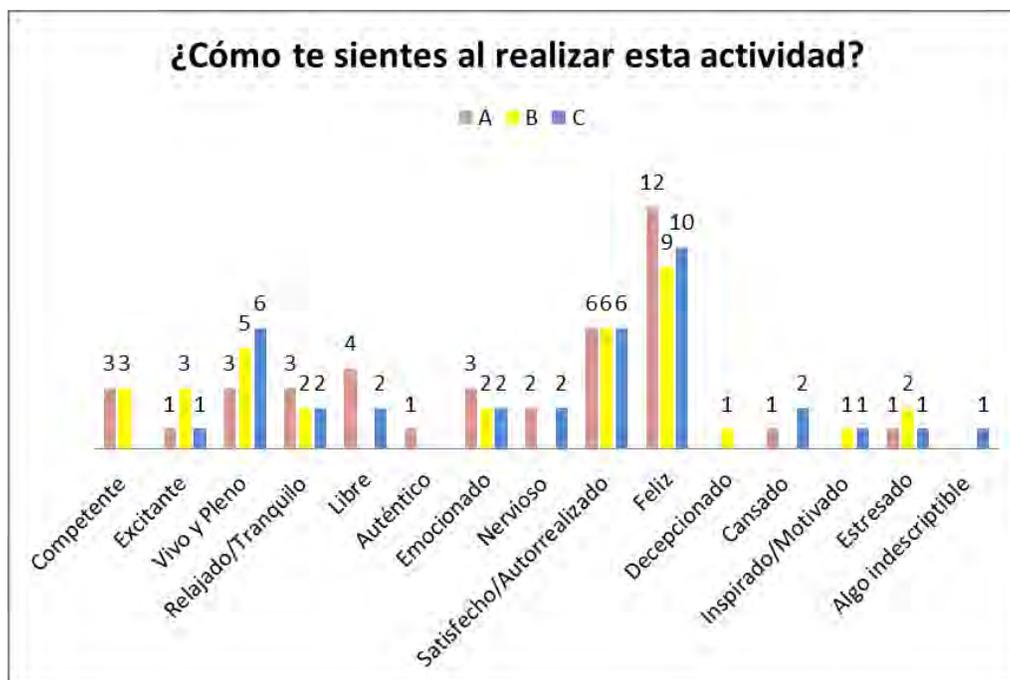
En la gráfica R.20 se refleja que el pertenecer a este ballet es de las motivaciones más frecuentes para los tres grupos. Aunque cada grupo tuvo diferentes frecuencias en las primeras tres categorías de lado izquierdo, se observa que en los tres existe mayor motivación por pertenecer a esta compañía profesional, la superación y el amor a la danza. Cabe resaltar que en cuanto a la superación, el grupo A (principiantes dentro del ballet) tiene interés en la superación dancística puesto que aún les queda un camino por recorrer y su intención es obtener un lugar estable dentro del ballet, ser parte de las

presentaciones y estar en escena dentro de los grupos B y C; el grupo B (formación dancística intermedia) se encuentra menos motivado por superarse respecto al grupo A, lo cual indica que de alguna forma ya han cumplido metas al ser parte del cuerpo de baile y dar funciones permanentes con su compañía. Por el contrario, el grupo C (de mayor experiencia) respecto a los grupos A y B, expresaron con menor frecuencia el tener motivación por la superación y mayor motivación por el amor a la danza. Puede decirse que al ser parte del grupo de más experiencia, al haber superado los retos para llegar a este nivel y el tener un lugar “asegurado”, su motivación es permanecer y mantenerse dentro de la agrupación, en gran parte por ese amor dancístico, seguida por las funciones que realizan en el Palacio de las Bellas Artes y por la oportunidad que tienen de viajar y ser reconocidos a nivel internacional.



**Gráfica R.20** Respuestas de los grupos A, B y C a la pregunta ¿Qué te motiva para ser bailarín de esta compañía?

En la gráfica R.21 los bailarines expresan lo que sienten al ser parte de este ballet y en primera instancia, se observa que la frecuencia más alta para los 3 grupos fue el sentirse feliz al bailar en este ballet de gran reconocimiento. En especial para el grupo A, poco más de la mitad de los bailarines reportaron sentirse felices aun cuando no se encuentran oficialmente dentro del cuerpo de baile de los otros dos grupos, pero el hecho de luchar por conseguirlo es motivo de felicidad. El sentirse satisfechos y autorrealizados fue igualmente expresado en los tres grupos. Con ciertas diferencias, el sentirse vivos y plenos es también parte del sentir de los 3 grupos, especialmente del grupo C. Cabe mencionar que dentro de las respuestas plasmadas en la gráfica, la mayoría son respuestas positivas a excepción de: decepcionado, cansado y estresado, las cuales son de baja frecuencia.



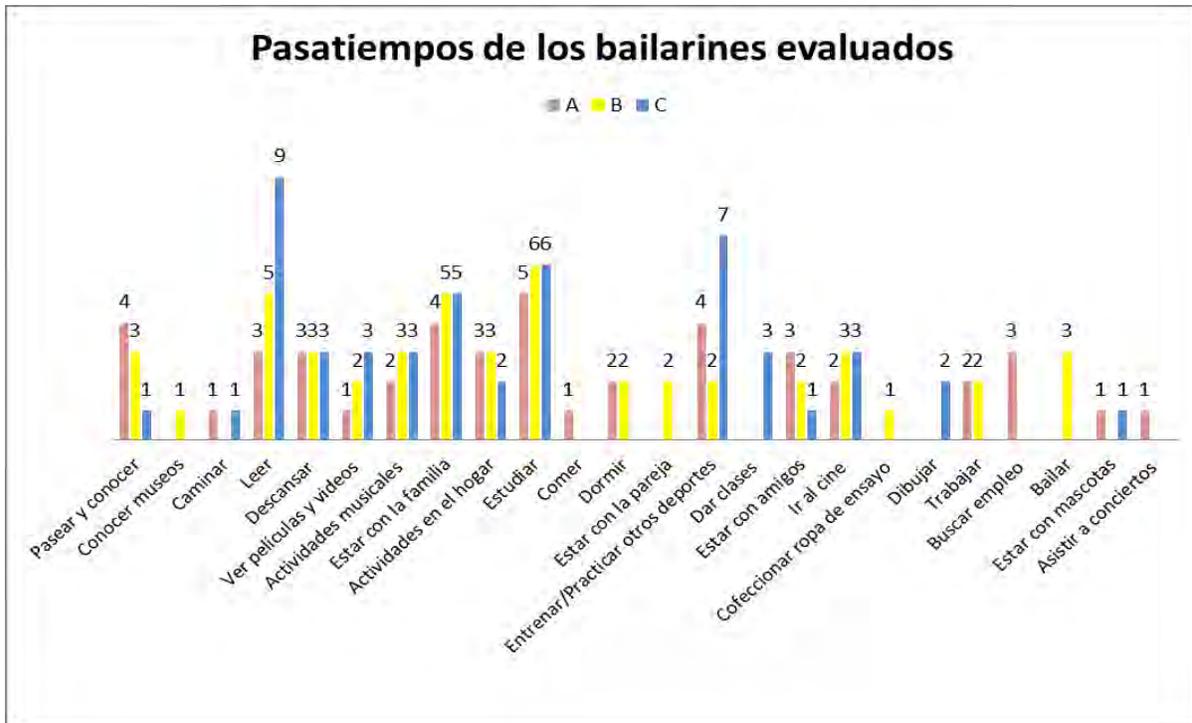
**Gráfica R.21** Respuestas de los grupos A, B y C respecto al sentimiento que experimentan cuando bailan en la compañía folklórica profesional.

✓ Experiencias en el tiempo libre

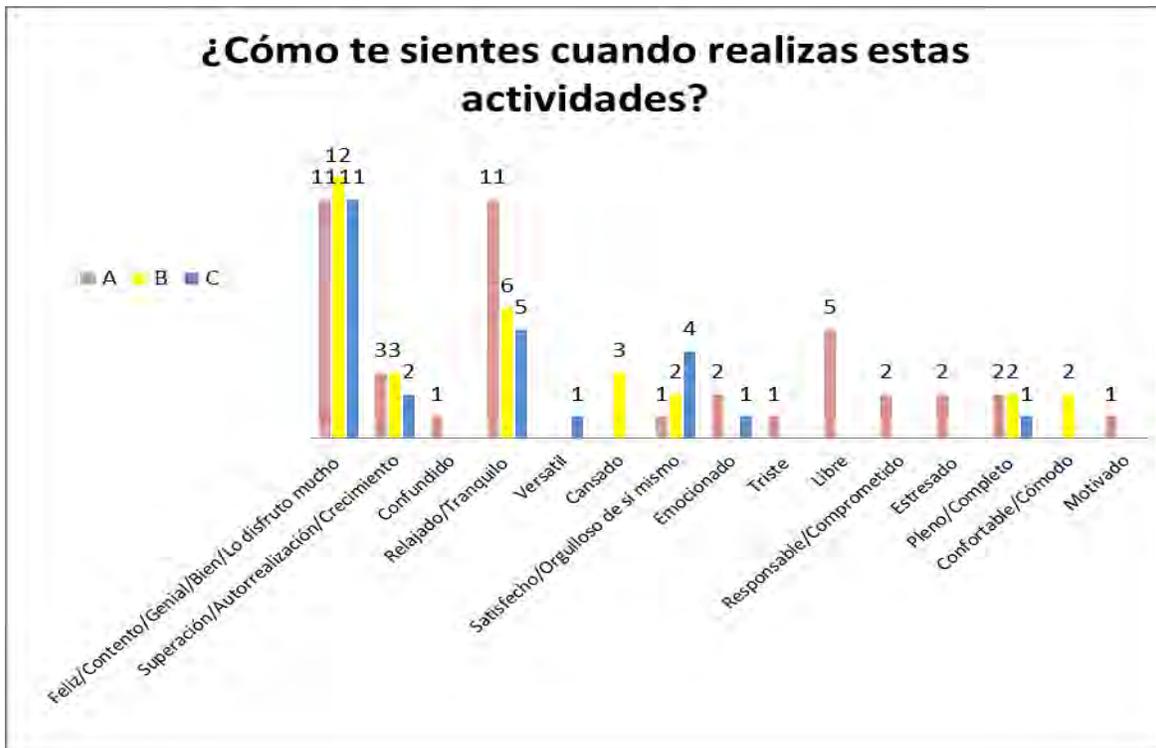
En el cuestionario los bailarines compartieron las actividades que realizan cuando no se encuentran realizando sus actividades dancísticas dentro del ballet profesional en el que participan. Respecto a los pasatiempos reportados, los grupos se comportan de la siguiente manera (Gráfica R.22).

Para el grupo A, las actividades que más realizan los bailarines son estudiar, estar con la familia, entrenar, pasear y conocer. Para el grupo B, estudiar, estar con la familia y leer son lo prioritario; mientras que para el grupo C, leer, entrenar, estudiar y estar con la familia fueron los pasatiempos más nombrados. Aunque se dieron varias respuestas, los tres grupos coincidieron con las mismas actividades, en especial, estudiar y estar con la familia, lo cual muestra que la superación profesional en cualquier área y el sector familiar son importantes para los bailarines.

Ahora bien, en la gráfica R.23 se encuentran las respuestas de cómo es que se sienten los bailarines cuando realizan sus actividades de tiempo libre. Se observa que las puntuaciones más altas para los tres grupos corresponden a la opción que indica que se sienten feliz/contento/genial/bien/lo disfruto mucho. Vemos que, tanto en las actividades involucradas con el ballet al que pertenecen, como en las actividades de tiempo libre, a menos el 50% de los bailarines de los tres grupos expresan sentirse feliz con sus actividades diarias. También, para el grupo A, la opción relajado/tranquilo fue frecuente en los bailarines.



**Gráfica R.22** Respuestas de los grupos A, B y C respecto a sus pasatiempos.



**Gráfica R.23** Respuestas de los grupos A, B y C sobre cómo se sienten en sus actividades de tiempo libre.

✓ Bienestar subjetivo (felicidad)

Recordemos que todos los bailarines dijeron considerarse personas felices y al cuestionarles sobre los momentos en que se sienten así se encontró que (Gráfica R.24): los tres grupos tienen frecuencias altas en la opción Tomar clases/Bailar en ensayos/Funciones/Bailar en BA. Si tomamos en cuenta que anteriormente también expresaron que al realizar las actividades dancísticas se sienten felices, satisfechos y realizados, se reafirma que la danza es una actividad que permite a los bailarines experimentar flujo.

También vemos que estar con la familia, amigos y pareja son opciones en donde los tres grupos coincidieron y dicen sentirse personas felices.

En general, en las tres secciones del cuestionario relacionadas con la felicidad subjetiva, los grupos A, B y C mostraron similitudes en la mayoría de sus respuestas y, aunque tuvieron diferentes frecuencias en ellas y en las opciones menos reportadas, en general el sentir subjetivo de los bailarines en los tres grupos es similar.

La figura R.24 reafirma lo reportado por la evaluación del flujo pues todos los participantes, reportaron considerarse personas felices. Además, casi todos los participantes de los tres grupos, reportaron sentirse felices cuando realizan actividades relacionadas con su profesión dancística.

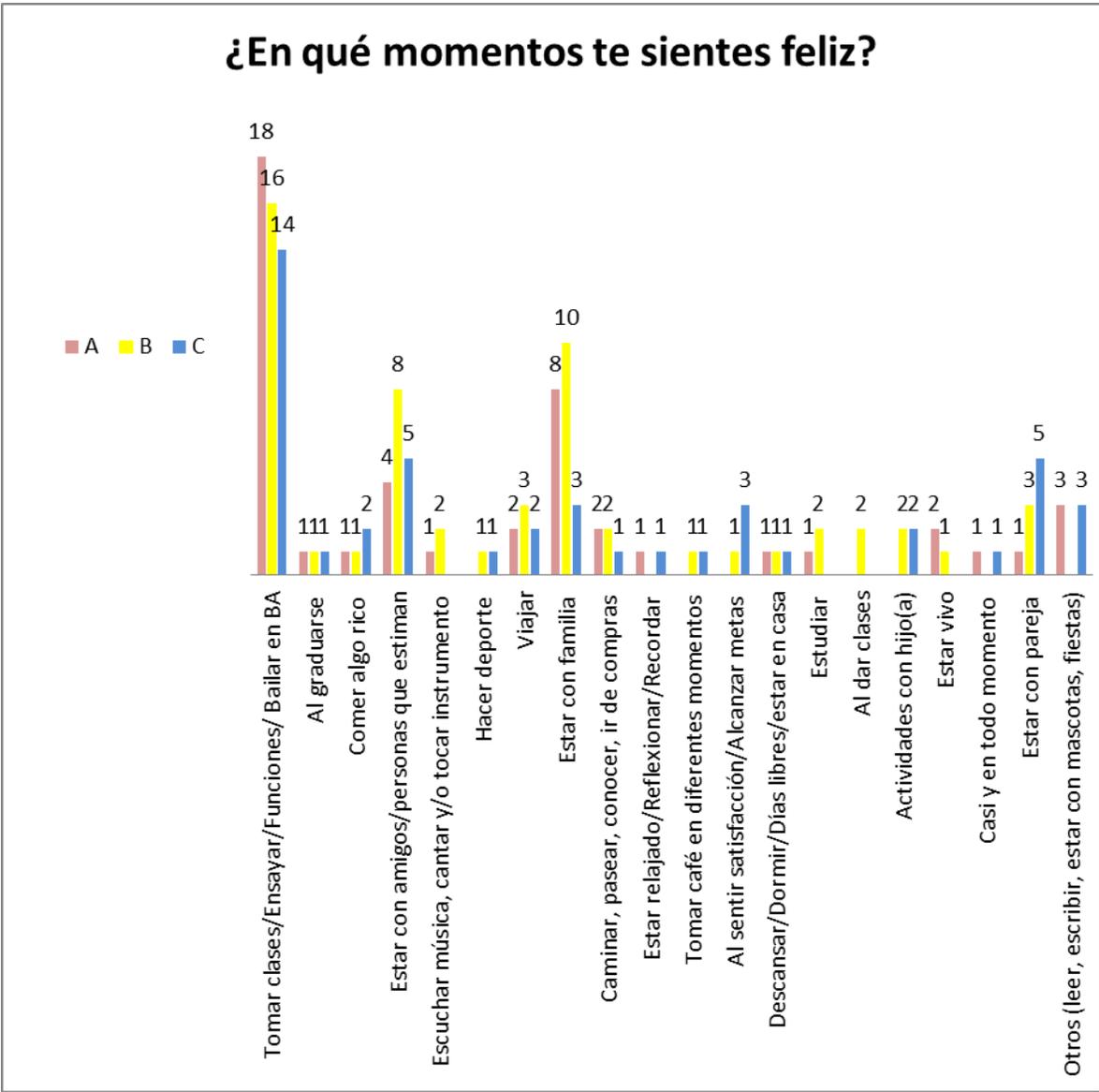


Figura R.24 Respuestas de los grupos A, B y C acerca de los momentos en que se sienten felices.

### **6.3 Análisis diferencial en función al grado de equilibrio de los perfiles de inteligencias**

Con el objetivo de analizar una posible relación entre un desarrollo equilibrado de inteligencias y la disposición al flujo de los bailarines, se realizó un análisis en el que se compararon dos grupos definidos en función de los puntajes de las inteligencias. Dichos grupo fueron definidos de acuerdo con los coeficientes de variación de los puntajes de las 8 inteligencias y recibieron los nombres de Equilibrio y Descompensación.

#### **Conformación de los grupos**

Se tomaron en cuenta los puntajes extremos del coeficiente de variación entre inteligencias, que fueron los siguientes:

- Alta (encima del percentil 75 de la distribución original).
- Baja (debajo del percentil 25 de la distribución original).

Tal y como lo hizo Miranda (2016), de acuerdo con los coeficientes de variación de inteligencias de la muestra y a los cuartiles obtenidos, el grupo Equilibrio se conformó por los bailarines que obtuvieron un coeficiente de variación entre las 8 inteligencias inferior a 14.22 (valor del percentil 25), y que se encuentra dentro del 25% del total de participantes que tiene mayor homogeneidad entre los puntajes de las 8 inteligencias. Mientras que el grupo Descompensación está conformado por los bailarines que obtuvieron un coeficiente de variación entre las 8 inteligencias superior a 26.50 (valor del percentil 75) y que se encuentra dentro

del 25% del total de participantes que tiene mayor heterogeneidad entre los puntajes de las 8 inteligencias.

Comenzamos por mostrar los estadísticos descriptivos de las características de ambos grupos.

	<b>Equilibrio</b>	<b>Descompensación</b>
<b>Edad promedio (DS)</b>	24.93 (5.09)	25.67 (5.51)
<b>Hombres</b>	6	3
<b>Mujeres</b>	9	12
<b>Total</b>	15	15

**Tabla R.25** Descriptivos de edad y género de los grupos Equilibrio y Descompensación.

El grupo Equilibrio tiene una edad  $M=24.93$  años, y la mayoría son mujeres con un 60% (Tabla R.25).

El grupo Descompensación tiene una edad  $M=25.67$  y de igual forma que el grupo equilibrio, la mayoría son mujeres con el 80%.

De acuerdo con los resultados de la tabla R.25 se encontró que no hay diferencias estadísticamente significativas de edad entre los dos grupos; sin embargo, las diferencias en las distribuciones de género sí pueden representar una limitación.

Para comprobar que los grupos fueran diferentes respecto a sus coeficientes de variación, se realizó un ANOVA, siguiendo los procedimientos antes descritos.

En la siguiente tabla se muestran los resultados del ANOVA que se realizó para corroborar que entre los grupos Equilibrio y Descompensación sí hay diferencias estadísticamente significativas en su coeficiente de variación entre inteligencias, dado que el valor obtenido fue  $p<.05$  (Tabla R.26).

<b>Coefficiente de variación entre inteligencias</b>				
Equilibrio		Descompensación		ANOVA (sig.)
Media	DS	Media	DS	
12.1696	1.71267	34.5139	4.88086	0.000

**Tabla R.26** Diferencia de medias entre los grupos para su coeficiente de variación entre inteligencias.

### **Inteligencias y Flujo**

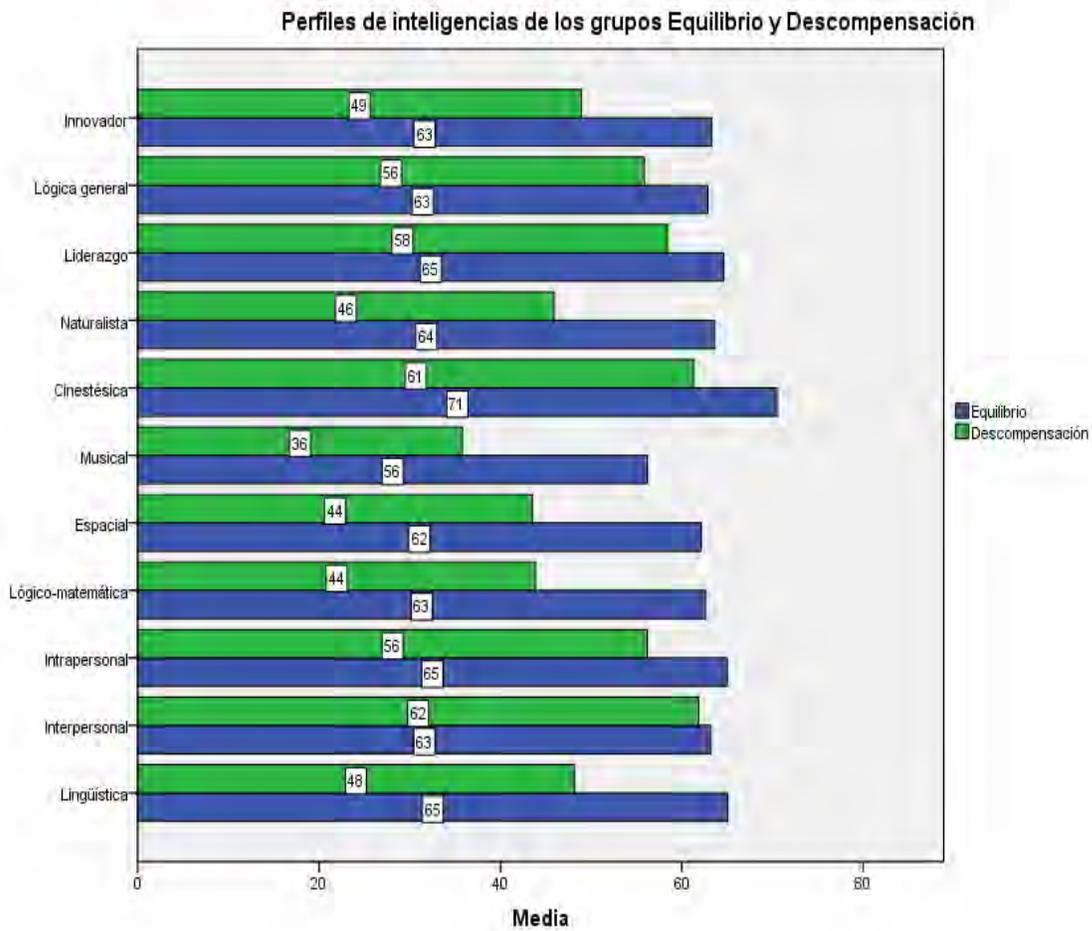
Una vez que quedaron conformados los grupos, se procedió a comparar sus puntajes para cada tipo de inteligencia, los tres estilos cognitivos y las dimensiones de flujo. El procedimiento fue el mismo que en los análisis anteriores.

Ahora, se expondrán las medias de las áreas evaluadas donde se encuentran marcados aquellos aspectos que muestran diferencias significativas.

Como se observa en la tabla R.27 hay diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en favor del grupo Equilibrio en las inteligencias lingüística, intrapersonal, lógico-matemática, espacial, musical y naturalista y en el estilo cognitivo innovador. En cuanto al Flujo, sólo se encontraron diferencias significativas en la dimensión pérdida de inhibición del DFS-2, también en favor del grupo Equilibrio. La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney confirmó los resultados en todos los casos. Estas diferencias se aprecian mejor en las siguientes gráficas.

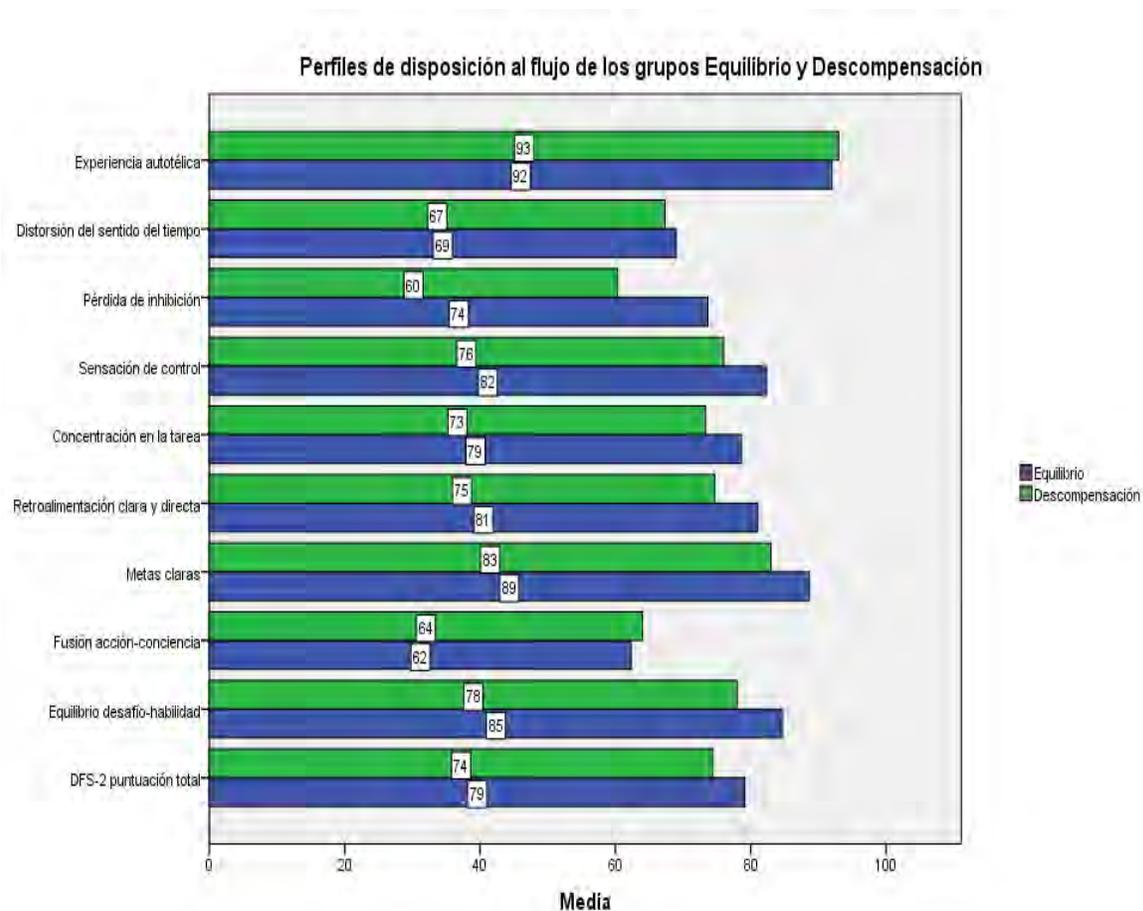
<b>Inteligencias</b>					
<b>Inteligencias</b>	<b>Equilibrio</b>		<b>Descompensación</b>		<b>ANOVA (sig.)</b>
	Media	DS	Media	DS	
<b>Ligüística</b>	64.13	11.519	48.13	21.557	<b>0.017</b>
Interpersonal	63.40	10.615	61.87	15.468	0.754
<b>Intrapersonal</b>	64.60	8.314	56.20	9.120	<b>0.014</b>
<b>Lógico-matemática</b>	62.07	7.695	43.87	12.933	<b>0.000</b>
<b>Espacial</b>	62.14	10.826	43.53	20.567	<b>0.006</b>
<b>Musical</b>	55.80	12.565	35.80	15.465	<b>0.001</b>
Cinestésica	70.53	12.223	61.33	14.729	0.073
<b>Naturalista</b>	63.60	9.620	45.93	19.185	<b>0.004</b>
Liderazgo	64.13	10.480	58.40	15.221	0.240
Lógica general	62.20	10.551	55.87	12.088	0.138
<b>Innovador</b>	61.73	13.440	48.93	17.625	<b>0.033</b>
<b>Flujo</b>					
<b>Dimensiones</b>	<b>Equilibrio</b>		<b>Descompensación</b>		<b>ANOVA (sig.)</b>
	Media	DS	Media	DS	
DFS-2 puntuación total	79.15	7.538	74.4100	5.8280	0.064
Equilibrio desafío-habilidad	84.67	10.259	78.0000	10.1420	0.084
Fusión acción-conciencia	62.33	15.796	64.0000	10.7240	0.738
Metas claras	88.67	9.348	83.0000	14.9760	0.224
Retroalimentación clara y directa	81.00	9.673	74.6700	10.2590	0.093
Concentración en la tarea	78.67	10.768	73.3300	12.4880	0.221
Sensación de control	82.33	10.328	76.0000	12.7050	0.145
<b>Pérdida de inhibición</b>	73.67	15.174	60.3300	19.3160	<b>0.045</b>
Distorsión del sentido del tiempo	69.00	16.279	67.3300	17.2030	0.787
Experiencia autotélica	92.00	8.409	93.0000	7.5120	0.734

**Tabla R.27** Medias de los puntajes de inteligencias y flujo para los grupos Equilibrio y Descompensación. Las negritas indican diferencia significativa ( $p < .05$ ).



**Figura R.28** Perfiles de IM de los grupos Equilibrio y Descompensación.

En la figura R.28 se muestran los perfiles de inteligencias y 3 estilos cognitivos de los grupos Equilibrio y Descompensación, de acuerdo con sus medias. Se observan diferencias en seis de ocho inteligencias y un estilo cognitivo.



**Figura R.29** Perfiles de flujo de los grupos Equilibrio y Descompensación.

En la figura R.29 se muestran los perfiles de flujo en sus 9 dimensiones de los grupos Equilibrio y Descompensación, de acuerdo con sus medias. Se obtuvo diferencia en una dimensión del flujo (pérdida de inhibición).

Se puede observar que las puntuaciones más altas pertenecen al grupo Equilibrio para casi todas las dimensiones del flujo. Un punto importante es que la diferencia marcada en la dimensión pérdida de inhibición puede deberse al equilibrio de las capacidades registrado en la figura R.18, lo cual es una herramienta importante que ayuda a los bailarines a ganar confianza en sí mismos haciendo que se preocupen menos por cómo son evaluados por los demás.

Constructo	Dimensiones donde se encontraron diferencias
Inteligencias	Lingüística Intrapersonal Lógico-matemática Espacial Musical Naturalista
Flujo	Perdida de inhibición
Estilo cognitivo	Innovador

**Tabla R.30** Dimensiones donde se encontraron diferencias significativas entre los grupos Equilibrio y Descompensación.

Por último, el cuadro R.30 resume las dimensiones donde se encontraron diferencias significativas a favor del grupo Equilibrio.

Se obtuvo relación entre el desarrollo equilibrado de las inteligencias y puntajes altos de las mismas ya que en todas las inteligencias el grupo Equilibrio destaca sobre las puntuaciones del grupo Descompensación. Solamente en la dimensión del flujo, pérdida de inhibición, se encontró diferencia entre los dos grupos, en las demás dimensiones, ambos grupos obtuvieron puntajes altos y sin diferencias significativas entre ellos.

Con base en los resultados de los análisis, a continuación pasaremos al capítulo en donde serán discutidos, de acuerdo con los objetivos planteados.



## 7 Discusión

### 7.1 Análisis de perfiles generales de inteligencias y flujo

#### *Perfil de inteligencias*

No se tiene algún estudio previo que nos hable acerca del desarrollo intelectual en bailarines profesionales en danza folklórica, sin embargo, la teoría revisada nos dice que la danza como tal, ayuda y beneficia al desarrollo integral del adolescente mediante todas sus herramientas, tal y como lo concluyen García *et al.* (2007) en su trabajo de investigación “*La danza: arte y disciplina para el fortalecimiento del desarrollo integral en el adolescente*”. Pero, hay que recordar que la AATA también argumenta que la danza ayuda en el desarrollo de la persona desde edades tempranas y en el transcurso de su vida. Si bien los resultados obtenidos no pueden confirmar lo anteriormente dicho, sí hay un primer paso en el camino hacia una posible relación entre la danza folklórica y el desarrollo del individuo, si tomamos en cuenta que los bailarines obtuvieron puntajes que no sólo se encuentran entre los rangos alto y muy alto, sino que tienen una distribución equilibrada de los 8 tipos de inteligencias y sus 3 estilos cognitivos, independientemente de los puntajes obtenidos.

En comparación con los resultados obtenidos por Miranda (2013, 2016), en donde grupos de estudiantes de música reportaron tener un desarrollo musical superior a las demás áreas intelectuales, los bailarines, aun cuando el puntaje de la inteligencia cinestésica (característica en los bailarines por el dominio y control del movimiento corporal) es el más alto, no sobresale de forma dentada de las

otras puntuaciones, por lo que se muestra un desarrollo equilibrado en los perfiles de IM (véase R.1, en la sección de resultados).

Después de ser la inteligencia cinestésica la de mayor puntaje, la inteligencia interpersonal ocupó el segundo lugar en puntuaciones altas. Lo anterior coincide con lo reportado por Del Pino, Gómez, Moreno, Gálvez y Mula (2009), quienes evaluaron perfiles de IM en deportistas de diferentes disciplinas y encontraron que los futbolistas tuvieron altos puntajes en las inteligencias cinestésica e interpersonal; los baloncestistas destacaron en la inteligencias interpersonal y después en la cinestésica; los nadadores obtuvieron puntajes altos en las inteligencias cinestésica e intrapersonal, y los atletas obtuvieron mayor puntaje en la inteligencia cinestésica primordialmente. En contraste, los grupos de las disciplinas evaluadas, coincidieron en que sus puntajes bajos se encontraron en la inteligencia musical primordialmente. De igual manera se comportaron los bailarines aquí evaluados, ya que la inteligencia musical tuvo el menor puntaje, lo cual es interesante y deja una importante interrogante si consideramos que Gardner (1999/2001) menciona que la música es el socio más importante de la danza y para el bailarín, la danza y la música se complementan en la práctica escénica dando como resultado un lenguaje original y único (Díaz, 2007). Con esto, sería importante investigar y profundizar acerca de la relación que existe entre la danza y la inteligencia musical.

Algo importante que se debe resaltar es que, como lo concluyen Del Pino *et al.* (2009, p. 12): “*en los deportes colectivos, la inteligencia interpersonal tiene más peso*”, y parte de ello se debe a la convivencia que, tanto en los equipos deportivos y en las agrupaciones dancísticas, demanda la misma disciplina;

también a la constante retroalimentación que reciben sobre su ejecución, al trabajo que realizan en equipo ante una competencia o en el caso de los bailarines, a la sincronía que deben tener para realizar una coreografía. Así, con los perfiles obtenidos en los bailarines de esta muestra, podemos decir que, en efecto, la danza es una manifestación artística que permite al individuo comunicarse, expresar sentimientos, ideas y emociones que lo envuelve un contexto de convivencia social (Díaz, 2007).

### ***Perfil de flujo***

El perfil de flujo en los bailarines, como se observó en la figura R.2 (véase sección de resultados), mostró puntajes dentro de los rangos alto y muy alto, tanto en el puntaje total de flujo como en las 3 dimensiones características de este constructo que son: experiencia autotélica, metas claras y equilibrio desafío-habilidad. Con lo anterior se reafirman los argumentos teóricos que indican que la danza, como actividad estructurada, favorece el estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1996/1998).

Existen diversos estudios que han evaluado el flujo en actividades deportivas donde se comprueba que son actividades que hacen experimentar flujo a sus practicantes. Un ejemplo es el estudio de López-Torres, Torregrosa y Roca (2007), quienes ante la falta de estudios de flujo en atletas y deportistas hispanos latinoamericanos, entrevistaron a 10 nadadores de elite para medir flujo, ansiedad y el estado emocional; basados en los relatos de los deportistas, los autores concluyeron que sus mejores experiencias dentro de sus actividades de rendimiento contienen referencias suficientes para hablar de que los nadadores

experimentan las dimensiones de flujo. Cuanto mejor es la calidad de la experiencia, mayor es la intensidad de tono positivo del estado emocional de los deportistas y por el contrario, los niveles de ansiedad son bajos.

¿Por qué dar importancia a estudios relacionados con el flujo en el deporte para esta investigación? Recurrimos a estos estudios debido a que los deportistas también desarrollan las capacidades cinestésicas y utilizan su cuerpo como principal herramienta de trabajo. Además de ser la danza una manifestación artística, un medio de comunicación, una profesión, etc., es considerada un deporte de alto rendimiento como se plasma en un estudio realizado por González *et al.* (2011), el cual evaluó la condición física de 17 bailadoras/es (de danza flamenca) de la provincia de Cádiz, utilizando una batería de tests para medir el consumo máximo de oxígeno, altura de salto, índice de elasticidad, frecuencia de movimiento, fuerza flexora del tronco y número de zapateados. Los resultados mostraron que la práctica del baile flamenco requiere de una gran carga de trabajo físico que iguala la de cualquier actividad deportiva de alto nivel. Por ello es que se consideraron estos antecedentes, pues la profesión de la danza comparte aspectos con deportistas, como lo son la capacidad de realizar los movimientos en coordinación con los demás bailarines (Sanahuja, 2008), el control de sí mismo, el sufrimiento, el dolor y el dominio del riesgo ante el desgaste físico (Rannou Rannou y Roharik, 2006 en Sanahuja, 2008). También, López-Torres *et al.* (2007) encontraron que los nadadores experimentan las dimensiones de flujo y, cuanto mejores son sus experiencias, es más la intensidad del estado emocional positivo de los deportistas que contrarresta los niveles de ansiedad. Por otra parte, recordemos que Piazza (2011) evaluó el flujo en adultos jóvenes que llevaban

practicando danza, mínimo tres años, encontrando que la mayoría de los participantes reportó experimentar flujo con la danza y además, con otra actividad. Ahora bien, dentro de la descripción de su muestra, los bailarines sólo practican la danza como pasatiempo mientras que los bailarines aquí evaluados, la practican como profesión, sin embargo, podemos ver que la disposición al flujo es algo que caracteriza a los participantes de ambos estudios.

Los resultados de la investigación de Delle Fave y Massimini (1988/1998), estudio de mayor referencia para la evaluación de flujo, coinciden con los datos obtenidos en esta investigación, pues en ambos casos, todos los participantes dijeron ver la danza como una actividad de flujo. Más adelante se discutirá con mayor detalle, la comparación de ambos estudios, en la sección correspondiente al análisis diferencial por grupos en función de la formación dancística.

Como parte de la evaluación que se hizo del flujo, se tienen las respuestas al cuestionario descriptivo acerca del bienestar subjetivo de los bailarines.

#### ✓ Motivación y experiencias en las actividades dancísticas

En general de acuerdo con lo plasmado en gráfica R.7 (véase sección de resultados), dentro de todas las opciones categorizadas, resaltan aquellas que se relacionan con el gran prestigio, reconocimiento y la importancia de la compañía folklórica para los bailarines, pues el hecho de pertenecer a ella ya es un logro y una meta alcanzada que les hace sentir superación, no sólo por poder pertenecer ahí, sino también por el amor a la danza, a su cultura y por las experiencias que implica el tener un lugar en la agrupación, como puede ser el participar en las giras y bailar en un recinto tan importante como lo es el Palacio de Bellas Artes.

Todo lo descrito anteriormente, permite a los bailarines sentir satisfacción y autorrealización, pero sobre todo felicidad al realizarse, desarrollarse y superarse en lo que muchos nombran como su gran pasión. Esto se reafirmó con las respuestas que dieron los participantes al mencionar que al bailar en esta compañía se sienten felices, satisfechos y autorrealizados, vivos y plenos. Las otras opciones fueron menos frecuentes pero la mayoría fueron de nivel positivo (competente, excitante, relajado/tranquilo, libre, auténtico, emocionado, inspirados/motivados y algo indescriptible), a excepción de las opciones nervioso, decepcionado y cansado (gráfica R.8 en la sección de resultados). Cabe mencionar que no se cuestionó o indagó acerca del porqué de estos sentimientos. Sin embargo, se pueden considerar algunos aspectos:

Amado *et al.* (2013), quienes aplicaron un modelo de motivación en bailarines profesionales con el fin de conocer los procesos motivacionales que se relacionan con lo que Jackson *et al.* (2001) llamaron flujo disposicional, y con aquellos que están vinculados con la ansiedad, encontraron que los bailarines que tienen una motivación por la propia actividad y la satisfacción que genera el practicarla, tienen una elevada disposición a experimentar el estado de flujo durante una situación de rendimiento, pero esto también se encuentra ligado con la probabilidad de percibir ansiedad ante dicha situación. Los autores mencionan que ello puede deberse al nivel de autoexigencia que se imponen los bailarines, fruto de las peculiaridades del entorno dancístico como lo son: el afrontamiento del desafío, tener metas claras, tener un feedback constante junto con un nivel elevado de concentración, atención y control al ejecutar. Y esto a su vez es el origen de que los bailarines se muestren muy motivados por la propia actividad y

experimenten mucha satisfacción en la práctica, incluso si el mostrar su trabajo ante un público sigue representando una fuente de ansiedad y nerviosismo para ellos. En el artículo *El ballet es mezcla de amor y sacrificio* en donde se entrevista a la primera bailarina del Ballet Nacional de Cuba Sadaise Arencibia, ella comenta que: “En los momentos antes de salir a escena siempre siento algo de nervios como es normal porque una cosa es el ensayo y otra distinta es la función”, por lo que podría asumirse que es éste el origen de los nervios que los bailarines profesionales en general experimentan. Así, Amado *et al.* (2013), dentro de sus conclusiones nos dicen que tanto la ansiedad de rendimiento como el flujo pueden darse simultáneamente, ya que las condiciones que se presentan para alcanzar el flujo, se vinculan con la ansiedad, como una estrategia que alivia la intensidad de la misma.

De igual manera, si se considera que la danza es una actividad de alto rendimiento como ya se mencionó anteriormente, es de esperarse que los bailarines experimenten cansancio. Y en cuanto al sentir decepción por parte de uno de los bailarines, está en duda si este sentir está relacionado con las actividades artísticas como tal o con otras cuestiones implicadas dentro de lo que es el ballet en general.

#### ✓ Experiencias en el tiempo libre

Se observó que, además de ocuparse en diversas actividades fuera de las del ballet al que pertenecen, ya sea por obligación, por necesidad o por cualquier otro motivo, poco más del 50% de los bailarines reportaron que estos pasatiempos también les hacen sentirse feliz/contento/genial/bien/lo disfruto mucho,

acompañado a su vez, de sentirse relajado/tranquilo. Esto es congruente con lo reportado por López-Torres *et al.* (2007) en una de sus conclusiones al decir que a mejores experiencias más bajos son los niveles de ansiedad. Además, estas actividades también permiten a los participantes superarse, autorrealizarse y crecer en todos los aspectos. Solo 4 categorías dentro de todas las que se establecieron en la gráfica R.10 (véase sección de resultados), fueron de nivel negativo (confundido, cansado, triste y estresado) pero no se indagó el porqué de estas respuestas.

En los estudios realizados por Delle Fave y Massimini (1988/1998), en donde evaluaron experiencias óptimas en diferentes contextos como comunidades, familias y ámbitos laborales, se observó que las personas evaluadas mostraban diferentes tendencias a experimentar flujo. En una investigación realizada con oficinistas, se mostró que son pocos los porcentajes de las personas que experimentan flujo con sus actividades de trabajo y altos los porcentajes en las personas que reportan experimentar flujo en actividades no relacionadas con su trabajo, y de ocio como los deportes. A diferencia de los oficinistas, vemos que los bailarines disfrutaban y experimentan flujo tanto en sus actividades de trabajo como en sus pasatiempos, ya que al menos el 50% de los bailarines de cada grupo dijo sentirse feliz con sus actividades de ocio, y en general, la mayoría de los bailarines se expresaron de forma positiva acerca de las actividades que realizan fuera del ballet profesional. Lo anterior coincide con lo reportado por Csikszentmihalyi (1978, en Delle Fave y Massimini, 1988/1998), respecto a que las personas que tienden a experimentar con frecuencia flujo en sus actividades laborales, pueden disfrutar otras actividades de su vida. Y entonces se ve que la

danza aparte de ser una actividad que propicia el flujo, probablemente también sea una actividad que se relaciona con el hecho de que las personas que la practican tiendan a experimentar flujo en sus otras actividades, lo que sugiere el desarrollo de una personalidad autotélica en los bailarines.

Las actividades en las que se ocupan los bailarines son variadas y todas tienen su importancia para cada uno de ellos. Realmente no se considera si unas son más importantes que otras, pues cada participante cubre necesidades e intereses propios. Como se vio en la descripción de la muestra, algunos bailarines reportaron estar estudiando y el hecho de mencionar esta opción como un pasatiempo, pone a la danza como algo prioritario en su presente y el estudio como algo que complementa su preparación a nivel profesional y personal. Otra categoría, la lectura, indica que los bailarines ocupan parte su tiempo libre en actividades que les permitan cultivarse y que de igual manera desarrollen sus habilidades intelectuales lingüísticas. Si bien Smolej y Avsec (2007, en Fernández *et al.*, 2013) mencionan que la experiencia de flujo se relaciona más con factores emocionales que cognitivos para el bienestar psicológico, en este caso, vemos que al menos en los bailarines encuestados existe cierta inclinación por actividades como estudiar, leer, actividades musicales y físicas, en donde se trabajan áreas cognitivas, que proveen bienestar subjetivo, satisfacción, competitividad, responsabilidad, versatilidad, entre otras. Ello nos habla de que los factores emocionales, cognitivos y motivacionales hacen posible experimentar flujo (Fernández *et al.*, 2013) y por lo tanto debe existir un equilibrio entre los mismos.

Mencionamos anteriormente que los círculos sociales (familia y amigos) son importantes en la vida de los bailarines. Tomando en cuenta mi experiencia

personal como bailarina profesional, las actividades de entrenamiento y preparación, demandan cierto tiempo, lo que implica en ocasiones sacrificar compromisos familiares, actividades con la pareja o distracciones con amigos que se encuentran fuera del círculo social dancístico. Por tal, brindar tiempo de calidad, más no de cantidad, a la familia, pareja, amigos, incluso a las mascotas, cuando las actividades del ballet lo permitan, son opciones que se deben tener presentes.

✓ Bienestar subjetivo (felicidad)

Dado que los participantes dijeron considerarse personas felices, al cuestionarles acerca de los momentos en que experimentan este sentimiento, las respuestas corroboraron los resultados de la prueba de flujo DFS-2. Por ejemplo, 48 bailarines adjudican su felicidad a todas las actividades implicadas con la danza dentro de esta compañía en la que trabajan (tomar clases, bailar en ensayos, funciones y bailar en BA) y en la que se esfuerzan por permanecer como un elemento importante. De ahí que su felicidad se deba a ello, como lo dice Csikszentmihalyi (2000, p. 382): “los mejores momentos suelen suceder cuando el cuerpo y la mente de una persona han llegado hasta su límite en un esfuerzo voluntario para conseguir algo difícil y que valiera la pena” y una experiencia óptima surge de hacer que suceda dicha experiencia.

Se sigue reflejando que el ámbito familiar, amigos y pareja, son fuentes de felicidad para ellos.

De este modo, con base a las respuestas a estas preguntas y al DFS-2, resaltamos que la danza, y en este caso la danza de género folklórico que ejecutan los bailarines, permite a sus practicantes experimentar flujo.

## **7.2 Análisis diferencial en función del desarrollo dancístico**

### **Algunos aspectos a discutir de la descripción de los grupos**

Los grupos de más edad y mayor formación dancística, no sólo ya han culminado el nivel de estudios que reportaron, sino que la ocupación de ser solamente bailarín prevalece, en especial en el grupo C.

Es importante mencionar que el que sólo se dediquen a esta ocupación, probablemente se encuentre relacionado con el grupo al que pertenece, pues el grupo C cubre presentaciones dentro y fuera del país por lo que su disposición para la compañía debe ser mayor.

Además, el cambio de residencia que la mitad de los tres grupos reporta, habla de cómo es que los bailarines pueden decidir cambiar de ciudad, país o continente con la finalidad de lograr un puesto y hacer su sueño realidad (Sanahuja, 2008).

### **Descripción de los grupos respecto al arte de la danza**

En este análisis se esperaba que existieran diferencias en los tres grupos en donde, el de menor formación dancística tuviera tanto menos años bailando como menos años dentro de la compañía, y el de mayor formación dancística tuviera más años, respecto a los grupos A y B. Así, para los tres grupos, se observó que

el tiempo que tienen bailando en general difiere de acuerdo al rango establecido. Ligeramente se tuvo que el grupo de menor experiencia (A) se inclina más en el rango de menos años; en el grupo de experiencia intermedia (B) los bailarines tienen, en su mayoría, de 6-10 años y 11-15 años. Finalmente para el grupo de mayor experiencia (C), sus frecuencias se reportan equilibradas y los bailarines tienen, en el menor de los casos, 6-10 años bailando y se tiene mayor incidencia en la opción de 21-25 años. La diferencia entre los grupos puede deberse a las diferencias de edades también mencionadas anteriormente, en especial en entre los grupos A y B, y A y C.

Referente al tiempo que llevan dentro de la compañía folklórica profesional, la mayoría de los bailarines de baja experiencia dijeron tener el menor tiempo dentro de los rangos establecidos, siendo el de mayor frecuencia de 0-10 meses, esto no debe ser extraño dado que son los bailarines que se preparan para audicionar y pretenden integrarse al ballet en el grupo B. Puede decirse que los bailarines del grupo C tienen más tiempo en el ballet ya que su trayectoria es más amplia, pero solo en algunos casos. Recordemos que los años que tienen siendo parte de este ballet no es una condicionante para pertenecer a uno u otro grupo, por lo que hay más variabilidad en los bailarines en cuanto al tiempo que llevan dentro de la compañía para los grupos de experiencia intermedia y de mayor experiencia.

A diferencia de Delle Fave y Massimini (1988/1998), en donde el nivel de formación dancística está ligada al nivel de estudios dentro de la carrera dancística y a su etapa como profesionales, en esta investigación la formación dancística está en función del grupo en el que se encuentren los bailarines,

aunque no es necesario cubrir con ciertos años bailando fuera o dentro de la compañía.

Otro aspecto que caracteriza a los grupos es que no hay diferencias relevantes en cuanto a los géneros dancísticos practicados, pues en sí, todos los bailarines de los 3 grupos han realizado otros tipos de danza, ya sea como complemento de su preparación dancística, por gusto, o por la oportunidad que han tenido para bailar en otro tipo de espectáculos. Y es que la importancia de ser bailarines versátiles la comenta Romero (2015) en su artículo *La danza para comprender la vida*, en el que habla acerca de la trayectoria de la bailarina y coreógrafa Gloria Contreras<sup>16</sup>; la autora comenta que “*la versatilidad ayuda a desarrollar a los bailarines, interesar a públicos diversos e incentiva la creatividad*” Romero (2015, p. 13).

Por el contrario, la mitad de los bailarines de cada grupo, dijeron realizar solamente el arte de la danza, desconociendo que ésta es una arte mixta que involucra a todas las demás. No obstante, aunque con bajas frecuencias, si hubo casos que reportaron involucrarse en otras artes, las más mencionadas son: música para algunos bailarines de los tres grupos; dibujo, principalmente para el grupo B; y pintura, en especial para el grupo C. Estos datos son congruentes con la propuesta de Pastor (2012) quien, ante la necesidad de integrar la danza y la educación corporal en el ámbito educativo, realiza una recopilación de artistas con una trayectoria multidisciplinar, y propone añadir experiencias educativas que integren las artes plásticas y la danza, además de la interrelación con el resto de

---

<sup>16</sup> Gloria Contreras. Bailarina y coreógrafa. Fundadora del Taller Coreográfico de la UNAM. Además, como parte de su preparación estudió música, escultura, pintura y literatura.

áreas artísticas como la música, la plástica o las artes escénicas, para promover el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno.

Por otra parte, al ser el cuerpo de donde surgen todos los movimientos que en conjunto hacen la danza, las lesiones en los bailarines son muy comunes. La lesión que más destaca para los tres grupos son los esguinces. Ello coincide con lo reportado en la investigación llamada *Ballet: exigencia física y psicológica en busca de la perfección*, realizada por Lázaro y Olivares (2014). De acuerdo con los testigos especialistas en la medicina y psicología del ballet, director y bailarines profesionales en el ballet, las lesiones que prevalecen en la práctica de la danza clásica son: daños por sobrecarga, los esguinces, las contracturas musculares o fracturas. Por lo mismo se dice que casi todos los bailarines sufren alguna lesión a lo largo de su carrera que los obliga a dejar la profesión y el escenario un tiempo (Taylor y Taylor, 1995/2008), dependiendo de la gravedad, la misma la lesión afecta en el rendimiento del ejecutante.

Si bien es cierto que los bailarines pueden preocuparse por el envejecimiento siendo que el cuerpo pierde progresividad en sus capacidades y existe una negación y evitación por dejar los escenarios (Sanahuja, 2008), en esta investigación se registran diversas lesiones para los tres grupos sin ser el nivel de formación dancística, la edad ni el tiempo haciendo danza, variables de las que dependan las lesiones, al menos no para esta muestra.

Sanahuja (2008, p. 70) nos dice que “el miedo a la lesión está omnipresente y la necesidad de manejar y afrontar las lesiones es común” y ante los resultados obtenidos, coincidimos en que hay la necesidad de orientar a los bailarines, física y psicológicamente en la prevención, la detección de signos de alarma, el

diagnóstico y el tratamiento en las lesiones, con el fin de que el bailarín haga conciencia de no llevar al límite su cuerpo cuando hay una lesión de por medio. Así el profesional en danza, podrá seguir experimentado flujo sin la necesidad de que éste sea un peligro ante la elección de no dejar de bailar por el bienestar que la actividad genera cuando se tiene alguna lesión de cualquier índole.

### **Diferencial entre grupos: Inteligencias**

Siendo que no hay estudios que hayan evaluado inteligencias múltiples en función del desarrollo dancístico en bailarines, los resultados más allegados con lo que podría haber una comparación son los obtenidos por Miranda (2016), quien tras medir IM en estudiantes de música y hacer el diferencial, de acuerdo con su nivel de formación musical, encontró que hubo diferencias significativas al menos para las inteligencias musical y lingüística. Sin embargo, aunque se esperaba encontrar que también hubiera diferencias significativas entre los grupos de acuerdo al nivel de *expertise* de los bailarines, nuestros resultados arrojaron lo contrario; no hubo diferencias en los perfiles de IM entre los 3 grupos y posiblemente se deba a que finalmente, los tres grupos ya se desenvuelven a nivel profesional, lo que indicaría que ya cuentan con las capacidades necesarias para desempeñarse a ese grado de formación.

### **Diferencial entre grupos: Flujo**

A diferencia del estudio de Delle Fave y Massimini (1988/1998), quienes midieron flujo con la adaptación del Cuestionario de Flujo desarrollado por Csikszentmihalyi y encontraron que a mayor formación dancística mayor flujo

reportaban los profesionales de la danza; en esta investigación los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre los grupos en función de su nivel de pericia en ninguna de las dimensiones del flujo. Sin embargo, todas las medias de los grupos para cada dimensión, se encuentran en los rangos alto y muy alto. Tómese en cuenta que el estudio de Delle Fave y Massimini (1988/1998) fue realizado en un grupo de profesores y estudiantes que se encontraban iniciando su formación dancística basado en los grados de un cierto plan de estudios, mientras que en este trabajo, todos los participantes ya se encuentran en el rango profesional y lo que marca el nivel de formación dancística está en función del grupo al que pertenecen dentro de la compañía. Las diferencias de aquel estudio con esta investigación pueden deberse a que nuestros participantes ya han culminado su nivel de preparación inicial en donde tenían que ser acreditados ante una institución, o bien ya han adquirido los conocimientos necesarios en ballets amateurs, lo que les permite sentirse lo suficientemente preparados para desarrollarse en el ámbito profesional. El hecho de pertenecer al grupo A es un motivo para experimentar flujo ante la probabilidad de ser aceptado para formar parte de los grupos B y C, pero mientras, estos bailarines ya están fungiendo como aprendices y disfrutan al máximo aprender el repertorio y las actividades propias de la compañía en la que desean estar. En algunos casos, aunque los bailarines no lleguen a tener la oportunidad de ser elemento artístico de este ballet, ya cuentan con las herramientas necesarias para ejercer su profesión dancística, desempeñarse en otras compañías y seguir haciendo danza. Esto se ha visto reflejado en la gráfica R.16 (véase sección de resultados) en donde se muestra que para los tres grupos las motivaciones principales para

desempeñarse dentro de la compañía son: pertenecer a este ballet, la superación y el amor a la danza. Y en la gráfica R.17 (véase sección de resultados) vemos que ante lo anterior, sin importar el grupo en donde se encuentran, los bailarines se sienten satisfechos y autorrealizados.

Con diferencias en los grupos, pero con altas frecuencias, los bailarines dijeron sentirse felices por desempeñarse en las actividades dentro de la compañía, en sus grupos correspondientes. No obstante, en la gráfica R.20 (véase sección de resultados) se observa que son menos los bailarines del grupo C que dijeron sentirse felices cuando realizan sus actividades en danza, mucho de eso puede deberse a que ya tienen un cierto grado de confianza, por ser parte del grupo de mayor *expertise*, en cambio, los de menor formación posiblemente se encuentren más motivados al momento de bailar porque aspiran a ser parte de los grupos B y C.

De acuerdo con lo reportado por Miranda (2016), quien midió flujo con el DFS-2 y en donde los músicos mostraron buena disposición a éste, aunque no fue asociado con el desarrollo musical que estuvo en función al nivel de entrenamiento de los estudiantes, en los bailarines la disposición al flujo se comporta de la misma forma; que todos los bailarines sin importar el grupo nivel de pericia, experimentan flujo, lo cual se reafirma en las respuestas al cuestionario autodescriptivo. De este modo podemos ver que, tanto la música como la danza, como actividades artísticas, son medios para experimentar flujo para aquellos que las practican.

### **7.3 Análisis diferencial en función al grado de equilibrio de los perfiles de inteligencias**

#### ***Inteligencias***

Para todas las IM, el grupo Equilibrio tiene mayor puntaje que el grupo Descompensación. Sin embargo, tenemos que hubo diferencias significativas en las inteligencias lingüística, intrapersonal, lógico-matemática, espacial, musical, naturalista y en el estilo innovador.

Esto es congruente con lo reportado por Miranda (2016), quien realizó el mismo análisis pero en estudiantes de música que pertenecían a varias instituciones, donde se observa que los músicos mostraron diferencias significativas entre sus grupos Equilibrio y Descompensación en las inteligencias cinestésica, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Aunque ambas disciplinas son parte del ámbito artístico, cada una desarrolla de diferente forma las capacidades de sus ejecutantes. En el caso de los participantes de este estudio, en la inteligencia cinestésica no se obtuvieron diferencias significativas entre los dos grupos puesto que todos son bailarines a nivel profesional y ya han desarrollados sus habilidades corporales a lo largo de su formación dancística. En cuanto a la inteligencia interpersonal, la cual tampoco reflejó diferencias significativas, probablemente se debe a que, como ya se mencionó en el apartado de perfiles de IM dentro de esta sección, las actividades colectivas propician un desarrollo interpersonal en los integrantes de las mismas. La diferencia significativa en el estilo cognitivo Innovador, relacionado con la creatividad, indica que, como lo concluye Miranda (2016), probablemente el equilibrado desarrollo de

capacidades favorece el desarrollo de la creatividad, proceso cognitivo característico de las actividades artísticas.

Por otra parte, el grupo Equilibrio no sólo tiene altos puntajes en el perfil de inteligencias, sino que además, muy probablemente sea este equilibrio un factor que propicie los altos puntajes en las inteligencias y estilos cognitivos como se observa en la figura R.3 (véase sección de resultados). Así se puede coincidir con Miranda (2016), cuando concluye que un desarrollo equilibrado de las capacidades puede promover el desarrollo integral; en el caso de los bailarines profesionales no es la excepción pues probablemente estos resultados nos indican que el bailarín puede tener un desempeño óptimo en otras áreas y actividades fuera de las de su profesión, cumpliendo con lo que Gardner (1993/1994b) propone al plantear que todas las capacidades deben ser desarrolladas y potencializadas para promover un desarrollo integral en el individuo que le permita desenvolverse en cualquier ámbito de su vida.

### ***Flujo***

En este análisis se esperaba que hubiese diferencias significativas en las dimensiones del flujo entre los dos grupos: Equilibrio y Descompensación; sin embargo, solo hubo diferencias en la dimensión pérdida de inhibición, esto pudiera atribuirse a que el grupo con desarrollo balanceado de capacidades no sólo sabe que cuenta con las herramientas o capacidades necesarias sino que, además, sabe hacer uso de ellas para desempeñarse en la profesión dancística sin importar la crítica de espectadores, compañeros y directivos, dejándose llevar por la actividad misma.

En la figura R.4 (véase sección de resultados) vemos que ambos grupos alcanzaron puntajes altos en prácticamente todas las otras dimensiones del flujo. Y se obtuvieron puntajes altos en la puntuación total del DFS-2, lo cual nuevamente confirma que la danza además de ser una actividad y profesión que propicia el desarrollo integral del individuo, también es un medio para experimentar flujo. Sin embargo, más allá de una posible asociación con la pérdida de inhibición, no es posible asociar la alta disposición al flujo con el desarrollo equilibrado de capacidades de los bailarines.

## 8 Conclusiones

Con base a los resultados obtenidos se respondió a las preguntas de investigación planteadas. Se presentan las conclusiones correspondientes:

*¿Cuáles son los perfiles generales de inteligencias y flujo de una muestra de bailarines profesionales de danza folklórica mexicana?*

Los perfiles de inteligencia en los bailarines evaluados muestran un moderado y alto, pero sobre todo un equilibrado desarrollo en las inteligencias, siendo la inteligencia cinestésica mayormente desarrollada en los bailarines.

También, los bailarines tienen una alta disposición al flujo y se destacan por tener un muy alto grado de experiencia autotélica, de metas claras y con buen equilibrio entre los desafíos y las habilidades que la profesión les demanda. No obstante, el flujo, en cuanto a todas sus dimensiones, también se da de forma balanceada con altos y muy altos niveles de desarrollo.

Por otra parte, los bailarines no sólo alcanzaron niveles óptimos en la prueba DFS-2, también afirman que se consideran personas felices, especialmente cuando realizan las actividades relacionadas con la profesión dancística, lo cual nos dice que su bienestar subjetivo recae en las experiencias relacionadas con la danza, entre algunas otras.

¿Cómo se relaciona el nivel de formación dancística con las inteligencias y flujo de los bailarines?

Los grupos definidos por el nivel de formación dancística de los bailarines de la compañía folklórica profesional no se diferencian en cuanto al desarrollo en las inteligencias múltiples medidas por el MIDAS, ni en el flujo que experimentan, evaluado con el DFS-2. Tanto el grupo de menor formación dancística, como el grupo de mayor formación, muestran óptimo desarrollo en sus capacidades cognitivas y en el flujo. Por lo que no se puede concluir que el nivel de desarrollo dancístico, tal como lo definimos en esta investigación, esté asociado con el desarrollo de las inteligencias o el flujo de los bailarines.

A pesar de experimentar diferentes momentos de felicidad, la mayoría de los bailarines de cada grupo se consideran felices gracias a la danza que practican, sin embargo, de acuerdo con sus respuestas en las preguntas sobre bienestar subjetivo, cuanto mayor es el nivel de formación dancística, es menor la probabilidad de que su felicidad se deba a las experiencias en las actividades dentro de la compañía. Tal vez en una muestra más grande o la recolección de datos de otras compañías profesionales, se pueda ver si dicho comportamiento prevalece o por el contrario, se observe que el nivel de pericia no es un factor que influya en el bienestar subjetivo de los bailarines en este sentido.

El bienestar subjetivo de los bailarines también tiene origen en los aspectos socioemocionales como lo son la familia, los amigos y la pareja.

¿Cómo se relaciona el desarrollo equilibrado de las inteligencias con el flujo de los bailarines?

Se tiene que el desarrollo balanceado de las IM parece estar asociado con el desarrollo individual de las capacidades: lingüística, intrapersonal, lógico-matemática, espacial, musical y naturalista, y el estilo cognitivo innovador. Lo cual brinda bastas herramientas al individuo para desenvolverse en cualquier otro ámbito profesional.

En cuanto al flujo, únicamente se encontró asociación del desarrollo equilibrado de capacidades con la dimensión pérdida de inhibición. Y es que el tener capacidades balanceadamente desarrolladas, brinda confianza y seguridad a la persona para que, dentro de un catálogo de oportunidades ella sea capaz de desempeñarse sin preocuparse por la crítica externa.

A continuación se presenta los objetivos planteados y que se cumplieron dentro de esta investigación.

*General:*

*Evaluar y analizar las inteligencias y la disposición al flujo de bailarines profesionales de danza folklórica mexicana.*

Se midieron y analizaron dos constructos que aportan al desarrollo integral del individuo: inteligencias múltiples y flujo en una muestra de bailarines profesionales, así como las posibles relaciones entre ambos.

*Específicos:*

- *Analizar perfiles de inteligencias y perfiles de capacidad para el flujo de bailarines profesionales de danza folklórica mexicana.*

Se obtuvieron y analizaron los perfiles de inteligencias y capacidad para el flujo tanto individual como grupalmente.

- *Analizar la relación entre la formación dancística (pericia) y los perfiles de inteligencias y capacidad para el flujo.*

Se definieron grupos de acuerdo al nivel de formación dancística que tienen los bailarines dentro de la compañía profesional y se realizó un análisis diferencial de sus perfiles de inteligencias y flujo. Esto permitió analizar la posible relación entre la formación dancística y los constructos inteligencias y flujo.

- *Analizar la asociación entre el equilibrio de las ocho inteligencias y el flujo.*

Se definieron grupos a partir del grado de homogeneidad de sus puntajes de inteligencias. Por lo que se compararon grupos de bailarines con y sin un perfil equilibrado de inteligencias. Se analizaron las posibles relaciones de estos perfiles con los constructos inteligencias y flujo.

- *Retroalimentar a los bailarines de acuerdo con sus resultados y despertar su interés por el autoconocimiento.*

Una vez obtenidos los perfiles individuales de inteligencias y de flujo, los resultados fueron entregados a cada participante de forma impresa y vía correo electrónico. Se incluyó una explicación de los constructos evaluados, así como de las diferentes inteligencias y dimensiones de flujo, para concientizar al bailarín de las áreas que deben ser reforzadas, con el fin de que alcancen un desempeño óptimo que le permita experimentar satisfactoriamente su profesión.

### **Alcances y limitaciones**

A continuación se analiza acerca de algunos aspectos que pueden tomarse en cuenta en futuras investigaciones:

- Dado que las evaluaciones son respondidas desde la mirada subjetiva del participante, sería conveniente complementar los resultados con evaluaciones que expongan al participante a la resolución de problemas ligados a cada una de las capacidades cognitivas.
- Aun cuando se trabajó con una adaptación final de instrumentos psicométricos para la medición de los constructos evaluados, se cuenta con antecedentes de estudios donde su aplicación ha obtenido buenos niveles de confiabilidad y validez.
- Siendo que el tamaño de la muestra fue de 60 participantes y 20 para cada grupo, beneficiaría, en términos comparativos, el trabajar con una muestra mayor.
- También, sería viable añadir comparaciones con otro tipo de poblaciones que practique otros géneros dancísticos u otras

actividades físicas para ver las diferencias en puntajes de inteligencia, características sociodemográficas y autorreporte con relación al flujo.

- Aunque se trató de controlar las variables, en los análisis diferenciales los grupos pudieron tener diferencias de edad o género. Aunque son diferencias naturales debidas a la manera en que se conformaron los grupos, es necesario tenerlas en cuenta y analizarlas con mayor detalle.
- Tomando en cuenta que no hubo diferencias significativas de acuerdo a la formación dancística, que estuvo definida por el grupo de pertenencia dentro de la compañía, ésta podría replantearse en función del tiempo que tienen los bailarines dentro del ámbito dancístico; por ejemplo, se puede comparar estudiantes que estén al inicio de su formación dancística con bailarines profesionales con amplia experiencia o bien, realizar estudios longitudinales evaluando a estudiantes al inicio de su formación dancística y tiempo después, cuando ya se encuentren en un nivel más avanzado. Además, dicha muestra también podría compararse con otra muestra de participantes que no hubieran practicado danza y que de igual forma, fueran evaluados en un antes y un después. Así, podríamos obtener datos importantes acerca del impacto de la danza en el individuo.
- De igual forma, se considera importante ampliar la investigación dentro de la danza folklórica mexicana a nivel profesional, pues aunque existen aportaciones teóricas que hablan de la importancia

de ella en el ámbito educativo, son escasas las existentes a nivel científico y a nivel profesional. Sería importante que la danza folklórica adquiriera un mayor impacto en nuestra sociedad, como el que tiene la danza clásica, tanto para difundir y preservar la danza característica de nuestro país como para aterrizar los objetivos de los planes de estudios actuales en los que la danza continúa siendo algo secundario.

- Desde el punto de vista y experiencia personal, con lo anterior, podría generarse mayor valoración de la danza folklórica como una profesión en nuestro país. Además de que se requiere valorar el desempeño de quienes la ejercen como una profesión que merece ser igualmente remunerable en todos los aspectos (a nivel personal, económico y social), como ocurre con otras profesiones.
- Ya que un aspecto importante es difundir el arte como un medio viable para el desarrollo integral, resultaría enriquecedor para el área continuar desarrollando investigaciones y comparaciones con otras profesiones artísticas, por lo que se invita a los interesados en el área de psicología y arte a continuar con la línea de investigación en la corriente cognitiva.

Contribuir a la investigación relacionando todos los factores que influyen en desarrollo integral del individuo resulta algo complejo tomando en cuenta la infinita gama de combinaciones biológicas, psicológicas y socioculturales que nos conforman como seres humanos, las cuales no deben ser estudiadas y tratadas

por separado, pues en la actualidad, el individuo debe prepararse para adaptarse ante los cambios que demanda la sociedad. Sin embargo, iniciar por concientizar a las personas acerca de las posibilidades que tienen para desarrollarse en diferentes situaciones y etapas de su vida, es una oportunidad para estimular nuestras capacidades y llevarlas a su máximo alcance.

Esta investigación junto con otras recientes, que sirvieron como referencia, pretenden ayudar en el desarrollo educativo óptimo; en el presente trabajo, se busca resaltar la importancia de un desarrollo equilibrado de cada una de nuestras capacidades, ya que al tener las herramientas necesarias y estar listos para afrontar nuevos desafíos, experimentaremos mayor satisfacción y gratificación, disfrutando cada actividad que realicemos en la vida. Además, dado que incursionamos en el ámbito profesional, se pretende concientizar a los bailarines acerca de un desarrollo óptimo de sus capacidades, que les permita mejorar su rendimiento dancístico y que a su vez, permita que puedan seguir disfrutando de lo placentero que resulta la danza por sí misma. Hay que sacar provecho máximo a la motivación, sea cual sea, que tienen los bailarines por hacer danza pues es aquí, donde se centra la energía y el interés por la superación.

Desde la propia experiencia como bailarina y dentro de la convivencia con aquellos que viven en el maravilloso mundo de la danza, es importante hacer conciencia de la complejidad de esta profesión que nos brinda la oportunidad de desarrollar una variedad de capacidades permitiéndonos vivir en plenitud, satisfacción y nos ayuda a alcanzar la autorrealización, la cual no debe quedarse en los límites de un escenario, tras un vestuario y una gama de colores en el rostro.

Finalmente, concluyo haciendo referencia a que la satisfacción que surja de hacer cualquier actividad es el resultado de una mezcla enriquecida con una medida de gozo, nuevos desafíos y una fuerte dosis de visión hacia la superación y el crecimiento.



Anahy Dorantes López

Ciudad Universitaria

Mayo de 201

171



## Referencias

- Águila, D., Núñez, M., & Raquimán, P. (2011) Las artes en el currículo escolar. En A. Giráldez & L. G. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 21-29). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Aguirre, G., & Segura, F. (1999). *El Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández*. México: Fomento Cultural Banamex.
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2013). Desarrollo de un modelo de motivación para explicar el *flow* disposicional y la ansiedad en bailarines profesionales. *Universitas Psychologica*, 12(2), 457-470.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-2.dmmf>
- Atala, V. (s.f.). Reflexiones sobre la danza y el baile. *Mazulagia.com: Revista Alternativa Digital* [en línea]. Recuperado de [http://www.mazulagia.com/articulos/danza\\_y\\_baile\\_reflexiones\\_sobre\\_la\\_danza\\_y\\_el\\_baile.htm](http://www.mazulagia.com/articulos/danza_y_baile_reflexiones_sobre_la_danza_y_el_baile.htm)
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626. Recuperado de [http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/pb/pb\\_theoretical\\_1987.pdf](http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/pb/pb_theoretical_1987.pdf)

- Baltes, P. B. (2003). On the Incomplete Architecture of Human Ontogeny: Selection, Optimization, and Compensation as Foundation of Developmental Theory. En U. M. Staudinger & U. Lindenberger (Eds.), *Understanding Human Development: Dialogues with Lifespan Psychology* (pp. 17-43). New York: Springer.
- Barbosa-Cardona, P. T., & Murcia-Peña, N. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educación y Educadores*, 15(2), 185-200. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424870003>
- Bárcena, P., Zavala, J., & Vellido, G. (2001). *El hombre y la danza* (2ª Ed.). México: Patria.
- Bednarik, R. (1998). Los primeros testimonios del espíritu creador. *El correo de la UNESCO*, (Abril), 4-10. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001113/111392so.pdf>
- Binet, A., & Simon, Th. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux, *L'Année Psychologique*, 11(1), 191-244. doi: 10.3406/psy.1904.3675
- Bryant, J. (2015). Historia del arte para dummies (Trad. A. García-Espada). Barcelona: Planeta. Edición en castellano de Art History for Dummies. Indianapolis, IN: Wiley, 2007.

- Calero, A., & Injoke-Ricle, I. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario Breve de Experiencias Óptimas (Flow). *Evaluar*, 13, 40- 56. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/issue/view/596>
- Cantó-Milá, N. (2015). En relación con el arte. El arte desde una perspectiva relacional [dosier en línea]. *Digithum*, 17, 9-10. <http://doi.org.10.7238/d.v0i17.2722>
- Centro Interactivo de Aprendizaje. [CIA] (2013). Arte. En Autor (Ed.), *Diccionario Enciclopédico* (pp. 88). Barcelona: Oceano.
- Csikszentmihalyi, M. (1998) *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* (Trad. J. P. Tosaus). Barcelona: Paidós. Edición en castellano de *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Haper Collins, 1996.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Flow. En A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 3, pp. 381-382). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10518-188>
- Csikszentmihalyi, M. (2009). El flujo. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.) *Emociones positivas* (181-193). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Csikszentmihalyi, M. (2010a) *Aprender a fluir* (7ª Ed.) (Trad. A. Colodrón). Barcelona: Kairós. Edición en castellano de *Finding Flow*. New York: Basic Books, 1997.

- Csikszentmihalyi, M. (2010b). *Fluir: Una psicología de la felicidad* (14ª Ed.) (Trad. N. López). Barcelona: Kairós. Edición en castellano de Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row, 1990.
- Cubo, O. (2010). Hegel y el fin del arte. *Hybris*, 2(1), 6-19. Recuperado de [http://revistas.cenaltel.cl/files/journals/1/issues/hybris\\_v2n1\\_2010.pdf](http://revistas.cenaltel.cl/files/journals/1/issues/hybris_v2n1_2010.pdf)
- Dallal, A. (1992). *Cómo acercarse a la danza* (2ª Ed.). México: Plaza y Valdés.
- Dallal, A. (2007). *Los elementos de la danza*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Del Pino, J. M., Gómez, E., Moreno, S., Gálvez, G., & Mula, F. J. (2009). Inteligencias múltiples y deporte. *Apunts. Educación física y deporte*, 1(95), 5-13. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300138>
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (1998). La modernización y los contextos cambiantes de flujo en el trabajo y el ocio (Trad. J. Aldekoa). En M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. (pp. 191-209) Bilbao: Desclée de Brouwer. Edición en castellano de Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1988.

- Díaz, S. (2007). La música como arte integrador. En Autor (Ed.), *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (pp. 9-23). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Echegoyen, S. (s.f.). Cambios en el cuerpo del bailarín. *Ciudad de la Danza* [Portal de Internet]. Recuperado de <http://www.ciudaddeladanza.com/bibliodanza/anatomia-aplicada-a-la/cambios-en-el-cuerpo-del.html>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (Trad. G. Sánchez). Barcelona: Paidós. Edición en Castellano de *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven/London: Yale University Press, 2002.
- Febles, M., & Wong, A. (2002). De la psicología a la danza. Una aproximación a los requerimientos psicológicos para enfrentar las exigencias danzarias. *Revista Cubana de Psicología*, 19(1), 28-35. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n1/03.pdf>
- Feldman, R. S. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana* (6ª Ed.) (Trad. J. L. Núñez). México: McGraw-Hill. Edición en castellano de *Essentials of Understanding Psychology* (6th Ed.). New York: McGraw-Hill, 2005.
- Fernández, M. (1999). *Taller de danzas y coreografías. Educación infantil y primaria*. Madrid: CCS.

- Fernández, M. P., Pérez, M. A., & González, H. (2013). Efecto del flujo y el afecto en el bienestar psicológico. *Boletín de Psicología*, 107, 71-90. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N107-4.pdf>
- García, A., Hernández, C., Valencia, M., & Vidal, J. (2007). *La danza: arte y disciplina para el fortalecimiento del desarrollo integral en el adolescente* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Hidalgo, México. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/10565>
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva* (Trad. L. Wolfson). Barcelona: Paidós. Edición en castellano de *The Mind's New Science. A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books, 1985.
- Gardner, H. (1994a). *Educación artística y desarrollo humano* (Trad. F. Meler-Orti). Edición en castellano de *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts, 1990.
- Gardner, H. (1994b). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (2ª Ed.) (Trad. S. Fernández). México: Fondo de Cultura Económica. Edición en castellano de *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Basic Books, 1993.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Trad. M. G. Melero). Barcelona: Paidós. Edición en castellano de *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada* (Trad. G. Sánchez). Madrid: Paidós. Edición en castellano de *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books, 1999.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.

González, J. L., Vargas, A., Fernández, J., González, A., Gómez, R., & Costa, J. L. (2011). Análisis del baile flamenco: cargas de trabajo y condición física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(44), 708-720. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista44/artvaloracion253.htm>

Gouveia, M., Pais-Ribeiro, J. L., Moreira, M., & Carvalho, C. (2012). Validity and Reliability of the Portuguese Version of the Dispositional Flow Scale-2 in Exercise. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 81-88. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/235417592>

Guajardo, A. (2006). *Un estudio sobre el perfil de inteligencias múltiples en reclusos del CCP de Colina I a través de la aplicación de la Escala MIDAS-Jóvenes* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106508>

Guillén, J. (31 de enero de 2015). ¿Por qué el cerebro humano necesita el arte? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte/>

Hegel, G. W. F. (1989). *Lecciones de Estética, Vol. I* (Trad. R. Gabás). Barcelona: Edicions 62. Edición en castellano de *Vorlesungen über die Ästhetik*. Berlín: Suhrkamp, 1970.

Heredia, M. E. (2008). *Estudio de la subjetividad de los bailarines de danza clásica en sus etapas formativa, profesional y del retiro*. Las estrellas: cerca del cielo y del infierno (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández, T. (2007). Cultura, diversidad y desarrollo humano. *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, 17, 59-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=52001707>

Herrera, S. (1994). La importancia del movimiento en la Educación Musical. *Aula de innovación educativa*, (24) (versión electrónica). Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/24-la-educacion-musical--influencia-del-medio/la-importancia-del-movimiento-en-la-educacion-musical>

IBALPE. (2000a). Cine. En Autor (Ed.), *Enciclopedia infantil IBALPE. Artes plásticas* (pp. 175). México: IBALPE Internacional.

IBALPE. (2000b). Danza. En Autor (Ed.), *Enciclopedia infantil IBALPE. Artes plásticas* (pp. 181). México: IBALPE Internacional.

IBALPE. (2000c). El concepto el arte. En Autor (Ed.), *Enciclopedia infantil IBALPE. Artes plásticas* (pp. 14-17). México: IBALPE Internacional.

- IBALPE. (2000d). Música. En Autor (Ed.), *Enciclopedia infantil IBALPE. Artes plásticas* (pp. 137). México: IBALPE Internacional.
- Ivelic, R. (2008). El lenguaje de la danza. *Aisthesis*, (43), 27-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163219835002>
- Jackson, A. S., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 129-153. <http://dx.doi.org/10.1080/104132001753149865>
- Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (2002) *Fluir en el deporte: Claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. Barcelona: Paidotribo. Edición en castellano de *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1999.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 133-150. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.2.133>
- Jackson, S. A., Martin, A. J., & Eklund, R. C. (2008). Long and short measures of flow: Examining construct validity of the FSS-2, DFS-2, and new brief counterparts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 561-587. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/23439137\\_Long\\_and\\_Short\\_Measures\\_of\\_Flow\\_The\\_Construct\\_Validity\\_of\\_the\\_FSS-2\\_DFS-2\\_and\\_New\\_Brief\\_Counterparts](https://www.researchgate.net/publication/23439137_Long_and_Short_Measures_of_Flow_The_Construct_Validity_of_the_FSS-2_DFS-2_and_New_Brief_Counterparts)

- Jiménez, L. (2009). La educación artística en Iberoamérica. En L. Jiménez, I. Aguirre & L. G. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 99-106). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Jiménez-Torres, M. G., & Cruz, F. (2011). Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 97-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80220774006.pdf>
- Kolletis G. J., Micheli L. J., & Klein, J. D. (1996). Release of the Flexor Hallucis Longus Tendon in Ballet Dancers. *Journal of Bone and Joint Surgery*, 78(9), 1386-1390. doi: 10.1097/01241398-199703000-00033
- Larousse. (1996a). Arquitectura. En Autor (Ed.), *Gran Diccionario de la Lengua Española Vol. X* (pp. 120). Barcelona: Larousse Planeta.
- Larousse. (1996b). Escultura. En Autor (Ed.), *Gran Diccionario de la Lengua Española Vol. X* (pp. 561). Barcelona: Larousse Planeta.
- Larousse. (1996c). Pintura. En Autor (Ed.), *Gran Diccionario de la Lengua Española Vol. X* (pp. 1347). Barcelona: Larousse Planeta.
- Lázaro, A., & Olivares, P. (28 de Agosto de 2014). Ballet: exigencia física y psicológica en busca de la perfección [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.efesalud.com/ballet-exigencia-fisica-y-psicologica-en-busca-de-la-perfeccion/>

- Lazear, D. (1991). *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences* (2<sup>nd</sup> Ed.). Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Lindenberger, U., & Baltes, P. B. (2000). Life span psychology theory. En A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 5, pp. 52-57). Washington, DC: American Psychological Association.  
<http://dx.doi.org/10.1037/10520-021>
- López, C., & Matesanz, M. (2009). *Las plataformas de aprendizaje: del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López-Torres, M. (2006). *Características y Relaciones de "Flow", Ansiedad y Estado Emocional en el Rendimiento Deportivo en Deportistas de Elite* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-0216107-163710>
- López-Torres, M., Torregrosa, M., & Roca, J. (2007). Características del flow, ansiedad y estado emocional, en relación con el rendimiento de deportistas de elite. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 7(1), 25-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227017553002>
- Macha, R. (2004). *Las inteligencias múltiples*. Recuperado de [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/Las\\_inteligencias\\_múltiples.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Las_inteligencias_múltiples.pdf)
- Marie, A. (2013). *La Teoría De Las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Español* (Tesis de Maestría). Universidad De Salamanca, Salamanca,

España. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b0aab579-353f-46fa-8ebb-50a61cb2e2f9/2014-bv-15-01aliciamarieshannon-pdf.pdf>

Marino, D. (2010). *Effects of aerobic dance on self-esteem, academics, behavior, and social skills* (Tesis doctoral). Hofstra University, Hemsptead, NY, USA. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/756455884>

Martín del Campo, S. (2000). El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando. *Educación: Revista de educación*, 15, 8-16. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_24/nr\\_286/a\\_3691/3691.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_286/a_3691/3691.htm)

Martínez, A. (6 de octubre del 2013). Martha Graham decía “Los grandes bailarines no son geniales por su técnica. Son geniales por su pasión.” ¿Podemos encontrar en la sabiduría de los grandes coreógrafos y bailarines las claves para el éxito en la vida en general? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://proyectoverdanza.com/2013/10/06/martha-graham-decia-los-grandes-bailarines-no-son-geniales-por-su-tecnica-son-geniales-por-su-pasion-podemos-encontrar-en-la-sabiduria-de-los-grandes-coreografos-y-bailarines-las-claves-pa/>

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>

- Maureira, F., Méndez, T., & Soto, C. (2014). Inteligencias múltiples en estudiantes de educación física de La USEK de Chile. *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 15(2). 53-62. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/271369914>
- McCarthy, M. (1996). Dance in the music curriculum. *Music Educators Journal*, 82(6), 17-21. <https://doi.org/10.2307/3398946>
- Mendívil, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20(39), 23-36. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2490/2442>
- Miranda, L. D. (2013) *Psicología y Música: Elaboración de perfiles de Desarrollo Integral en alumnos de la Escuela Nacional de Música* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Miranda, L. D. (2016) *Evaluación Cognitiva del Desarrollo Integral de estudiantes de la Facultad de Música de la UNAM* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y Educadores*, 6, 159-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400611>

- Montes, R. (2012). Teorías interpretativas del arte rupestre. *Tiempo y Sociedad*, 9, 5-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4193609>
- Mora, J. A., & Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514677>
- Mora, J. M. & Osses, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral. Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógico*, 38(2), 321-335. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998019>
- Morchio, M. (noviembre, 2004). *Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Formadores de Adultos Mayores. Córdoba, Argentina. Manuscrito publicado en el Foro Iberoamericano de Programas Universitarios para la Mediana y Tercera Edad. Recuperado de <http://www.fimte.fac.org.ar/>
- Moya, C. (1995). Hacia una danza educativa. *Perfiles educativos*, 68, 55-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206812>
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136.

Recuperado de  
<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/94/91>

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The Concept of Flow. En C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press. Recuperado de <http://eweaver.myweb.usf.edu/2002-Flow.pdf>

Nicolás, G. V., Ureña, N., Gómez, M., & Carrillo, J. (2010) La danza en el ámbito educativo. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732283009>

Orta-Canto, A., & Sicilia-Camacho, A. (2015). Investigando los momentos óptimos en el deporte: una revisión del constructo flow. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(1), 96-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.001>

Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>

Parga, P. (2004). *Cuerpo vestido de nación. Danza folclórica y nacionalismo mexicano (1921-1939)*. México: CONACULTA-FONCA.

- Pastor, R. (2012). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/16759/1/T34010.pdf>
- Paulson, P. (1993). New work in dance education. *Arts Education Policy Review*, 95(1), 31-35. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.1993.9936946>
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro* (Trad. J. Melendres). Barcelona: Paidós. Edición en castellano de Dictionnaire du théâtre (3ª Ed.). París: Dunod, 1996.
- Pérez, C. (2008). Sobre la definición de la danza como forma artística. *Aisthesis*, 43, 34-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163219835003>
- Pérez, R. (2005) Breves comentarios al libro *Cuerpo vestido de nación: Danza folclórica y nacionalismo mexicano (1921-1939)*. *Desacatos*, 19, 189-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13901913>
- Piazza, A. (2011). *La experiencia óptima o flow en personas que practican danza: una mirada desde la psicología positiva* (Tesis de Licenciatura). Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/fichas.php?idobjeto=178>
- Piscitelli, A. (11 de Agosto, 2012). La emergencia del genio grupal a partir del talento individual en las bandas creativas [Mensaje en un blog].

Recuperado de <http://conectarlab.com/la-emergencia-del-genio-grupal-a-partir-del-talento-individual-en-las-bandas-creativas/>

Prieto, M. D., & Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.

Programa de Formación de Públicos del Gran Teatro Nacional. (2016). *Primera Llamada*. Lima, Perú: Ministerio de Cultura.

Ramírez, W., Vinaccia, S. & Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501807>

Rigo, D., & Donolo, D. (2010). Una medida de las inteligencias múltiples en contextos universitarios. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 6(2), 1-11. Recuperado de <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/75/79>

Rodríguez, M. (2009). En busca de una definición del arte. *Revista Almiar* [en línea], 44. Recuperado de [http://www.margencero.com/articulos/new03/definicion\\_arte.html](http://www.margencero.com/articulos/new03/definicion_arte.html)

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

- Rogers, C. R. (1963). Toward a Science of the Person. *Journal of Humanistic Psychology*, 3(2), 72-92. <https://doi.org/10.1177/002216786300300208>
- Román, E., Ronda, E., & Carrasco, M. (2009). Danza profesional: una revisión desde la salud laboral. *Revista Española de Salud Pública*, 83(4), 519-532. Recuperado de [http://www.scielosp.org/pdf/resp/v83n4/revision\\_bibliografica.pdf](http://www.scielosp.org/pdf/resp/v83n4/revision_bibliografica.pdf)
- Romero, L. (03 de septiembre de 2015). Gloria Contreras en el tiempo: La danza, un medio para comprender la vida. *Gaceta Digital UNAM*, 4745, 12-13. Recuperado de <http://www.gaceta.unam.mx/20151203/la-danza-un-medio-para-comprender-la-vida/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Saldaña, M. C. (2010). *El campo de la enseñanza de la danza: El caso de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Sanahuja, M. (2008). *Bailarines lesionados: respuestas emocionales y estrategias de afrontamiento* (Tesis Doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona, España. Recuperado de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9264/TESIS\\_Montse\\_Sanahuja.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9264/TESIS_Montse_Sanahuja.pdf)

- Sánchez, L. M. (2009). Inteligencias múltiples en el aula de danza. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas* [en línea], 25. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_25/LOURDES%20MARIA\\_SANCHEZ\\_TORRES.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/LOURDES%20MARIA_SANCHEZ_TORRES.pdf)
- Sanguíneo, J. (10 de diciembre de 2015). En búsqueda de la perfección, la exigencia física y psicológica del bailarín [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://culturacolectiva.com/en-busqueda-de-la-perfeccion-la-exigencia-fisica-y-psicologica-del-ballet/>
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo: El ciclo vital* (10ª Ed.) (Trad. B. Navarro, & S. Quintana). Madrid: McGraw-Hill. Edición en castellano de Life-span development (10th Ed.). Boston, MA: McGraw-Hill, 2006.
- Sastre, A. (2007). Construcción del sujeto en la danza. *Hallazgos*, 4(8), 195-209. Recuperado de <http://nnn.redalyc.org/articulo.oa?id=413835168012>
- Sawyer, R. K. (2007). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Trad. J. Bayo). Barcelona: Paidós. Edición en castellano de The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- Shearer, B. (2007). *The MIDAS™: A Professional Manual*. Ohio: M.I. Research and Consulting, Inc.
- Taylor, J., & Taylor, C. (2008). *Psicología de la danza* (Trad. M. Cañas) Madrid: Gaia. Edición en castellano de *Psychology of Dance*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995.
- Teece, D. J. (1998). Research Directions for Knowledge Management. *California Management Review*, 40(3), 289-292. <https://doi.org/10.2307/41165957>
- Trías, E. (1991). *Lógica del límite*. Barcelona: Destino.
- Universidad de Guadalajara (UdG). (2011). *Programa de aprendizaje especializante de: Danza folklórica*. Guadalajara, México: UdG. Recuperado de [http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/tae\\_danzafolclorica.pdf](http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/tae_danzafolclorica.pdf)
- Valéry, P. (2001). *Filosofía de la Danza* (Trad. K. B. van der Meer). *Revista de la Universidad de México*, 602-604, 45-50. Edición en castellano de *Oeuvres* (Vol. 1, pp. 1390-1403). París: Éditions Gallimard, 1957. Recuperado de

[http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs\\_rum/index.php/rum/article/view/15189/16427](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/15189/16427)

Velasco, J. (2008). El arte es forma de conocimiento. *Archipiélago. Revista cultural de nuestra América*, 16(61), 58-62. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/20069/19060>

Velázquez, G. (2006). Espacios, agentes culturales y danza artística en la ciudad de México. *Sociológica*, 21(62), 245-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024679011>

Wainwright, S. P., Williams, C., & Turner, B. S. (2005) Fractured identities: injury and the balletic body. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 9(1), 49-66. <https://doi.org/10.1177/1363459305048097>

Zúñiga, E. (13 de Abril de 2013). La danza folclórica en la escuela y en el escenario [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.desmesuradas.com/2013/la-danza-folclorica-en-la-escuela-y-en-el-escenario/>



## APÉNDICE



## **Perspectivas de estudio y periodos del desarrollo humano**

### **Teorías del desarrollo**

Según Santrock (2006), las cinco perspectivas teóricas que estudian el desarrollo son:

#### *Teoría del Psicoanálisis*

La teoría del psicoanálisis describe el desarrollo como algo inconsciente y emocional. Describe el comportamiento como algo superficial que para ser entendido debe primero analizarse el funcionamiento profundo de la mente. Los psicoanalistas sostienen que las experiencias tempranas de la vida son la base del desarrollo del individuo. Una teoría importante con este enfoque es la Teoría psicosexual de Sigmund Freud (1917, en Santrock, 2006), en la cual propone cinco fases o etapas en el desarrollo psicosexual del individuo (fase oral, fase anal, fase fálica, fase de latencia y fase genital). Por otra parte, tenemos la teoría psicosocial de Erikson (1963, en Feldman, 2005/2006), quien aun cuando reconoce la teoría de Freud, para él lo más importante en el desarrollo de un individuo es el comportamiento social, por lo que describe ocho fases psicosociales del desarrollo (confianza frente a desconfianza, autonomía frente a vergüenza y duda, iniciativa frente a culpa, industriosidad frente a inferioridad, identidad frente a confusión de papeles, intimidad frente a aislamiento, generatividad frente a estancamiento e integridad del yo frente a desesperación).

## *Teoría cognitiva*

A diferencia de las teorías psicoanalíticas, las teorías cognitivas prestan atención a los pensamientos conscientes. Estudian el proceso por el cual la comprensión que el niño tiene del mundo cambia en función de la edad y la experiencia. Además pretenden explicar los avances intelectuales cuantitativos y cualitativos que ocurren durante el desarrollo (Feldman, 2005/2006). Por ejemplo, la Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo (Piaget, 1970 en Feldman, 2005/2006) propone que todos los niños atraviesan por cuatro etapas con un orden específico (sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales). Otra de las teorías de gran importancia en esta perspectiva es la teoría sociocultural cognitiva de Vigotsky, quien da mayor importancia a la interacción social y la cultura dentro del desarrollo cognitivo, al lenguaje y las relaciones sociales (Feldman, 2005/2006).

Cabe resaltar que la perspectiva cognitiva da gran peso al estudio interdisciplinario a favor de una ciencia unitaria y unificada, por lo que se interesa por las aportaciones de ciertas disciplinas; la filosofía, la psicología, la inteligencia artificial, lingüística, la antropología y la neurociencia (Gardner, 1985/1987).

## *Teorías conductistas y cognitivo-sociales*

Estas teorías se centran en que sólo puede ser estudiado científicamente aquello que puede ser observado y medido directamente. Describen al desarrollo como un comportamiento observable que puede ser aprendido mediante las

experiencias con el entorno. El condicionamiento clásico de Pavlov (1927, en Santrock, 2006), que estudia los procesos de aprendizaje básicos, y el condicionamiento operante de Skinner (Feldman, 2005/2006), que propone que las consecuencias de un comportamiento producen cambios en la probabilidad de que ese comportamiento se repita, son teorías que enmarcan esta perspectiva conductista. Mientras que la teoría cognitivo-social de Bandura (1986, 2001, 2006) resalta que los procesos cognitivos son mediadores importantes de las conexiones entre el ambiente y el comportamiento.

### *Teoría etológica*

Plantea que el comportamiento humano tiene una fuerte influencia de la biología y va de la mano con la evolución. Parte de esta perspectiva etológica son los trabajos de Konrad Lorenz (1966, en Feldman, 2005/2006), que habla de los patrones de comportamiento que eran considerados innatos en la genética de las aves; la teoría del apego de Bolwby (1969, 1989, en Santrock, 2006), que tiene como principio que un recién nacido necesita desarrollar una relación con al menos un cuidador principal para que su desarrollo social y emocional se produzca con normalidad; y la teoría evolutiva de Darwin (1859, en Santrock, 2006), donde propone que la supervivencia del más apto y la selección natural sugieren que el desarrollo se da en función de las conductas que tienen valor adaptativo o de supervivencia.

## Teoría ecológica

Se interesa por los factores ambientales tal y como lo plantea Bronfenbrenner (2000; Bronfenbrenner y Morris, 1998), proponiendo un sistema ambiental del desarrollo que se compone de cinco sistemas ambientales (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema) que abarcan desde las interacciones interpersonales cercanas hasta las extensas influencias basadas en la cultura. Esta perspectiva propone que cada organismo se desarrolla dentro de un contexto de sistemas ecológicos que determina su crecimiento, es decir, se observa cómo es que un individuo se relaciona en todos sus contextos ambientales.

## Estadios del desarrollo

Son los periodos y sus principales características basadas en las áreas fisiológicas, cognitiva, psicosocial y conductual, que abarcan el ciclo vital del individuo desde su concepción hasta la edad adulta.

PERIODO	ASPECTOS FISIOLÓGICOS	ASPECTOS COGNITIVOS	ASPECTOS PSICOSOCIALES	ASPECTOS CONDUCTUALES
Periodo prenatal (concepción hasta el nacimiento)	<ul style="list-style-type: none"><li>-Periodo germinal; de la fertilización a las primeras dos semanas.</li><li>-Periodo embrionario; de la segunda a la octava semana. Se forman órganos como el corazón, cerebro, tracto intestinal, etc., y extremidades.</li><li>-Periodo fetal de la octava semana al nacimiento.</li><li>-Aumento de peso y tamaño.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Sensible al tacto.</li><li>-Es capaz de aprender, recordar y responder a estímulos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-El feto reacciona ante la voz de la madre.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Dobla dedos.</li><li>-Sus movimientos adquieren mayor fuerza.</li></ul>

PERIODO	ASPECTOS FISIOLÓGICOS	ASPECTOS COGNITIVOS	ASPECTOS PSICOSOCIALES	ASPECTOS CONDUCTUALES
Primera Infancia (del nacimiento a los primeros 3 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rápido crecimiento.</li> <li>-Desarrollo de movimientos motores.</li> <li>-Sensible a estímulos.</li> <li>-Crecen capacidades visuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrolla habilidades para aprender y recordar.</li> <li>-Habitación ante los estímulos.</li> <li>-Mejoran capacidades de percepción y coordinación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dependencia de los adultos.</li> <li>-Comienza a desarrollar la capacidad para moverse de forma independiente.</li> <li>-Discriminación e imitación de expresiones faciales.</li> <li>-Responden a las emociones de las personas que los cuidan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tiene reflejos</li> <li>-Vuelven la cabeza como reflejo de búsqueda.</li> <li>-Reflejo de succión.</li> <li>-Aprende a caminar.</li> </ul>
Niñez temprana (de los 3 a los 5 o 6 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El crecimiento es continuo y las proporciones se hacen más similares a las adultas.</li> <li>-Disminuye el apetito.</li> <li>-Se adquiere mayor fuerza.</li> <li>-Mejoran las habilidades motoras finas y gruesas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollan habilidades lectoras.</li> <li>-Pensamiento egocéntrico.</li> <li>-Mejoran habilidades de memoria y lenguaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Son más autosuficientes.</li> <li>-Aprenden a cuidar de sí mismos.</li> <li>-Siguen instrucciones.</li> <li>-Desarrollo de las emociones e identidad de género.</li> <li>-La familia sigue siendo lo más importante en la vida social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asisten al preescolar y al jardín de niños.</li> <li>-Juegan mucho entre iguales.</li> </ul>
Niñez intermedia y tardía (de los 6 a los 11 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El crecimiento se hace más lento.</li> <li>-Se adquiere mayor fuerza.</li> <li>-Desarrollo de habilidades atléticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dominan habilidades fundamentales de lectura, escritura y aritmética.</li> <li>-Hay fortalezas o deficiencias intelectuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se exponen formalmente al mundo y a su cultura.</li> <li>-Los logros propios son importantes.</li> <li>-Compañeros y amigos se vuelven importantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El autocontrol aumenta.</li> <li>-Asisten a primaria.</li> </ul>
Adolescencia (va de los 10 y 12 años, hasta los 18 o 22 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cambios físicos rápidos (aumento de peso y estatura, cambios en el contorno del cuerpo, desarrollo de características sexuales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El pensamiento es más lógico, abstracto e idealista.</li> <li>-Desarrolla el pensamiento científico.</li> <li>-Preparación para la universidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Búsqueda de independencia y de identidad.</li> <li>-Alejamiento del ámbito familiar.</li> <li>-Se desarrolla la identidad sexual.</li> <li>-Posible influencia antisocial por parte de los compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Surgen problemas conductuales como trastornos alimenticios y consumo de drogas.</li> </ul>
Juventud (de los 20 a los 40 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La condición física llega a su mayor capacidad.</li> <li>-Puede haber problemas de salud de acuerdo a los cuidados propios y estilos de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se busca un desarrollo profesional.</li> <li>-Desarrollo de juicio moral más complejo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se establece una independencia personal y económica.</li> <li>-Elección de pareja y convivencia íntima.</li> <li>-Comienzo de una familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se ejerce una profesión.</li> <li>-La mayoría tiene un trabajo estable.</li> </ul>
Madurez (de los 40 a los 60 años).	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Deterioro de habilidades sensoriales.</li> <li>-Deterioro en la salud.</li> <li>-En mujeres se presenta la menopausia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se alcanza el mayor nivel de habilidades mentales.</li> <li>-Algunos logran el éxito profesional.</li> <li>-Cambio de carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Periodo de expansión personal, participación y responsabilidad social (cuidado de los hijos y padres ancianos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se ayuda a la siguiente generación a madurar y alcanzar éxito profesional.</li> <li>-Puede haber problemas de estrés debido a las responsabilidades familiares.</li> </ul>

PERIODO	ASPECTOS FISIOLÓGICOS	ASPECTOS COGNITIVOS	ASPECTOS PSICOSOCIALES	ASPECTOS CONDUCTUALES
Vejez (de los 60 años hasta la muerte)	-Disminución de fuerza y de la salud.	-Se reflexiona sobre la vida y la jubilación. -La memoria y la inteligencia se deterioran.	-Adaptación a nuevos roles sociales. -Se afrontan pérdidas personales y muerte. -La relaciones familiares y con amigos son apoyo importante.	-Nueva forma del uso del tiempo ante el retiro laboral.

**Cuadro A.1** Cuadro de los periodos del ciclo vital del desarrollo. Adaptado de Santrock (2006).

## Referencias

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1023). New York:Wiley.

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. En A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 3, pp. 129-133). Washington, DC:

American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10518-046>

Feldman, R. S. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana* (6ª Ed.) (Trad. J. L. Núñez). México: McGraw-Hill. Edición en castellano de Essentials of Understanding Psychology (6th Ed.). New York: McGraw-Hill, 2005.

Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva* (Trad. L. Wolfson). Barcelona: Paidós. Edición en castellano de The Mind's New Science. A History of the Cognitive Revolution. New York: Basic Books, 1985.

Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo: El ciclo vital* (10ª Ed.) (Trad. B. Navarro, & S. Quintana). Madrid: McGraw-Hill. Edición en castellano de Life-span development (10th Ed.). Boston, MA: McGraw-Hill, 2006.



## **ANEXOS**

- Carta informativa
- Consentimiento informado
- Cuestionario sociodemográfico



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

PRESENTE:

Por este medio nos dirigimos a usted para comunicarle nuestro interés de desarrollar, dentro de las instalaciones de la escuela del Ballet Folklórico de México, un proyecto de investigación que realiza la alumna **Dorantes López Anahy** con número de cuenta 304325962, estudiante de la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología UNAM como parte de su proyecto de tesis.

El proyecto consiste en realizar un perfil, midiendo inteligencias múltiples y estado de flujo, en algunos bailarines que conforman el Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández (grupo experimental, compañía residente y primera compañía). Este proyecto es dirigido por la maestra **María Concepción Morán Martínez**, coordinadora de laboratorio de Psicología y Artes Musicales de la Facultad de Psicología y Facultad de Música, UNAM. Por tanto, solicitamos su autorización para el uso de un salón de clases, en un horario de 10:30 am a 3:00 pm y de 4:00 a 8:30 pm, sin que esto interfiera con otras actividades de la institución.

Agradeciendo su tiempo, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE  
“POR MI RAZA HABLARÁ MI ESPÍRITU”  
Ciudad Universitaria, 02 de Junio de 2015

**MAESTRA MARÍA CONCEPCIÓN MORÁN MARTÍNEZ**

Coordinadora del Laboratorio de Psicología y Artes  
Académica de las Facultades de Psicología y Música UNAM  
Directora de Tesis

**ANAHY DORANTES LOPEZ**

Facultad de Psicología UNAM  
Tesis



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Estimado participante:

Por este medio nos permitimos hacer de su conocimiento que participa en el proyecto que realiza en la Facultad de Psicología la alumna **Dorantes López Anahy** con número de cuenta 304325962, estudiante de la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología UNAM como parte de su proyecto de tesis; por lo cual le pedimos, de la manera más atenta, su apoyo contestando los cuestionarios correspondientes.

Queremos resaltar que los datos aquí recabados serán utilizados con fines únicamente de investigación y nunca se revelará el nombre de los participantes.

Agradeciendo su tiempo, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE  
“POR MI RAZA HABLARÁ MI ESPÍRITU”  
Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 02 de Junio 2015

**MAESTRA MARÍA CONCEPCIÓN MORÁN MARTÍNEZ**  
PROFESORA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIRECTORA DE TESIS

**ANAHY DORANTES LÓPEZ**  
FACULTAD DE PSICOLOGIA UNAM  
TESISTA



## Cuestionario sociodemográfico

A continuación se presentan una serie de preguntas, por favor responde honestamente, considera que no hay respuestas correctas o incorrectas. Te recuerdo que la información que proporcionas se utilizará únicamente con fines estadísticos y de análisis poblacional. Los datos personales de los participantes no serán divulgados en ningún momento.

Grupo dentro de la compañía:

Grupo Experimental     Compañía Residente     Primera Compañía

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo:  Hombre     Mujer

Nivel de estudios \_\_\_\_\_ Lugar de procedencia \_\_\_\_\_

Ocupación \_\_\_\_\_

¿De quién dependes económicamente y/o alguien depende económicamente de ti?

\_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo llevas haciendo danza? \_\_\_\_\_

¿Qué tipo de danza has realizado? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Canto tiempo llevas perteneciendo a ésta compañía profesional? \_\_\_\_\_

¿En qué otras compañías o grupos dancísticos has participado? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Realizas otra actividad artística? ¿Cuál? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Has recibido premios o reconocimientos? ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Has tenido alguna lesión? ¿Cuántas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué te motiva para desempeñarte como bailarín del Ballet Folklórico de México? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ ¿Cómo te sientes cuando realizas esta actividad? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿A qué dedicas tu tiempo libre? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ ¿Cómo te sientes cuando realizas esas actividades? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

En general, ¿Te consideras una persona feliz? \_\_\_\_\_ Menciona algunos de los momentos

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_