



La educación somática y su relación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea: principios psicopedagógicos para la autorregulación del aprendizaje en la expresión artística

Somatic Education and its Relationship with Ballet Learning for Contemporary Dance Dancers: Psychopedagogical Principles for Self-regulated Learning in Artistic Expression

*Mariana Alfaro Herrera*¹
Universidad Nacional
Costa Rica

mariana.alfaro.herrera@una.cr

*Giovanni Sánchez Chacón*²
Universidad Nacional
Costa Rica

giovanni.sanchez.ch@gmail.com



Recibido: 14 de julio de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.13>

- 1 Estudiante de doctorado en el Programa de Filosofía en el área de Estudios Aplicados de la Cultura y las Artes, Universidad de Artes de Linz, Austria. Máster en Danza con énfasis en coreografía, Universidad Nacional, Costa Rica. Licenciada en Danza, Folkwang Universität, Alemania. Bailarina de Danza Contemporánea, profesora de *Ballet* certificada por ABT® nivel 5 y Somatic Ballet®. <https://orcid.org/0000-0003-0605-3886>
- 2 Doctor en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Posgrado en Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Máster en Psicopedagogía, Sistema de Estudios de Posgrado, UNED, Costa Rica. Máster en Musicoterapia, Instituto Superior de Estudios Psicológicos de Barcelona, España. Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica de la Música, Universidad Nacional, Costa Rica. Bachiller en Música con concentración en Educación Musical, Universidad Nacional, Costa Rica. <https://orcid.org/0009-0001-3606-0289>



Resumen

En el presente artículo, se exponen los principios de la educación somática y su relación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea. Se propone a la vez el planteamiento de orientaciones psicopedagógicas para el desarrollo de la autorregulación y la autonomía del aprendizaje en la expresión artística. Se concluye con la creación de un modelo de secuencia didáctica dirigido a la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea y que promueva de manera progresiva la autorregulación y la autonomía del aprendizaje de esta disciplina.

Palabras clave: Aprendizaje, autonomía, autorregulación, *ballet*, danza, educación somática.



Abstract

In this article, the principles of somatic education and their relationship with ballet instruction for contemporary dance dancers are elucidated. Simultaneously, psychopedagogical guidelines are proposed to foster self-regulation and learning autonomy in artistic expression. The article concludes with the development of a didactic sequence model aimed at ballet instruction for contemporary dance dancers, progressively promoting self-regulation and learning autonomy within this discipline.

Keywords: autonomy, education, ballet, learning, self-regulation, somatic education

Introducción

La educación somática tiene como objeto de estudio el desarrollo de la conciencia corporal y el movimiento consciente, como instrumento para el desarrollo del bienestar, la salud integral y la calidad de vida.

La Asociación Internacional de Educación Somática (ISMETA, por sus siglas en inglés), concuerda que los métodos más empleados dentro de esta práctica son el Método Feldenkrais, el Método Alexander y el *Body-Mind Centering*, entre otros (ISMETA, 2023). Las prácticas de educación somática basadas en estos enfoques poseen como objetivo mejorar la conexión mente-cuerpo y promover la autorregulación del movimiento, el equilibrio y la coordinación.



En el presente artículo, se exponen los principios de la educación somática y sus posibilidades de vinculación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria, esto a través del planteamiento de un enfoque holístico, dirigido hacia el desarrollo de la autorregulación y la autonomía del aprendizaje en la educación artística.

Paralelo a esto, también se aportan orientaciones de carácter metodológico y psicopedagógico para la creación de un modelo de secuencia didáctica dirigido a la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria y que promueva de manera progresiva la autorregulación y la autonomía del aprendizaje de dicha disciplina.

Para estos efectos, a continuación, se presentan los objetivos que orientan la escritura del presente artículo:

1. Identificar las posibilidades que derivan de los principios de la educación somática y su vinculación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria desde una perspectiva holística.
2. Analizar diversos enfoques psicopedagógicos propios de la autorregulación del aprendizaje y sus implicaciones para la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria y en el marco de la visión holística de la educación somática.
3. Establecer fases y pautas de orientación psicopedagógica para el desarrollo de un modelo de secuencia didáctica dirigido a la autorregulación y la autonomía del aprendizaje en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea, en la formación universitaria, y desde la perspectiva holística de la educación somática.

El aprendizaje tradicional de la técnica de *ballet*

Tradicionalmente, el desarrollo de una clase de *ballet* enfoca su atención en la imitación kinética; memorización y asimilación de los ejercicios; la repetición de pasos, poses y patrones de movimiento.

Estos patrones han sido desarrollados a través de una serie de reglas y códigos, que enseñan qué hacer, desde ideas preconcebidas e impuestas sobre los cuerpos, pero no enseñan cómo sentir o expresar

los movimientos desde la propia experiencia vivencial de la persona estudiante (Dyer, 2009; Green, 1999; Johnson, 2011).

La mayoría de las veces, en una clase tradicional de *ballet*, la persona docente es quien tiene el saber y lo trasmite a sus estudiantes, corrigiendo todo aquello que la persona ejecuta de manera técnicamente incorrecta y así se le conduce a una ejecución más prolija y armoniosa del movimiento. Además, el profesor o la profesora mantienen el poder y el control sobre sus estudiantes y la clase a través de reglas jerárquicamente ya establecidas, en palabras de Green (1999), en cierto sentido, los estudiantes de danza entregan sus cuerpos a sus maestros.

Por su parte, la persona estudiante se encuentra en la disposición de ser constantemente “corregida” para alcanzar un aspecto estético específico propio del *ballet*. Se parte de la idea de que el cuerpo y el movimiento deben ser “arreglados” para ser perfeccionados. Para comprobar que estos ideales están siendo alcanzados, la persona estudiante recurre a la observación externalizada y objetivada de las partes de su cuerpo reflejadas en el espejo, que se encuentra generalmente, al frente en un salón de *ballet*.

Esta percepción del cuerpo desde afuera y lo que se espera de él, es decir, desde la mirada de la tercera persona, ha generado una educación del *ballet* enfocada en alcanzar una estética ideal, que, en muchos casos, ha llegado a distorsionar o afectar la percepción del propio cuerpo de las personas bailarinas, afectando la confianza en sí mismas y su capacidad de autorregulación (Green, 1999; Jackson, 2005; Radell *et al.*, 2014).

Lakes (2005), desarrolla un estudio que revela información sobre la herencia pedagógica autoritaria, que ha sido transmitida y que se mantiene aún en los métodos de enseñanza en la danza en occidente, incluida la enseñanza de la técnica del *ballet*. Siguiendo al mismo autor, tanto docentes como estudiantes validan la humillación de otras personas y de sí mismos, a través de gritos, sarcasmos, burlas y desprecios, comparaciones, comentarios vergonzosos o denigrantes que violan los códigos de privacidad.

Esta herencia viene dada, entre otras razones por la concepción del docente como centro de todo saber y por las metáforas derivadas sobre el cuerpo (cuerpo-escultura, cuerpo-herramienta, cuerpo-instrumento, cuerpo-computadora, cuerpo-objeto que si no es útil no sirve).



Además, es influenciada por la teoría de la evolución, donde sobrevive el más fuerte y se promueve la competencia entre las personas. Por su parte, pareciera existir una correlación instaurada, en la pedagogía de la danza, donde soportar un castigo cruel e inusual es sinónimo de excelencia artística y muchas veces ese castigo es la misma clase, audición, variación o ejercicio de danza. También, la concepción del entrenamiento del cuerpo desde un enfoque militar ha desarrollado la disciplina, la obediencia a la ley y al mando, la subordinación del individuo y la desconfianza de los instintos (Lakes, 2005).

Por tanto, la enseñanza tradicional del *ballet* “lejos de significar el genio del artista, la naturaleza creativa de la mente o los sentimientos y de vincularse a la libertad, asume una lógica disciplinar de producción de cuerpo dóciles y cuanto más dóciles más útiles” (Escudero, 2007, p. 8).

En palabras de Foucault (2002),

Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado...

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas”. (pp. 125-126)

Es así como se puede afirmar que, tradicionalmente, el *ballet* ha sido enseñado desde una perspectiva donde se le ha dado mayor valor al desarrollo estético de la técnica que al desarrollo de la persona artista en sí misma, es decir, se ha restado atención al descubrimiento del significado personal a través de la exploración de movimiento e identidad propias.

Por tanto, esta forma de enseñar y aprender *ballet*, deja poco espacio a las personas estudiantes para la percepción propia de sus cuerpos, de sus sensaciones y la expresión de sí; lo que impide el desarrollo de la autonomía, la capacidad de creación, innovación, creatividad y reflexión, su capacidad de autogestión, independencia y así mismo la capacidad de aprender en colectividad (Bleeker, 2014; Dyer, 2009; Nordin-Bates, 2014).

Es así como, la percepción del *ballet* como rígido, autoritario, selectivo y perfeccionista, lo hace incompatible con la idea de promover la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en la persona estudiante, por esto, se vuelve preciso crear espacios de aprendizaje donde se identifiquen y satisfagan las necesidades particulares de las personas estudiantes.

Estas necesidades pueden ser muy diversas; la razón o el sentido que una persona estudiante de danza contemporánea le puede dar a su aprendizaje del *ballet* puede ser muy variado. Para algunas personas, puede ser visto como una herramienta para incrementar su fuerza y flexibilidad, así como desarrollar su coordinación y agilidad. Para otras, su motivación puede ser aprender la técnica del *ballet* para ampliar la gama de movimientos y así también su propia expresión y comunicación (Weidmann, 2018).

Los principios de la educación somática y su influencia en los procesos de aprendizaje del *ballet* en estudiantes de danza contemporánea

Algunos maestras y maestros de *ballet* se han preguntado cómo se puede promover la autosuficiencia en sus estudiantes, a través de la consciencia corporal, consciencia de sus pensamientos, consciencia de sus emociones, consciencia de sus sentimientos y consciencia de sus necesidades y así reducir la dependencia en la mirada crítica tradicional desde la tercera persona del maestro o la maestra y como también puede esta, sentirse libre de ese rol autoritario heredado (Bales y Nettle-Fiol, 2008; Berg, 2017; Jackson, 2005; Johnson, 2011; Isiguen, 2015; Weidmann, 2018).

En este sentido, la educación somática ha venido a proponer otras formas de exploración del movimiento, que permiten a las personas conocer y acercarse a la singularidad de su propio cuerpo. Donde, a través de la toma de consciencia, la persona se sumerge en la escucha atenta de sus sensaciones, sentimientos, pensamientos y acciones, y así, crea un camino de búsqueda y descubrimiento de su propio significado personal. Es decir, la educación somática nos plantea una pedagogía de la danza más centrada en la persona estudiante, más positiva, empoderadora y sensible que facilita el autoconocimiento, la autorregulación y la autogestión.



La educación somática fue definida por [Hanna \(1986\)](#), como el arte y la ciencia del proceso interno que se vivencia entre atención, función biológica y relación con el ambiente que nos rodea, tres factores que son entendidos como un todo sinérgico. Es así como, los sistemas o prácticas denominadas somáticas se organizan en principios e ideas basadas en la atención, experiencia percibida y respuesta intencionada de la persona que vive el proceso de aprendizaje.

Según [Morand \(2017\)](#), Hanna distinguió estos principios e ideas en diferentes propuestas desarrollados a inicios del siglo XX por personas como Mabel Todd y Lulu Sweigard (Idiokinesis), Gerda Alexander (Eutonía), Fredrick Matthias Alexander (Técnica Alexander), Moshé Feldenkrais (Método Feldenkrais), Laban (Teoría de Análisis del Movimiento Laban), Ida Rolf (Rolfing). A través de su definición de educación somática, ayudó a unificar estos diferentes procesos y colaboró a la conformación de la somática como campo de estudio y educación con características particulares.

[Hanna \(1986\)](#) hacía la diferencia entre “el cuerpo” y “el soma” humanos. Para él, la experiencia observada desde el exterior, es decir, desde un punto de vista de una tercera persona, percibe el fenómeno de un “cuerpo humano”; mientras que la experiencia vivenciada y observada desde el punto de vista de la primera persona, desde sus propios sentidos propioceptivos, es percibido desde un “soma humano”.

Por tanto, la propiocepción es el sentido interoceptivo, que nos permite percibir el cuerpo desde adentro, distinguir la ubicación, el movimiento y la acción de sus diferentes partes. Soma, es una palabra que viene del griego y significa “cuerpo viviente”. Para [Hanna \(2018\)](#), esta percepción, procedente del interior, viva y consciente de uno mismo, es radicalmente distinta de la percepción que proviene del exterior de lo que llamamos un “cuerpo”.

Sin embargo, ambas percepciones son necesarias para la comprensión de la experiencia, ninguna de las formas de percepción es menos real o inferior a la otra, sino que son equivalentes, ambas son beneficiosas para el proceso somático de autoconocimiento y autorregulación. Como lo menciona [Barragán \(2007\)](#), la persona facilitadora/maestra somática es testigo que observa y entra en relación con su estudiante desde el lugar de la tercera persona, pero lo hace a partir, también, de su propia vivencia del cuerpo y recurre a imágenes, contacto y lenguaje

que fomentan el proceso de búsqueda de experiencias de movimiento de la persona estudiante.

En resumen, la educación somática, como propuesta integradora, holística y sistémica busca la reorganización de los sistemas del cuerpo humano desde la toma de consciencia y la percepción del soma; a través de los centros propioceptivos individuales, que se comunican y retroalimentan continuamente entre sí, mediante una rica muestra de información somática autoobservada y sentida, en un proceso unificado y continuo.

El soma, dentro de un proceso de toma de consciencia, escucha, observa y siente mensajes internos; simultáneamente, actúa sobre sí mismo, en un proceso constante de autorregulación (Hanna, 1986).

La educación somática ha influenciado así los espacios de danza en el nivel mundial en los últimos treinta años del siglo XX y los primeros del siglo XXI, en parte, porque muchos de sus proponentes eran personas bailarinas o estaban relacionadas con el arte dancístico. Además, en los años 70, con el período postmoderno y la introducción de movimientos cotidianos en la danza, en Estados Unidos, con la generación de la Judson Church, se empezó a cuestionar cómo las personas bailarinas se relacionaban con su cuerpo.

Un período donde se empiezan a dar espacios eclécticos entre las formas tradicionales de la enseñanza del *ballet* y la danza moderna y las nuevas propuestas de movimiento provenientes de la improvisación, el *release*, el yoga, danzas africanas y las prácticas somáticas, así como un proceso de deconstrucción, donde se volvía relevante limpiar el cuerpo de ideas preconcebidas y estructuras de movimiento habituales e informarlo con nuevas perspectivas (Bales y Netti-Fiolt, 2008)

Más de una docena de disciplinas somáticas nacieron de la exploración de la danza y la educación somática, muchas de las personas creadoras de estas propuestas eran bailarinas, entre ellas Irmgard Bartenieff (Fundamentos de Bartenieff), Elaine Summers (*Kinetic Awareness*), Sondra Horton Fraleigh (Shin Somatics), Emile Conrad (*Continuum*), Anna Halprin (*Expressive Arts Therapy o Creative Arts Therapy*) Joan Skinner (*Skinner Releasing Technique*), Nancy Topf (*Topf Technique*), Judith Aston (Rolf Movement o Movement Analysis), Martha Eddy (*Dynamic Embodiment Somatic Movement Therapy Training*), Mark Taylor y Katy Dymoke's (*BodyMind Movement*) y Sussane Klein y Barbara Mahler (*Klein Technique*) (Eddy, 2009).



También, muchas personas docentes de universidades estadounidenses empezaron a desarrollar los principios de la educación somática en sus clases de danza, y muchos departamentos de danza la han incluido como un eje primordial de sus planes de estudio. Así, la educación somática sentó un precedente para pasar más tiempo en el piso en contacto con las sensaciones, liberando, relajando y sintiendo los apoyos del cuerpo y transitar a la vertical desde allí, además, ha ayudado a los artistas para curarse de las lesiones y mejorar el rendimiento (Eddy, 2009).

Por su parte, en Costa Rica, la relación entre la educación somática y la danza es un tema que cobra relevancia recientemente. Personas como Gerardo Chávez y Ninoska Gómez han liderado procesos de educación somática en el país, por más de treinta años, sin embargo, no había sido un tema que generara gran interés en los espacios académicos y de formación en danza (M. Ávila, comunicación personal, marzo 2023).

Algunas personas bailarinas y profesoras de danza se acercaron a la somática como una experiencia personal que les contribuyó con sus lesiones. Sin embargo, este movimiento de fusión o eclecticismo entre la educación somática y danza que inició en otras latitudes hace más de cincuenta años y se potenció a principios de este siglo, no ha existido en Costa Rica.

En los últimos años, más personas, agrupaciones o proyectos de investigación están abordando el tema, como lo son el Núcleo de Investigación en Educación Somática y LAPSO-UNA creados por el impulso de Valentina Marengo, Pamela Jiménez, Mariana Alfaro y Gerardo Chaves (*SIA-0543-18*, *SIA-0101-22*), CEPREDA-UNA iniciado por Immanuel Cruz y continuado por Andreína Gómez, quien le dio el enfoque somático (*SIA-077-18*, *SIA-0129-21*) y SOMA LAB que inicia su investigación a través del Fondo ProArtes en el 2020-2021 con Adrián Flores, Gabriel Rodríguez, Diana Betancourt, además de Laura Murillo, Vanessa de la O y Laura Cruz, quienes actualmente, se mantienen liderando el laboratorio.

Por su parte, es hasta el 2019, que la Escuela de Danza de la Universidad Nacional, único espacio de educación superior de la danza en Costa Rica aprueba el proyecto Espacio de Investigación en Educación Somática para el mejoramiento de los procesos pedagógicos en danza.

Asimismo, en el 2021, se replantea el curso de Acondicionamiento Físico y se le da un enfoque somático tomando el nombre Consciencia Corporal, Funcional y Somática para la Danza Contemporánea y es hasta el 2023 que se incluye la Educación Somática como un área estratégica de conocimiento, lo cual permitirá priorizar acciones y recursos en torno al tema (*UNA-AS-ED-ACUE-001-2023*).

Por mucho tiempo, se creyó que la enseñanza del *ballet* no era compatible con la educación somática, y es hasta principios del siglo XXI que se publican las propuestas dialógicas entre estas dos áreas del movimiento. Como lo menciona Berg (2017), la pedagogía del *ballet* y la educación somática ya no se encuentran más en lados opuestos del espectro de la educación de la danza.

Cada vez más, profesores y profesoras se están dando cuenta de los beneficios que las prácticas somáticas pueden aportar a una clase de *ballet*. En estos estudios, las prácticas somáticas se han abordado como una forma de motivar a las personas estudiantes a sentir sus propios cuerpos para la generación de su propia expresividad, tanto de movimientos como ideas, pensamientos y sentimientos.

Entre las personas que han desarrollado investigaciones y propuestas en torno al *ballet* y la Educación Somática encontramos a Kyung Hee, Kim (*Somatic Ballet-Korea del Sur*), Ana Manríquez (*Ballet Consciente-Chile*) y Alexandra Wells (*Image Tech-Estados Unidos*).

Además, la tesis de Alana Isiguen (*Sensing and Shaping from Within: Exploring the Integration of Somatic Concepts into the Teaching and Learning of Ballet*) y los artículos de Lorin Johnson (*More than skin deep: the enduring practice of ballet in universities*) y Jennifer Jackson (*My Dance and the Ideal Body: Looking at Ballet Practice from the Inside out*) comentan cómo desde sus prácticas docentes, incorporan la educación somática en la enseñanza del *ballet* clásico. Por su parte, el Proyecto de *ballet* desde la primera persona: un aprendizaje holístico y somático de la Escuela de Danza de la Universidad Nacional, (*SIA-0266-20*) y coordinado por Mariana Alfaro Herrera, es pionero en Costa Rica.

Según Berg (2017), la enseñanza del *ballet* tiene el potencial de utilizar como herramientas la propiocepción y la consciencia kinestésica, para permitirle a las personas estudiantes desarrollar su autonomía y longevidad física, en un sistema de formación que tradicionalmente, no ha fomentado esos objetivos.



Cuando se incorporan principios de educación somática, como la consciencia de la respiración, la conectividad, la anatomía experiencial, la propiocepción, la iniciación e intención del movimiento, en los procesos de aprendizaje del *ballet*, las personas estudiantes se sienten más saludables, conscientes, empoderados y disfrutan de una mayor sensación de bienestar, armonía y equilibrio en los movimientos, además de una mayor creatividad y autonomía (Isiguen, 2015).

Desde esta perspectiva pedagógica, a las personas estudiantes se les podría brindar opciones para que relacionen el vocabulario y los pasos tradicionales del *ballet* con sus conocimientos actuales, intereses, metas, estética de movimiento y contexto. Por tanto, es importante, facilitar a las personas estudiantes, oportunidades para descubrir, a través de la exploración de los movimientos, sus propios valores estéticos y significado personal (Dyer, 2009).

Como se ha sugerido a lo largo del presente artículo, este aprendizaje, por tanto, ocurre desde una perspectiva holística donde las personas estudiantes son protagonistas, pudiendo desarrollar una posición más reflexiva y autocrítica que permita progresivamente, un aprendizaje autónomo y autorregulado, con plena responsabilidad de su proceso de aprendizaje, aspectos en los cuales se profundizará en los siguientes apartados.

Enfoques psicopedagógicos de la autorregulación del aprendizaje y sus implicaciones para la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea

Dentro de la literatura especializada relacionada con la autorregulación del aprendizaje, podemos distinguir varios enfoques, los cuales van desde aquellos que se centran en los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje, los orientados hacia el estudio la influencia que ejerce la motivación y otras formas de control volitivo y los que estudian el papel de las emociones en el aprendizaje (Trías y Huertas, 2020).

En lo que respecta a este artículo, por los objetivos que nos convocan, en relación con el aprendizaje del *ballet* para bailarines de danza contemporánea y en el marco de la visión holística de la educación somática, nos centraremos en el estudio de dos enfoques concretos, la

autorregulación del aprendizaje desde un enfoque cognitivo y metacognitivo y la autorregulación del aprendizaje desde una perspectiva de regulación socialmente compartida, a los cuales se hará referencia a continuación.

Enfoque cognitivo y metacognitivo de la autorregulación

La autorregulación del aprendizaje representa un proceso complejo que involucra, en primera instancia, un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten a la persona estudiante controlar su aprendizaje y regular su propio comportamiento (Zimmerman, 1989).

Por su parte Pintrich (2000), sostiene que la autorregulación del aprendizaje implica la habilidad de la persona estudiante de planificar, monitorear y concretar metas, regulando tanto aspectos afectivos, como conductuales implicados en dicho proceso. De lo anterior, se infiere que, desde esta perspectiva, la autorregulación implica la capacidad de la persona estudiante para planificar, monitorear, controlar y dirigir los procesos de pensamiento implicados en la consecución de sus metas de aprendizaje.

La metacognición, concepto acuñado por John Flavell, es clave dentro de este escenario, ya que permite a la persona estudiante tomar conciencia de su propio pensamiento y de la actividad mental implicada en su aprendizaje. Desde la perspectiva de Flavell *et al.* (2002), la metacognición representa el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos. De esta manera, quien aprende puede identificar las estrategias de aprendizaje que son más efectivas para él y ajustar su propio comportamiento para maximizar su rendimiento académico.

Además, los procesos cognitivos y metacognitivos de la autorregulación del aprendizaje son importantes para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. En el marco del procesamiento de la información que debe ser autorregulada, se promueve el uso de estrategias cognitivas tales como la elaboración, la organización y la repetición (Schunk y Zimmerman, 1997).

Estos procesos no solamente influyen en el aprendizaje de conceptos, sino también facilitan al aprendiz analizar, evaluar y sintetizar la información, aspectos relevantes de cara a la resolución de problemas y desafíos del mundo real.

Uno de los modelos mayormente conocido en la literatura especializada dentro de este enfoque, es el Modelo Cíclico de Zimmerman,



el cual plantea que la autorregulación del aprendizaje remite a un ciclo de tres fases claramente definidas, en donde en una primera instancia se considera la *previsión*: entendida como la planificación de objetivos y diseño de un plan de acción, posteriormente se plantea la *ejecución*: en la cual quien aprende monitorea su actividad de ejecución de la tarea y por último, tenemos la *autorreflexión*: en donde la persona estudiante reflexiona y aprende cómo actuar, en función del análisis de los resultados de la acción.

En síntesis, el objeto de estudio de la autorregulación del aprendizaje, desde la perspectiva cognitiva y metacognitiva, se orienta al desarrollo de las capacidades que permiten el control y monitoreo de los propios procesos de pensamiento, planificación y regulación de sus acciones de cara a las metas y objetivos de aprendizaje propuestos.

Las bases cognitivas y metacognitivas de la autorregulación del aprendizaje son fundamentales para la concreción de metas académicas y aunque en la actualidad existen muchos enfoques de autorregulación, estos fueron los primeros desarrollos aportados por la literatura especializada y sobre los cuales se integraron posteriormente otros enfoques y perspectivas, entre ellas las vinculadas a la exploración de la autorregulación en situaciones cooperativas de aprendizaje, o regulación socialmente compartida del aprendizaje, cuyos principios generales se exponen a continuación.

Enfoques vinculados a la regulación socialmente compartida

Como se ha comentado, la autorregulación del aprendizaje consiste en la habilidad de gestionar, tanto factores cognitivos y metacognitivos, como afectivos y motivacionales implicados en la consecución de unas metas de aprendizaje.

Uno de los enfoques que se ha estudiado con relación a la autorregulación, es la regulación socialmente compartida. Este enfoque considera que quien aprende puede beneficiarse de trabajar en situaciones cooperativas de aprendizaje, donde las formas de interacción que emergen en un contexto de esta naturaleza pueden incidir positivamente en los mecanismos interpsicológicos implicados en el aprendizaje entre iguales.

En relación con estos argumentos, [Colomina et al. \(2014\)](#), señalan algunos mecanismos interpsicológicos que podrían promover la construcción del conocimiento y formas de regulación mutua, entre estos tenemos:

- a. Conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes: sugiere que, en situaciones de interacción entre estudiantes, por lo general suelen emerger puntos de vista divergentes en relación con la tarea o actividad que se ejecuta. Estos conflictos generados entre estudiantes debido a la negociación de puntos de vista dispares, podría favorecer a la vez el replanteamiento y revisión de los conceptos base desde los que se parte, con el propósito de propiciar una mayor organización de estos, en torno a la tarea que se ejecuta, (Sánchez, 2015).
- b. **b.** Regulación mutua a través del lenguaje: en esta, se plantea la forma en que quienes aprenden hacen uso del discurso como instrumento mediador del aprendizaje. Es evidente el empleo de estrategias de regulación de la comunicación, con el propósito de orientar el proceso de construcción compartida de conocimientos.
- c. **c.** El apoyo a la atribución del sentido de aprendizaje: Los procesos de interacción entre estudiantes, promueven también una atribución positiva del sentido de aprendizaje, ya que, dentro de este escenario, suelen emerger formas de regulación compartida de la motivación, que podría contribuir a desarrollar una mejor representación de la tarea y formas de cooperación que permitan concretar los objetivos planteados.

Como se observa, en estos formatos de aprendizaje entre iguales, suelen presentarse oportunidades de intercambio de recursos, información y estrategias con mucho más frecuencia e intensidad que en el trabajo individual, lo cual sin duda amplía la diversidad de formas de regulación mutua. Al respecto, Pintrich y De Groot (1990), argumentan que la regulación socialmente compartida implica que las personas estudiantes establecen relaciones cooperativas, con la finalidad de concretar metas, planificar y controlar su propio aprendizaje.

Por su parte, Paris y Paris (2001) destacan que la regulación socialmente compartida también puede involucrar formas de correulación del aprendizaje, donde los miembros de una comunidad de aprendizaje asumen un papel activo en la planificación y regulación del aprendizaje de sus iguales.

Además, la literatura científica ha aportado evidencia de que la regulación socialmente compartida posee implicaciones en la



autorregulación del aprendizaje en estudiantes que trabajan en el nivel cooperativo. Por ejemplo, [Kirschner et al. \(2009\)](#), encontraron evidencias en términos de rendimiento y aprendizaje en un grupo de estudiantes que trabajó en un ambiente colaborativo y cooperativo, en contraste a los que trabajaron de manera individual.

En términos generales, el enfoque de regulación socialmente compartida se centra en la relevancia de las interacciones sociales en el proceso de autorregulación del aprendizaje. El uso de formatos cooperativos de aprendizaje entre estudiantes puede ser beneficioso para mejorar la gestión, tanto de recursos cognitivos, como motivacionales, que permitan la concreción de metas académicas compartidas.

Al tomar en consideración las aportaciones teóricas y metodológicas de estos dos enfoques de la autorregulación del aprendizaje señalados, se considera relevante el diseño de un modelo de secuencia didáctica dirigida a la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea desde la perspectiva holística de la educación somática y que promueva progresivamente el desarrollo de la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje en estudiantes universitarios.

Pautas para el desarrollo de un modelo de secuencia didáctica para la autorregulación y autonomía en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea desde la visión holística de la educación somática

Antes de hacer mención de algunas pautas de trabajo para el desarrollo de la autorregulación y autonomía en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea, desde la perspectiva holística de la educación somática, nos referiremos al concepto de secuencia didáctica y a su vinculación con los enfoques de autorregulación que se abordan en este artículo, cuyo uso pretende promover una transferencia progresiva de las habilidades de autorregulación y autonomía en cada una de las fases que conforman las secuencias de aprendizaje sugeridas.

El desarrollo de una secuencia didáctica conlleva la organización de contenidos y actividades de aprendizaje dentro de una secuencia coherente y lógica, con el propósito de facilitar sus procesos de. Al hacer referencia a la dimensión temporal en el análisis de la interactividad subyacente a los procesos de aprendizaje, [Colomina et al. \(2004\)](#), señalan que una secuencia didáctica representa un proceso completo de enseñanza y aprendizaje a pequeña escala, ya que en ella se presentan

todos los componentes de un proceso educativo, debido a que es posible identificar claramente un inicio, un desarrollo y un final.

Es por ello por lo que una secuencia didáctica podría tener una duración inferior a la de una sesión de clase, podría también equipararse al tiempo asignado a una sesión o desarrollarse en el marco de varias sesiones de trabajo.

En relación con el planteamiento de iniciativas pedagógicas que promuevan la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje, Monereo (2001), señala la relevancia de la transferencia progresiva de las estrategias de enseñanza, de la persona docente, hacia quien estudia.

Desde esta perspectiva, es importante contemplar tres etapas claramente definidas, las cuales poseen el objetivo explícito de transferir progresivamente el desarrollo de habilidades de autorregulación y la autonomía hacia las personas estudiantes. Estas se describen a continuación, tanto en términos pedagógicos generales, como en sus eventuales aplicaciones en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea. Estas fases con sus respectivas orientaciones pedagógicas representan la base del modelo de secuencia didáctica propuesto en este artículo.

Fase 1: presentación de la estrategia (control externo)

En esta fase, la persona estudiante debe poseer claridad en cuanto a las metas de aprendizaje que se les sugiere, por lo tanto, el o la mediadora profesional pone en marcha demostraciones, modelados metacognitivos y todo tipo de estrategias que permitan el desarrollo de una representación clara, por parte de la persona estudiante, de los objetivos y metas de aprendizaje propuestos.

Es acá donde la persona docente posee el control del proceso y autorregula sus propias estrategias de enseñanza. Se infiere pues, la planificación de estrategias en donde se da un control externo de la autorregulación por parte de la persona docente, contemplándose estrategias en las que la persona facilitadora funja como modelo y en donde desde su posición de experto, presente a las personas estudiantes, de forma reflexiva, crítica y demostrativa posibles vías de acceso al conocimiento de las temáticas estudiadas.

En el ámbito de la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea y, desde una perspectiva holística de la educación somática, la persona docente puede promover la autorregulación del aprendizaje en esta primera fase, a través de una introducción detallada



de lo que se pretende trabajar en la sesión, así las personas estudiantes podrán representarse claramente las futuras búsquedas en la tarea de aprendizaje a realizar en cada una de las progresiones, exploraciones o combinaciones que experimenten.

Al tomar en cuenta que en una clase de *ballet* normalmente se conforma por varias personas, cada una de ellas con necesidades técnico-expresivas específicas, se propone iniciar las sesiones con un círculo propioceptivo-integrativo donde la persona facilitadora a través de sus estrategias pedagógicas discursivas, realiza una serie de modelados de carácter metacognitivo que incluyen demostraciones kinestésicas de los ejercicios a realizar, así como indicaciones verbales que orientan a la persona estudiante a sumergirse en sus sensaciones a través de diferentes propuestas, que pueden incluir la percepción de la respiración, bases de apoyo, escaneos corporales, reconocimiento del estado emocional, físico, o mental entre otras y así disponer del espacio para que la persona descubra cómo se siente y cómo se dispone para la experiencia de aprendizaje del movimiento.

Asimismo, en esta etapa, se pueden recurrir a referencias anatómicas a través de imágenes, videos, visualización del esqueleto, o exploraciones desde la anatomía experiencial, así como a referentes teóricos sobre el tema a tratar, los cuales se compartirán de una manera integrada a la práctica corporal.

A su vez, en esta fase, resulta altamente provechoso involucrar a los estudiantes en el proceso de establecimiento de metas y objetivos de aprendizaje a través pautas de autoevaluación que promuevan la reflexión crítica de su propia expresión artística, acá se propone que cada una de las personas reconozcan sus propios logros o conocimientos previos a la sesión, así como sus necesidades o metas no satisfechas aún, sus propias intenciones o expectativas con la clase y con el proceso.

La estimulación del uso de habilidades metacognitivas puede permitir a las personas estudiantes comprender de manera más reflexiva sus propias capacidades y limitaciones, y así desarrollar una mayor consciencia corporal.

Además, en esta etapa, se plantea el inicio de una libreta de seguimiento y reflexión sobre su práctica, donde la persona estudiante irá registrando metáforas, imágenes, sensaciones, datos y aprendizajes, entre otros, que considere aportan a su proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento.

Los principios vinculados al enfoque cognitivo y metacognitivos de la autorregulación del aprendizaje, están implícitos en todo el desarrollo de la secuencia didáctica, pero quizá es en esta fase en donde se destacan aún más, ya que establecen las bases de los procesos de introspección, reflexión crítica, autoexploración y autoevaluación requeridos en todo el proceso.

Es por ello que, los niveles de autoconocimiento y consciencia corporal desarrollados acá, sin duda tendrán implicaciones favorables en el crecimiento personal y profesional, tanto por el uso estratégico de la técnica planteado, como por la propia expresividad artística desarrollada en consecuencia.

Fase 2: práctica guiada de la estrategia (transferencia progresiva)

En la fase 2, a través de actividades cada vez más interactivas, la persona docente promueve estrategias de enseñanza donde los estudiantes interactúen de manera más activa, constante y dinámica con los contenidos de aprendizaje.

Se recomienda también el uso de estrategias cooperativas de aprendizaje. En esta fase, se sugiere una transferencia progresiva de la autorregulación de la persona docente hacia la estudiante, además se plantean actividades tanto reflexivas y de carácter autocrítico, como cooperativas en un marco de regulación socialmente compartida, tal y como se desarrolló en uno de los apartados que fundamenta el segundo objetivo del presente artículo.

La tutoría entre iguales, así como otras pautas de trabajo cooperativo pueden resultar útiles en esta fase, con el propósito de propiciar dinámicas de regulación mutua y colectiva que permitan mejorar, tanto la visión autocrítica que se posee, como ampliar el nivel de consciencia de la persona estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje.

Concretamente, en el ámbito de la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea y, desde una perspectiva holística de la educación somática, en esta segunda fase, se realizan exploraciones kinestésicas reflexivas y autocríticas que permiten una participación activa, constante y dinámica de la persona estudiante con los contenidos de aprendizaje y que posibilitan la regulación de su propio proceso a través del trabajo inter- e intrapersonal.



En este sentido, las personas estudiantes exploran en el nivel interpersonal, diferentes sensaciones, pasos y combinaciones, buscando sus propios caminos de resolución del movimiento, desde su singularidad corporal, artística y de aprendizaje. Se rescata, por tanto, en esta etapa, la importancia de la generación de preguntas, que tanto las personas estudiantes como las facilitadoras puedan realizar sobre los distintos pasos del *ballet*: ¿qué siento? ¿qué observo? ¿de dónde surge el movimiento? ¿cómo se genera? ¿cuál es la conexión? ¿de dónde parte? ¿qué sucede sí? ¿qué diferencia percibo? ¿cuál es la sensación, color, olor del movimiento? Hacerse estas y otras preguntas estimulan la consciencia corporal y la integración de los cuatro componentes en todo movimiento, según [Feldenkrais \(1985\)](#), pensamiento, acción, sensación y sentimiento; además, se promueve la participación de las personas estudiantes en la generación del conocimiento a través de sus aportes.

En el nivel interpersonal, se recurre a formas cooperativas de aprendizaje que propicien la regulación mutua entre estudiantes. En esta etapa, se plantea generar exploraciones en parejas, concretamente en formatos de tutoría entre iguales, donde por turnos la otra persona pueda observar y sentir el movimiento a través del tacto.

También, se proponen nuevas distribuciones en el espacio, por ejemplo, en lugar de usar un frente, donde las personas se distribuyen en filas horizontales y miran las espaldas únicamente de sus compañeros, se propone trabajar en parejas o en grupos de frente o en círculo, promoviendo la interacción, empatía kinestésica, sensación de bailar y trabajo colaborativo. Además, la creación de combinaciones en el centro del salón que estimulen la interacción entre las personas estudiantes y la sensación de colectivo.

Fase 3: práctica autónoma de la estrategia (autorregulación)

En esta fase, se sugieren estrategias de enseñanza en donde las personas estudiantes interactúen de manera autónoma con los contenidos de aprendizaje, intentando emular contextos reales de aplicación de estos.

Se pretende el pleno desarrollo de competencias y la concreción de las metas de aprendizaje expuestas en la primera fase. Se promueve la autonomía plena, además de una evaluación auténtica, donde las estrategias de evaluación guarden un alto grado de fidelidad con las situaciones de la vida profesional donde dichos conocimientos serán implementados.

Se priorizan estrategias que muestren el nivel de autorregulación y autonomía logrado por la persona estudiante al finalizar la secuencia didáctica. Las actividades acá suelen ser demostrativas de los aprendizajes obtenidos, preferiblemente para esto, empleando en la medida de lo posible escenarios reales de aplicación de los aprendizajes demostrados.

Concretamente en el ámbito de la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea y, desde una perspectiva holística de la educación somática, en esta tercera, fase se pretende que la persona estudiante desarrolle la capacidad de interactuar de manera autónoma con los contenidos de aprendizaje, demostrando sus habilidades técnico-expresivas.

Desde la perspectiva de la educación somática, se busca que el aprendizaje del *ballet* no remita solamente a una reproducción mecánica de movimientos, sino que se integre de manera holística el aspecto corporal y emocional del estudiante, al promover así una mayor conciencia corporal, que se vea reflejada en una conexión más profunda con la música, la creatividad y la expresión artística.

Para estos efectos, se recomienda en esta fase, el uso de estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo pleno de la autorregulación y la autonomía en la práctica del *ballet*, a través de la reflexión, la autoevaluación y formas de retroalimentación en tiempo real. Como se ha señalado, es importante a su vez que se utilicen escenarios reales de aplicación de los conocimientos adquiridos, a fin de que los aprendizajes demostrados por las personas estudiantes sean auténticos y estén relacionados con escenarios vinculados a su futuro desempeño profesional.

En concreto, el objetivo de esta fase final, sería lograr que quien estudia desarrolle un desempeño autónomo y seguro en la práctica del *ballet*, demostrando no solo sus habilidades técnicas, sino también su capacidad para conectarse con su mundo interior y con la creatividad subyacente a la expresión artística, esto debido al aporte de los principios de la educación somática, en relación con la conexión mente-cuerpo y a la promoción holística de la autorregulación del movimiento, el equilibrio y la coordinación.

Por último, cabe señalar que estas fases anteriormente descritas, representan pautas plenamente flexibles y dinámicas, las cuales son concebidas como etapas generales vinculadas al diseño de una secuencia didáctica, y están orientadas al desarrollo de la autonomía



y la autorregulación del aprendizaje en diferentes estadios de un proceso de enseñanza.

Conclusiones

En relación con el primer objetivo del presente artículo, en el cual se plantea identificar las posibilidades que derivan de los principios de la educación somática y su vinculación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria desde una perspectiva holística, se concluye que existe una gran relevancia en cuanto a los principios que la educación somática poseen para la enseñanza y aprendizaje del *ballet*, lo cual ha sido reconocido en el nivel internacional y que actualmente cada vez más docentes profundizan en esta práctica.

Los principios de la educación somática se basan en la atención, la experiencia percibida y la respuesta intencionada de la persona que vive el proceso de aprendizaje por lo que se promueve el autoconocimiento, la autorregulación, la autogestión y por tanto, la autonomía en la persona estudiante a través de la consciencia corporal, emociones, sentimientos, pensamientos y necesidades.

Por tanto, una clase de *ballet* que integra los principios de la educación somática, permite a las personas tanto facilitadoras como aprendientes tener mayor consciencia de la singularidad de los cuerpos y enfatiza el aprendizaje del *ballet* desde la primera persona, reduciendo la dependencia en la mirada de la tercera persona.

Respecto al segundo objetivo, en el cual se estableció analizar diversos enfoques psicopedagógicos propios de la autorregulación del aprendizaje y sus implicaciones para la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria, en el marco de la visión holística de la educación somática, primeramente se destaca la potencialidad que emerge del uso de ambos enfoques de autorregulación del aprendizaje, en el contexto del modelo de la secuencia didáctica planteada, estos potencian la autorregulación en términos individuales —cognitivos y metacognitivos— como también la influencia de la interacción entre puntos de vista moderadamente divergentes que ofrecen las situaciones cooperativas de aprendizaje.

Por tanto, desde la perspectiva cognitiva y metacognitiva de la autorregulación del aprendizaje en el ámbito del *ballet* para los bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria, este enfoque

estimula la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, el monitoreo, la comprensión y ejecución técnica, así como el desarrollo de los ajustes necesarios para autorregular la coordinación y el movimiento.

Así como de acuerdo con el enfoque de regulación socialmente compartido de la autorregulación del aprendizaje, se recalca la necesidad de interacción y cooperación con sus pares en el proceso de aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria, estos suelen obtener grandes ventajas al participar en actividades grupales, recibir retroalimentación en tiempo real y desarrollar relaciones pedagógicas con sus iguales.

En cuanto al tercer y último objetivo de este artículo, el cual proponía establecer fases y pautas de orientación psicopedagógica para el desarrollo de un modelo de secuencia didáctica que promueva la autorregulación y la autonomía del aprendizaje en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea, en la formación universitaria, y desde la perspectiva holística de la educación somática, se sugiere que los principios adheridos al enfoque cognitivo y metacognitivo de la autorregulación del aprendizaje suele facilitar a la persona estudiante de *ballet* el desarrollo de una representación clara de los objetivos y metas de aprendizaje planteados, esto a través de una planificación estratégica, consciente y reflexiva de su ruta de aprendizaje.

De acuerdo con Zimmerman (2008), en la autorregulación no solo se sugiere la planificación y regulación de los pensamientos y acciones, sino a su vez el monitoreo y control del proceso seguido y la concreción de las metas.

Lo anterior sugiere que la persona docente posee la posibilidad de desempeñar un papel relevante como modelos y facilitadores, proporcionando demostraciones y modelados de carácter metacognitivo para fomentar el desarrollo de una mayor consciencia corporal y de aspectos técnico-interpretativos que propiciarán la mejora de la expresión artística. Las estrategias desarrolladas bajo este enfoque poseen implicaciones durante todo el proceso, pero quizá con mayor relevancia en la primera fase descrita en el capítulo anterior, debido al protagonismo que suscita de la persona docente, al propiciar un control externo de la interacción.



En cuanto al enfoque asociado a la regulación socialmente compartida, se hace evidente el énfasis en promover la transferencia progresiva de la autorregulación del docente hacia los estudiantes, a través de actividades interactivas y cooperativas.

Mediante la tutoría entre iguales y el trabajo cooperativo concretamente, los estudiantes pueden desarrollar una visión autocrítica, ampliar su nivel de consciencia y regulación mutua, mejorando así su ejecución técnica y su interpretación artística.

Igualmente, las estrategias desarrolladas bajo este enfoque pueden estar implícitas durante todo el proceso, pero por su naturaleza, es posible que tengan un mayor uso en la segunda fase descrita en el capítulo anterior, esto debido al énfasis en la transferencia progresiva de la autorregulación de la persona docente hacia la persona estudiante, empleando como base estrategias de aprendizaje basadas en la cooperación y el trabajo en equipo.

En concreto, en este artículo, se concluye la relevancia del desarrollo de la autorregulación y la autonomía en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria desde la perspectiva holística de la educación somática.

Para efectos psicopedagógicos, se promueve la integración de principios vinculados a ambos enfoques, tanto los orientados hacia el desarrollo cognitivo y metacognitivo, como los vinculados a la regulación socialmente compartida.

Resulta relevante este planteamiento de integración de ambos enfoques en el contexto del modelo de secuencia didáctica sugerido, que a su vez promueve de manera progresiva habilidades académicas propias de la autorregulación. En donde, en un contexto holístico y flexible, enfocado al trabajo de la consciencia corporal y la autorregulación del movimiento, se plantea el desarrollo de tres fases o etapas que van desde el control externo de la autorregulación por parte de la persona docente, pasando por la transferencia progresiva a través de actividades cada vez más interactivas y concluyendo con el desarrollo de la autorregulación y práctica autónoma plena por parte de la persona estudiante.

Referencias

- Bales, M. y Nettle-Fiol, R. (2008). *The body eclectic: Evolving practices in dance training*. University of Illinois Press.
- Barragán, R. (2007). El eterno aprendizaje del soma: análisis de la educación somática y la comunicación en la danza. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 3(1), 105-159. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/6442>
- Berg, T. (2017). Ballet as Somatic Practice: A Case Study Exploring the Integration of Somatic Practices in Ballet Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 17(4), 147-157. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1310382>
- Bleeker, M. (2014). Merchants or Maths? Thinking Bodies and Dancing Selves. En D. Brown y M. Vos (eds.), *Ballet, Why and how?* (pp. 69-80). ArtEZ Press.
- Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (2014). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Alianza Editorial.
- Dyer, B. (2009). Merging Traditional Technique Vocabularies with Democratic Teaching Perspectives in Dance Education: A Consideration of Aesthetic Values and Their Sociopolitical Contexts. *The Journal of Aesthetic Education*, 43(4), 108-123. <http://www.jstor.org/stable/25656251>
- Eddy, M. H. (2009). A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 1, 5-27. https://doi.org/10.1386/jdsp.1.1.5_1
- Escudero, M. C. (2007). *Disciplina y cuerpo: el ejemplo de la danza clásica*. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-024/155.pdf>
- Feldenkrais, M. (1985). *Autoconciencia por el movimiento*. Paidós.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. y Miller, S. A. (2002). *Desarrollo cognitivo*. Pearson Education.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1.^a Ed.). Siglo XXI Editores.



- Green, J. (1999). Somatic authority and the myth of the ideal body in danceeducation. *Dance Research Journal*, 31(2), 80-100. <https://doi.org/10.2307/1478333>
- Hanna, T. (1986). What is Somatics. *Clinical Somatics*. <https://somatics.org/library/htl-wis1>
- Hanna, T. (2018). *Conciencia Corporal. Recuperar el Control de la Mente sobre el Movimiento, la Flexibilidad y la Salud*. Ediciones ANASUYA.
- Isiguen, A. (2015). *Sensing and Shaping from Within: Exploring the Integration of Somatic Concepts into the Teaching and Learning of Ballet* [Tesis de maestría, Universidad de California]. Escholarship. <https://escholarship.org/uc/item/0sh0s4sp>
- International Somatic Movement Education and Therapy Association (ISMETA). (2023). *ISMETA affiliated professional organization*. <https://ismeta.org/professional-membership-organizations#!directory>
- Jackson, J. (2005). My dance and the ideal body: Looking at ballet practice from the inside out. *Research in Dance Education*, 6(1-2), 25-40. <https://doi.org/10.1080/14617890500373089>
- Johnson, L. (2011). More than skin deep: The enduring practice of ballet in universities. *Theatre, Dance and Performance Training*, 2(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/19443927.2011.603350>
- Kirschner, F., Paas, F. y Kirschner, P. A. (2009). Individual and group-based learning from complex cognitive tasks: Effects on retention and transfer efficiency. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 306-314. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.008>
- Lakes, R. (2005). The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. *Arts Education Policy Review*, 106(5), 3-20. <https://doi.org/10.3200/AEPR.106.5.3-20>
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En C. Monereo (coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo* (pp. 11-27). Graó.
- Morand, F. (2017). En torno a conceptos generales que definen la Somática. *A.Dnz*, 2, 230-235. <https://adnz.uchile.cl/index.php/ADNZ/article/view/45074>

- Nordin-Bates, S. (2014). Dancing under the Weight of Pre-Conceived Ideas?. En D. Brown y M. Vos (eds.), *Ballet, Why and how?* (pp. 69-80). ArtEZ Press.
- Paris, S. G. y Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Radell, S. A., Keneman, M. L., Adame, D. D. y Cole, S. P. (2014). My body and its reflection: A case study of eight dance students and the mirror in the ballet classroom. *Research in Dance Education*, 15(2), 161-178. <https://doi.org/10.1080/14647893.2013.879256>
- Sánchez, G. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo: principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Revista Ensayos Pedagógicos*, X(1), 103-123. <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.5>
- SIA-077-18/ SIA-0129-21. *Centro de Prevención y preparación para la Danza y las Artes*. CEPREDA. Universidad Nacional, Costa Rica.
- SIA-0543-18. *Proyecto Espacio de investigación en educación somática para el mejoramiento de los procesos pedagógicos en Danza*. Universidad Nacional, Costa Rica.
- SIA-0266-20. *Proyecto de ballet desde la primera persona: un aprendizaje holístico y somático de la Escuela de Danza*. Universidad Nacional, Costa Rica.
- SIA-0101-22. *LAPSO*. Universidad Nacional, Costa Rica.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Trías, D. y Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.



- UNA-AS-ED-ACUE-001-2023. Asamblea de Unidad, Escuela de Danza, Universidad Nacional, Costa Rica.
- Weidmann, C. (2018). A New Dialogue in Ballet Pedagogy: Improving Learner Self-Sufficiency Through Reflective Methodology. *Journal of Dance Education*, 18(2), 55-61. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1346798>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>