



Autorregulación del aprendizaje en la enseñanza del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea: implicaciones psicopedagógicas de la imaginería mental y la cognición corporizada

Self-Regulation of Learning in Ballet Instruction for Contemporary Dancers: Psychopedagogical Implications of Mental Imagery and Embodied Cognition

Recibido: 20 de agosto de 2024. Aprobado: 21 de mayo de 2025

<http://doi.org/10.15359/rep.20-1.6>

Mariana Alfaro Herrera¹

Escuela de Danza, Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
mariana.alfaro.herrera@una.cr

Giovanni Sánchez Chacón²

División de Educología, Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
giovanni.sanchez.ch@gmail.com

- 1 Estudiante del Programa de Doctorado en el área de Estudios Aplicados de la Cultura y las Artes, Universidad 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. Máster en *Coaching* con Programación Neurolingüística, Instituto Internacional de Estudios Globales para el Desarrollo Humano, Madrid, España, Licenciatura 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

El presente artículo analiza las implicaciones de la imagería mental y los principios de la cognición corporizada en la enseñanza del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea, explorando su relación con la autorregulación del aprendizaje. Se revisan las bases teóricas de la autorregulación, de la imagería mental y la teoría de la cognición corporizada como eje articulador, analizando su influencia en el desarrollo de habilidades creativas e interpretativas orientadas a una propuesta didáctica dirigida al aprendizaje del *ballet*. Se concluye que el uso de estos principios puede facilitar la exploración, la creación de movimientos y metáforas, así como el establecimiento de una sincronización más profunda entre mente y cuerpo en el desempeño artístico de los practicantes de esta disciplina.

Palabras clave: Aprendizaje, autorregulación, *ballet*, cognición corporizada, danza, desarrollo artístico, imagería mental.



ABSTRACT

This article analyzes the implications of mental imagery and the principles of embodied cognition in ballet instruction for contemporary dancers, exploring their relationship with self-regulated learning. The theoretical foundations of self-regulation, mental imagery, and embodied cognition theory as an integrative framework are reviewed, analyzing their influence on the development of creative and interpretative skills aimed at a pedagogical proposal for ballet learning. The conclusion is that the use of these principles can facilitate exploration, the creation of movements and metaphors, as well as the establishment of a deeper synchronization between mind and body in the artistic performance of practitioners of this discipline.

Keywords: artistic development, ballet, dance, embodied cognition, learning, mental imagery, self-regulation



Introducción

La enseñanza del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea representa un proceso artístico-pedagógico que trasciende el mero dominio técnico; implica tanto la adquisición de sensibilidad y expresión artística, así como el desarrollo integral de la persona practicante. Dentro de este escenario, el uso de estrategias psicopedagógicas que promuevan la autorregulación del aprendizaje y potencian la creatividad, se convierte en un aspecto relevante. Es por ello, que, en este artículo, se propone analizar las implicaciones de la imaginería mental en el marco integrador de las teorías de la cognición corporizada y su relación con la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea.

A partir de una comprensión de las bases teóricas de la autorregulación del aprendizaje, se reflexiona en torno a los conceptos y modelos destacados en la literatura y su eficacia para potenciar la autorregulación en el aprendizaje del *ballet*. Posteriormente, se profundizará en los principios de la imaginería mental en el marco integrador de la teoría de la cognición corporizada, intentando comprender, globalmente, cómo estas prácticas influyen en la autorregulación del aprendizaje y en el desarrollo de habilidades creativas en la enseñanza del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea.

Finalmente, se analizarán las implicaciones específicas y disciplinares en el contexto del *ballet*, al puntualizar en los beneficios potenciales que estas técnicas aportan en términos de mejora del rendimiento, creatividad y expresividad artística del bailarín. En concreto, este texto pretende ofrecer principios para el desarrollo de una visión psicopedagógica integral que contribuya a enriquecer la práctica y la formación artística del bailarín.

A continuación, se presentan los objetivos que componen el desarrollo del presente artículo, los cuales se plantean en el orden jerárquico que se desarrollarán las reflexiones teóricas sobre la temática y el abordaje de las conclusiones del presente documento.

Objetivos

1. Analizar las fundamentaciones teóricas, conceptuales y modelos que sustentan la autorregulación del aprendizaje, con el fin de abordar una comprensión sólida de sus principios e implicaciones en el aprendizaje del *ballet*.
2. Investigar los principios fundamentales de la imagería mental, al explorar cómo estos procesos cognitivos influyen en la autorregulación del aprendizaje y en el desarrollo de habilidades creativas e interpretativas en la enseñanza del *ballet*.
3. Explorar cómo la teoría de la cognición corporizada, como puente articulador entre los procesos de autorregulación del aprendizaje y las prácticas de imagería mental, proporcionan una perspectiva pedagógica más holística en la enseñanza del *ballet*.
4. Examinar las implicaciones pedagógicas de la imagería mental en la autorregulación del aprendizaje del *ballet*, puntualizando en los beneficios que estas prácticas aportan en términos de rendimiento, creatividad y expresividad en el contexto de la práctica artística.



Bases conceptuales de la autorregulación del aprendizaje

La autorregulación, como proceso introspectivo de autoevaluación y toma de conciencia, implica la capacidad de dirigir nuestro diálogo interno hacia metas y objetivos de aprendizaje, al ser conscientes de nuestra actividad mental intrapsicológica (Trías y Huertas, 2020). Esta capacidad de toma de contacto con aspectos de nuestra actividad mental intrapsicológica hace referencia a ciertas habilidades superiores de reflexión, análisis, monitoreo y regulación que entran en juego en la consecución de objetivos de aprendizaje.

El término *autorregulación* ha trascendido barreras, expandiéndose a campos tales como la psicología de la educación, la psicopedagogía y otras disciplinas relacionadas con la educación en diversos ámbitos (Alfaro y Sánchez, 2023; Trías y Huertas, 2020; Zeidner *et al.*, 2000). Como se ha señalado, este concepto ha adquirido una relevancia significativa en diversas áreas, como evidencian los múltiples tópicos abordados en la literatura especializada.

En el ámbito de la psicología de la educación, la autorregulación del aprendizaje se presenta como un pilar fundamental. Este proceso involucra la gestión y control activo y consciente de los procesos cognitivos, motivacionales y comportamentales, con el propósito de alcanzar metas y objetivos de aprendizaje (Zimmerman y Pons, 1986). En concreto, la autorregulación representa un conjunto de habilidades y formas de uso del conocimiento estratégico que permiten a la persona estudiante ajustar su comportamiento, cogniciones y motivaciones a las demandas propias del entorno educativo.

De acuerdo con estas reflexiones, la autorregulación del aprendizaje emerge como un sistema complejo de habilidades del pensamiento que fomenta en la persona estudiante la capacidad de introspección, autoevaluación y planificación de su propio proceso de aprendizaje. Esta definición

revela la dinámica y compleja naturaleza del proceso de autorregulación, destacando la interacción entre los factores internos del individuo, de orden intrapsicológico, como las demandas externas del entorno educativo, de orden intersicológico.

La evolución de este concepto ha sido dirigida a través de varios enfoques teóricos y modelos explicativos. Dentro de ellos, el modelo propuesto por Zimmerman y Pons (1986), destaca por su énfasis en los procesos metacognitivos, motivacionales y comportamentales en la autorregulación del aprendizaje. El modelo Cíclico de Zimmerman y Pons (1986), sugiere que la autorregulación del aprendizaje está compuesta por un ciclo de tres fases predeterminadas.

La primera de ellas es conocida como la *previsión* y se orienta hacia la planificación de objetivos de aprendizaje y propuestas de planes de acción. La segunda etapa recibe el nombre de *ejecución*, por lo que, la persona estudiante monitorea minuciosamente su actividad de ejecución de las tareas de aprendizaje. En cuanto a la tercera fase, se le denomina *autorreflexión*, puesto que el aprendiz reflexiona y aprende cómo actuar, valorando el análisis de los resultados obtenidos en todo su accionar.

En síntesis, la autorregulación del aprendizaje representa la capacidad de gestionar y controlar procesos cognitivos, motivacionales y comportamentales para alcanzar metas educativas. Este proceso, al fundamentarse en una sólida base teórica y respaldado por evidencia empírica, se presenta como un elemento potenciador del aprendizaje en el contexto de la enseñanza del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea. Su comprensión y aplicación efectiva potencian la autorregulación del cuerpo en movimiento, así como el desarrollo artístico y técnico de las personas estudiantes, facilitando la consecución de sus objetivos en esta disciplina con todo y sus ámbitos de especialización y sus demandas en el nivel físico y mental.



Modelos de autorregulación destacados en la literatura

La literatura especializada en autorregulación del aprendizaje destaca distintos enfoques psicopedagógicos desde los cuales es posible abordar esta temática. Los enfoques cognitivos y metacognitivos, basados en el modelo de Zimmerman y Pons (1986), se centran en el desarrollo de la conciencia metacognitiva y el control del pensamiento, incluyendo estrategias como planificación y monitoreo (Trías y Huertas, 2020).

Los enfoques asociados al control volitivo, influenciados por Boekaerts (1999), se enfocan en la regulación emocional y motivacional para alcanzar metas de aprendizaje (Kuhl, 1996). Los enfoques asociados directamente al estudio de la autorregulación emocional en el aprendizaje (Pekrun, 2006) examinan cómo las emociones influyen en la autorregulación y el rendimiento académico y, por último, los enfoques de regulación socialmente compartida referidos por Hadwin y Oshige (2011) destacan la influencia de la interacción entre iguales en los procesos de correulación del aprendizaje.

Estos enfoques consideran cómo las personas estudiantes aprenden estrategias de correulación a través de la observación y la interacción con otros, promoviendo la cooperación y el trabajo en equipo. Por lo que, la regulación compartida entre los miembros de una comunidad de aprendizaje permite el desarrollo de relaciones cooperativas para planificar y controlar el aprendizaje de manera efectiva (Pintrich y De Groot, 1990).

Estos enfoques mencionados anteriormente, ofrecen herramientas psicopedagógicas para entender de manera más holística, los procesos de aprendizaje implicados en la enseñanza del *ballet* en personas bailarinas de danza contemporánea. Las estrategias de autorregulación derivadas de estos modelos ayudan a enfrentar desafíos como la planificación y autorregulación del cuerpo en movimiento; la gestión de la propia motivación hacia el aprendizaje; aspectos de carácter emocional y un mejor entendimiento

pedagógico de las implicaciones de la cooperación y el trabajo en equipo en diversas clases y ensayos.

Dentro del contexto específico del aprendizaje del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea, los principios de estos enfoques proporcionan una base teórica para mejorar el desarrollo artístico y técnico, que va desde el planteamiento de estrategias de autoevaluación gestionadas por la persona estudiante, hasta las implicaciones psicopedagógicas de la interacción social en su proceso de aprendizaje artístico.

Con el propósito de ampliar los modelos sobre los cuales se ha reflexionado en torno a la autorregulación del aprendizaje y sus implicaciones en el aprendizaje del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea, a continuación, se hace referencia a lo que se considera un quinto enfoque, debido a sus implicaciones de carácter psicopedagógico en la enseñanza de este arte. Es por ello, por lo que, a continuación, se examinarán algunos principios y fundamentos de la imaginación mental y su eventual incidencia en los procesos de autorregulación del aprendizaje y en las potenciales mejoras, ambos en términos de expresión artística.

Principios de imaginación mental

La imaginación mental consiste en la capacidad de generar una representación mental de un estímulo ausente en el ambiente físico. Esta representación mental suele ser tan vívida como la experiencia perceptiva real, lo que sugiere que la mente genera y manipula imágenes de objetos, situaciones o eventos en ausencia de estímulos externos. Lo anterior, tanto si una rutina o realidad está siendo experimentada físicamente, así como si es visualizada, se activa un sustrato neurológico común, lo que destaca la



importancia de la imaginación mental en la cognición y el aprendizaje (Kosslyn, 2005).

La teoría de Kosslyn (2005), es quizá la más respaldada teóricamente por su volumen de trabajos dedicados a esta línea de investigación. Las iniciativas por validar el modelo asociado a esta teoría, se deben al hecho de que comúnmente las imágenes mentales suelen influir en los comportamientos, además proporcionan enfoques y nuevas perspectivas de cara a la resolución de problemas; mejoran la memorización de nombres y patrones visoespaciales; contribuyen a la clasificación o la categorización de objetos y al mejoramiento de habilidades motoras (Sánchez y Lejeune, 1999).

En el contexto particular de la actividad deportiva, gran cantidad de estudios sugieren que la imaginación mental suele facilitar, acelerar y mejorar el aprendizaje de habilidades motoras, así como el rendimiento deportivo (Agudo-Carmona *et al.*, 2020). Es por ello, que tanto en el ámbito deportivo y en otros escenarios vinculados al movimiento humano o formas de expresión artística, la práctica mental suele fomentar la seguridad personal, la motivación y el desarrollo de mejores niveles de autoconfianza, junto con la disminución progresiva de patrones de ansiedad previos a actividades deportivas o presentaciones en público.

En este sentido, es preciso resaltar que, como consecuencia del uso de técnicas de neuroimagen, ha quedado en evidencia que, en el instante de la visualización mental de un movimiento, concretamente en la zona del córtex motor, suelen generarse patrones de activación semejantes a los que emergen durante la producción de este (García y Aboitiz, 2016). Lo anterior confirma la hipótesis en relación con la capacidad de vivenciar una experiencia subjetivo-perceptiva relativamente similar, tanto si la actividad es ejecutada físicamente o a través de la visualización.

Al respecto, **García y Aboitiz (2016)**, siguiendo con ejemplos relacionados al mundo del deporte y movimiento humano, exponen que la imaginiería mental sugiere la evocación de patrones de movimientos, ya sea simples o complejos, con el propósito de aprender y optimizar su ejecución. Asimismo, se señala la existencia de dos tipos de modalidades de evocación mental, la primera consiste en la externa o visual, en esta la persona se visualiza a sí misma desde la óptica de un observador externo, lo cual usualmente ha sido denominado por algunos autores vinculados al ámbito de la programación neurolingüística como “imágenes mentales disociadas”, ya que la persona se disocia de la escena y se mira así misma en interacción con el entorno.

En el caso de la segunda, es conocida como “modalidad de evocación mental interna” o “cinestésica”, pues la persona visualiza las sensaciones del movimiento en su propio cuerpo, que también ha sido nombrada en la literatura como “imágenes asociadas”, debido a que el sujeto se suele visualizar plenamente, asociado a la escena y en primera persona (**García y Aboitiz, 2016**). Por su parte, **Tamayo (2014)**, hace mención de literatura más reciente, en la que se ha evidenciado que también existen otras representaciones mentales que surgen a partir del funcionamiento mental, prescindiendo de estimulaciones sensoriales previas para su creación.

Sánchez y Lejeune (1999) amplían esta visión y señalan la existencia de diferentes formas de imaginiería, las cuales contemplan otro tipo de modalidades sensoriales. En este sentido, se identifican tipos de imágenes visuales, imágenes auditivas, motoras, táctiles, gustativas, olfativas etc. Por lo que, de acuerdo con estos autores, se infiere que la palabra “imagen” no apunta específicamente a su connotación visual de la representación mental, sino a su carácter analógico en concreto, o sea, a la imagen como referencia a la modalidad o modalidades sensoriales empleadas en la representación.



Tipologías de la imaginería mental

Imaginería visual

Este tipo de imaginería implica la capacidad de generar imágenes visuales en la mente. Por ejemplo, al imaginar un paisaje o un objeto específico, donde se activan las regiones del cerebro asociadas a este estímulo. Este tipo de imaginería ha sido la más extensamente estudiada en la literatura científica.

Siguiendo a *Thompson et al. (2009)*, se ha comprobado que aproximadamente, dos tercios de las áreas cerebrales que frecuentemente se activan durante la percepción sensorial visual, se activan también durante la imaginería o visualización mental, lo cual es congruente con las inferencias de estos estudios, en términos de que el cerebro no suele distinguir entre hechos percibidos en la vida real y situaciones visualizadas a través de prácticas de imaginería mental.

En la imaginería mental, la representación visual de un objeto se compone principalmente de dos factores: el qué del objeto, que incluye sus propiedades específicas como color, forma, tamaño y textura y el dónde que está relacionado con su ubicación espacial. La integración de estas submodalidades es esencial para una imagen mental coherente. Al respecto, la literatura especializada ha señalado que los sustratos neurobiológicos para los factores “qué” y «dónde» suelen ser distintos (*Kosslyn, 2005*).

Estudios desarrollados por *Tamayo (2014)*, indican que al hacer una evocación mental del qué del objeto, se activan las cortezas visuales primarias en el lóbulo occipital. Además, el área 17 de Brodmann se involucra en imágenes con alta resolución. Por otro lado, el complejo occipital lateral se vincula con el procesamiento de la forma, el área V4 con la identificación del color y el área V5 con la percepción del movimiento (*Tamayo, 2014*).

En cuanto al aspecto del objeto, **Sack y Schuhmann (2012)** mencionan activaciones en la corteza parietal, especialmente durante la transformación visoespacial y las rotaciones mentales. Además, observan una activación en la corteza motora suplementaria durante rotaciones del sujeto con respecto al objeto visualizado.

Imaginería motora

Es la capacidad de imaginar movimientos y acciones sin ejecutarlos físicamente. El entrenamiento de la imaginería mental suele inducir a una movilización de las áreas cerebrales relacionadas con la planificación y ejecución del movimiento voluntario de forma similar a cuando la acción se ejecuta de manera física (**Agudo-Carmona et al., 2020**).

Imaginar realizar un deporte, tocar un instrumento o ejercer cualquier forma de expresión corporal activan áreas del cerebro asociadas con el control motor. De acuerdo con **Malouin et al. (2008)**, la imaginería motora representa la percepción mental de una acción motora en ausencia de su ejecución física.

La literatura en este campo sugiere una activación de la corteza motora primaria, las cortezas motoras suplementarias, el tálamo y el cerebelo. Cabe destacar que otros estudios no han encontrado esta correlación, pero quizá se deba al hecho que un estímulo motor, también se representa de manera visual (**Oh et al., 2013**).

Imaginería táctil, auditiva, olfativa y gustativa

En relación con la imaginería táctil, este tipo implica la capacidad de evocar sensaciones táctiles, como texturas o temperatura. Por ejemplo, al pensar acariciar un objeto suave, se activan áreas sensoriales del cerebro. Por



su parte, la imaginería auditiva, implica la capacidad de recordar sonidos y palabras. Al imaginar una canción o recordar una conversación, se activan áreas auditivas del cerebro asociadas a dicho estímulo.

En lo referente a la imaginería olfativa, esta implica la capacidad de imaginar olores. Al recordar el olor de una flor o revivir mentalmente el aroma de un café, se activan áreas olfativas del cerebro asociadas a dicho estímulo. Por último, en relación con la imaginería gustativa, se trata de la capacidad de recordar sabores en ausencia de estímulos físicos. Por ejemplo, al idear el sabor de una fruta o de un platillo específico, se activan áreas gustativas del cerebro vinculadas con el estímulo en cuestión.

En términos generales, olfato y gusto aportan una referencia de la naturaleza de los objetos. Con respecto al olfato, este asimila la información a una cierta distancia, gracias a las partículas del objeto que son disueltas en el aire. En cuanto al gusto, se requiere que las sustancias ingresen por la boca de la persona, sean desintegradas allí y entren en contacto con la lengua. Es por ello, por lo que, autores especializados en la materia sugieren que la percepción del sabor de los alimentos está más asociada a elementos olfativos que gustativos.

De manera puntual, en el campo de la imaginería olfativa, se ha observado la activación de la corteza olfativa primaria. En este sentido, **Kosslyn (2003)**, destaca que crear una representación mental de un olor favorito, se acompañaría del movimiento nasal de olfatear. En concreto, en relación con la imaginería gustativa, la activación de la corteza gustativa primaria se presenta lateralizada mayormente en el hemisferio izquierdo. Lo anterior subraya el hecho de que las representaciones mentales olfativas y gustativas poseen ciertas implicaciones en el nivel del sistema nervioso cerebral.

A partir de los párrafos anteriores, se infiere la importancia del empleo de una diversidad de tipologías de imaginería mental durante el proceso

de visualización, pues conduce a que las imágenes mentales sean experimentadas desde una perspectiva multisensorial y que acompañadas de procesos de relajación física y mental, paralelamente inducidos durante la práctica de evocación, permitan el incremento del potencial psicopedagógico de los procesos de visualización, en este caso en el aprendizaje del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea.

En concreto, este abordaje integrador, sugiere la relevancia de explorar cómo la integración de la autorregulación e imaginación mental en la enseñanza del *ballet*, pueden ser parte de una perspectiva pedagógica más holística, para estos efectos, haremos una breve referencia a la teoría de la cognición corporizada, la cual puede servir de puente articulador entre ambos procesos.

Cognición corporizada: un puente entre la autorregulación del aprendizaje, la imaginación mental y la enseñanza del *ballet*

La teoría de la cognición corporizada se posiciona en este artículo como un marco integrador que pretende enlazar los procesos de autorregulación del aprendizaje, la imaginación mental y la enseñanza del *ballet*. Dicha teoría señala que la cognición humana, que incluye los procesos de autorregulación del aprendizaje, se nutre de las experiencias corporales, en donde el cuerpo es concebido como un mediador en la interacción con el entorno. En este sentido, la teoría de la cognición corporizada señala que el aprendizaje y la cognición humana remiten a procesos estrechamente conectados al cuerpo y al entorno en el que se desarrolla (Guevara y Domínguez, 2020).

Como se ha señalado, la autorregulación del aprendizaje involucra la gestión y control activo y consciente de procesos cognitivos, motivacionales y comportamentales, con el propósito de alcanzar metas y objetivos



de aprendizaje (Zimmerman y Pons, 1986). En escenarios pedagógicos relacionados con el aprendizaje del *ballet*, este enfoque sugiere cómo el cuerpo, además de responder a las demandas del entorno, participa activamente en los procesos de autorreflexión, planificación y ajuste de estrategias de aprendizaje. De esta manera, la autorregulación adopta un estatus más profundo e integral, al dirigir su relevancia psicopedagógica al ámbito de los procesos de sincronización mente, cuerpo y entorno, sugiriendo con esto el uso de pedagogías más holísticas en el aprendizaje de las artes orientadas al movimiento humano.

La autorregulación del aprendizaje sugiere la activación de procesos introspectivos y de autoevaluación, claves en el desarrollo técnico-expresivo de las personas bailarinas. Esta implica la capacidad de conducir nuestro diálogo interno hacia metas de aprendizaje, lo cual sugiere una conciencia de nuestra actividad mental intrapsicológica (Trías y Huertas, 2020). Al incorporar principios asociados a la cognición corporizada, estos procesos asumen un carácter más holístico, ya que el cuerpo admite otro estatus que le confiere la capacidad consciente de toma de decisiones, ayudando a las personas bailarinas a regular su enfoque, emociones y acciones durante su práctica dancística.

La imaginería mental, desde la óptica de la cognición corporizada, refuerza las bases psicopedagógicas para la creación de enfoques más holísticos en torno a la enseñanza del *ballet*, en donde la literatura sugiere una sincronización natural entre la mente y el cuerpo ocurrida en los procesos de imaginería. En el contexto particular del aprendizaje del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea, en el que cuerpo y mente trabajan en conjunto en torno al movimiento, estos principios aportan una base teórica afín. Los cuales permiten mejorar la comprensión de cómo los procesos de

aprendizaje pueden ser reinterpretados al integrar cuerpo, mente y entorno desde una perspectiva activa y consciente (Manchini, 2020).

Desde esta perspectiva, visualizar movimientos no solo permite al cerebro desarrollar una acción, sino que además establece una sincronización entre mente y cuerpo en un marco más holístico, mejorando el desarrollo de habilidades técnico-expresivas en el aprendizaje del *ballet*. Por otra parte, la literatura especializada es afín al uso de técnicas de imaginación mental en el aprendizaje de habilidades motoras, deportivas y artísticas. Como se ha señalado, en escenarios de actividad deportiva, algunos estudios reportan que la imaginación mental suele facilitar, acelerar y mejorar el aprendizaje de habilidades motoras y el rendimiento deportivo (Agudo-Carmona *et al.*, 2020).

Dichos datos pueden ser altamente valorados en el aprendizaje del *ballet*, donde las demandas en el nivel físico requieren una preparación consciente y multisensorial. En concreto, el condensar una serie de modalidades sensoriales en las técnicas de imaginación mental, hacen aún más pertinente su uso en el marco de una perspectiva corporizada. Al respecto, Sánchez y Lejeune (1999), señalan diferentes formas de imaginación que contemplan otro tipo de modalidades sensoriales, tales como: imaginación de imágenes visuales, imágenes auditivas, motoras, táctiles, gustativas y olfativas.

En los procesos de aprendizaje del *ballet*, los principios de la cognición corporizada proporcionan bases psicopedagógicas que permiten articular los enfoques teóricos propios de la autorregulación del aprendizaje y la imaginación mental y los enfoques prácticos asociados a la actividad somática propia del *ballet*. Estos principios proporcionan una mejor comprensión de los procesos de sincronización entre mente, cuerpo y entorno, mejorando el desarrollo de habilidades técnicas, expresivas y de autorregulación. Al articular la autorregulación y la imaginación mental dentro del marco de la cognición corporizada, emerge un enfoque psicopedagógico más holístico



que promueve la introspección, el aprendizaje consciente y el desarrollo de la creatividad, lo cual enriquece las posibilidades, opciones de aprendizaje y desarrollo artístico integral de las personas bailarinas.

La imaginación mental como recurso en el desarrollo de la expresión artística en danza

La imaginación mental se vivencia de diversas formas en las diferentes manifestaciones dancísticas, a saber: clases técnicas-expresivas, improvisaciones, coreografías, performances, exploraciones somáticas o bien, en espacios de ocio donde emerge la creatividad y la creación. En ellas, normalmente, se recurre al uso de imágenes y metáforas, para explorar el movimiento, el cuerpo, las sensaciones y los sentimientos, crear personajes, interpretar acciones, trabajar la motivación en las personas bailarinas, aliviar lesiones o evocar estados de presencia.

Esta práctica se desarrolla comúnmente con las diversas poblaciones etarias; desde los primeros pasos, cuando los niños imaginan el movimiento del viento, de un barco, de un animal y exploran los sentimientos a través de los gestos faciales y corporales; hasta profesionales en el campo con mayor experiencia, que practican la imaginación mental para profundizar en su expresión artística. Por lo que, si bien esta es una práctica de gran valor en el desarrollo de habilidades técnico-expresivas en las personas bailarinas, la investigación específica en el ámbito de la imaginación en danza y concretamente en el *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea, ha sido modesta. Esto sugiere, que hay un amplio espacio para aportar a la comunidad artística y académica, en cuanto al desarrollo de enfoques más holísticos, que incorporen esta práctica en la enseñanza y aprendizaje del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea.

Con base en lo expuesto anteriormente, la imaginería mental emerge como una herramienta de gran relevancia en el desarrollo técnico y expresivo de las personas bailarinas y, en este sentido, *Afremow et al. (1997)*, la definen como la capacidad humana de generar representaciones sensoriales en la mente para ensayar una habilidad motora particular o una secuencia de movimientos, ya sea en ausencia de movimiento físico o en combinación con él.

En la definición anterior, la imaginería mental está enfocada en la gran capacidad de las personas bailarinas de desarrollar sus habilidades motoras, cualidades, frases e interpretaciones del movimiento danzado. Este tipo de imaginería se le conoce como *mental rehearsal* (ensayo o práctica mental) o *imagery rehearsal* (imágenes de ejecución) (*Pavlik y Nordin-Bates, 2016*).

No obstante, en el campo de la danza, además de la creación de movimiento a través del ensayo mental o imágenes de ejecución, también se ha recurrido al uso de la metáfora como recurso para la creación, interpretación y comprensión del movimiento, así como para la transmisión de conceptos más abstractos y emocionales relacionados con el movimiento, permitiendo a las personas artistas explorar nuevas dimensiones de expresión y significado a través del movimiento. Las metáforas según *Nordin y Cumming (2006)*, incluyen imágenes de objetos que no están presentes físicamente y la imaginación de acciones que realmente no se realizan. Por lo tanto, imaginar que se abraza una bola en una primera posición o alcanzar las paredes del salón en una segunda posición para dar volumen son ejemplos de este tipo de metáforas.

En este sentido, muchas personas coreógrafas y bailarinas han utilizado la metáfora como una herramienta poderosa para la imaginación y la creación de movimiento. Algunos ejemplos son: Martha Graham, conocida por su enfoque altamente metafórico; Pina Bausch que se caracteriza por el uso de imágenes simbólicas; Damian Jalet que incorporó elementos



simbólicos y metafóricos para comunicar ideas complejas y provocativas; Mats Ek, quien ha creado obras de *ballet* contemporáneo que a menudo, utilizan la imaginería para explorar temas sociales, políticos y emocionales y Jiří Kylián, quien ha utilizado la imaginería de manera prominente en la creación de obras llenas de imágenes evocadoras y con conceptos abstractos.

Asimismo, en el nivel de análisis de movimiento existen grandes exponentes que utilizaron la imaginería y la visualización, a saber: Rudolf von Laban (1984), Mabel Todd (1937), Lulu Sweigard (1974), Frederick Matthias Alexander (1932), Moshé Feldenkrais (1972), Irmgard Bartenieff (1980), Bonnie Bainbridge (1993), Irene Dowd (1998) y Erick Franklin (1996). En el ámbito del Ballet, se destacan representantes como Kyung Hee Kim (2016), Roxana Galand (2017), Alexandra Wells y Ana Manríquez *et al.* (2022) quienes hacen uso de imágenes para crear direcciones energéticas y flujos de movimiento más organizados y respetuosos con las posibilidades corporales de cada persona.

En relación con este aspecto, se destaca otra definición más amplia propuesta para el propio ámbito de la danza, en la que se rescata que la persona bailarina crea la imagen conscientemente, es decir, la representación mental de una experiencia real o imaginaria ya sea en estados estáticos o durante el movimiento:

Imagery is an experience that mimics real experience or approximates a desirable sensation. We can be aware of 'seeing' an image, feeling movements as an image, or experiencing an image of smell, taste or sounds without experiencing the real thing. Sometimes people find that it helps to close their eyes. It differs from dreams in that we are awake and conscious when we form an image. (Nordin y Cumming, 2006, según se citan en Pavlik y Nordin-Bates, 2016, p. 51)

[La imaginería es una experiencia que imita la experiencia real o se aproxima a una sensación deseable. Podemos ser conscientes de “ver” una imagen, sentir movimientos como una imagen o experimentar una imagen de olor, sabor o sonidos sin experimentar la cosa real. A veces, las personas encuentran que les ayuda cerrar los ojos. Se diferencia de los sueños en que estamos despiertos y conscientes cuando formamos una imagen.]

La definición de **Nordin y Cumming (2006)** amplía la comprensión de la imaginería mental en la danza, al resaltar que estas imágenes no necesariamente imitan la experiencia real. Por lo que, al complementarla con la definición de **Afremow et al. (1997)**, la imaginería mental en la danza abarca una variedad de experiencias, desde la visualización de movimientos hasta la representación de sensaciones, tanto en estados estáticos como en movimiento. Por lo tanto, este enfoque holístico resalta la sincronización mente, cuerpo y entorno en el arte del movimiento, propios de los enfoques corporizados de la cognición y subraya el potencial de transformación de la imaginería mental para las personas bailarinas, facilitadoras y coreógrafas en el desarrollo de la expresión artística.

Ante esto, la imaginería mental y otras técnicas de visualización en danza son utilizadas para diferentes propósitos, por ejemplo, en imágenes de ejecución y metafóricas. También son utilizadas como imágenes de contexto, imágenes relacionadas con el cuerpo e imágenes para la creación de personajes y roles.

Las imágenes de contexto son aquellas relacionadas con los espacios que se imaginan, sus características (luz, piso, objetos) y las personas, ya sea audiencia u otras personas bailarinas con las que se trabaja o personas imaginarias. En las imágenes relacionadas con el cuerpo, se encuentran las imágenes de sentimiento, apariencia, recuperación de lesiones y anatomía



experiencial. Por último, las imágenes para crear personajes y roles se utilizan constantemente para imaginar las emociones de un personaje, su actitud, el peso o su postura (Nordin y Cumming, 2005).

Actualmente, personas de todas las edades, desde principiantes a más experimentadas, utilizan la imaginería como una herramienta para desarrollar el movimiento, a través de cinco tipos de imaginería mental a saber, que ya se han mencionado en apartados anteriores: de movimiento, visual, auditiva, táctil y olfativa-gustativa. La literatura especializada concluye que, entre más crezca el nivel de la persona bailarina, mejor será su relación con el uso de las imágenes y estas tendrán mayor complejidad (Pavlik y Nordin-Bates, 2016).

Asimismo, según Pavlik y Nordin-Bates (2016), las personas bailarinas, aprendientes, facilitadoras y coreógrafas utilizan tanto imágenes asociadas (en primera persona) como disociadas (asumiendo el papel de un observador disociado de la escena), es decir, desde una perspectiva interna o una externa. La perspectiva interna es la más similar a la experiencia de la acción real y la externa se presenta cuando la persona bailarina se visualiza realizando el movimiento como si fuera observadora o público.

En resumen, la imaginería mental, desde la óptica de la cognición corporizada, representa una práctica fundamental en la danza, que inspira, guía y enriquece a las personas bailarinas, facilitadoras y coreógrafas en todas las etapas de su desarrollo artístico. Por lo que, su integración más profunda en la enseñanza y práctica del *ballet* contemporáneo enriquece aún más la experiencia y expresión en este arte.

La imaginiería mental como recurso para la autorregulación del aprendizaje en danza

Después de haber establecido el contexto sobre el uso de la imaginiería mental en el marco de la cognición corporizada y sus implicaciones en el desarrollo de la expresión artística en la danza, es fundamental dirigir la atención hacia el papel que juega en la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, se pondrá atención en explorar cómo estas prácticas influyen en la capacidad de las personas bailarinas para controlar y dirigir su propio proceso de aprendizaje.

Específicamente, se examina cómo la imaginiería mental potencia la autoestima y autoconfianza en las personas aprendientes y cómo interviene en el alcance de objetivos y metas. Pavlik y Nordin-Bates (2016) han denominado estos usos como *mastery imagery* (imágenes de dominio) y *goal imagery* (imágenes para alcanzar objetivos).

Estos dos tipos de imaginiería están relacionados con la planeación, control de la ansiedad, la concentración y la promoción de la autoestima y la seguridad de las personas en sí mismas. Por lo tanto, en la actualidad, se piensa que la imaginiería en la danza no solo fortalece el desarrollo de la expresividad de las personas bailarinas, sino que también armoniza sus estados psicológicos (Pavlik y Nordin-Bates, 2016).

Al profundizar en estas implicaciones específicas, se comprende mejor cómo estas prácticas contribuyen al desarrollo integral de las personas bailarinas, en términos de mejora de su rendimiento, creatividad y expresividad en el contexto de la práctica artística. En este sentido, Pavlik y Nordin-Bates (2016) definen a la imaginiería en la danza como una representación mental de una experiencia, creada conscientemente, ya sea real o imaginaria, que afecta no solo el movimiento, sino a la persona bailarina.



Las autoras mencionadas anteriormente plantean cómo una imagen creada en la mente influye en aspectos de la práctica dancística como la creatividad, la interpretación, la innovación y el aprendizaje de los movimientos; sin embargo, aclaran que, los estudios de los últimos diez años, subrayan cómo esta práctica, ayuda al desarrollo de los estados psicológicos y proporciona mayor seguridad, autoconfianza y menor ansiedad en las personas bailarinas durante sus procesos creativos y de aprendizaje (Pavlik y Nordin-Bates, 2016).

Por su parte, Fish *et al.* (2004), tomaron el modelo de Martin *et al.* (1999) sobre los tipos de imaginación que pueden afectar el desarrollo cognitivo y motivacional de los deportistas y lo adaptaron al ámbito de la danza. Por lo que, proponen que las personas bailarinas pueden utilizar uno o varios de los siguientes tipos de imaginación:

Cognitivo general (CG): para la práctica de secuencias de aprendizaje.

Cognitivo específico (CS): para la práctica de habilidades de aprendizaje de la técnica específicas.

Dominio general motivacional (MG-M): para que la persona se mantenga confiada y segura en sí misma en situaciones difíciles.

Motivacional general-estado de activación (MG-A): para regular la ansiedad.

Motivacional específico (MS): para el establecimiento de objetivos y comportamientos relacionados.

De igual manera, **Fish et al. (2004)** encontraron que las imágenes de dominio general motivacional estaban significativamente relacionadas con la autoconfianza y que las imágenes cognitivo-específicas predecían los síntomas de ansiedad somática y cognitiva en personas bailarinas profesionales de *ballet*. Sin embargo, estos resultados contrastan con las conclusiones de **Nordin y Cumming (2006)**, quienes señalan que la frecuencia de imágenes de roles y calidad de movimiento se asocia positivamente con percepciones facilitadoras de la ansiedad, mientras que la frecuencia de imágenes de técnica se relaciona negativamente con la ansiedad somática.

Esta discrepancia se atribuye a diferencias en las muestras estudiadas, por los enfoques metodológicos utilizados o las definiciones de los tipos de imagería considerados. En cualquier caso, estas investigaciones destacan la importancia de seguir explorando cómo la imagería en la danza afecta, tanto a los aspectos psicológicos como artísticos de la práctica dancística.

En este sentido, es importante rescatar el estudio de **Hanrahan y Vergeer (2001)**, quienes crearon un sistema de categorías para identificar la forma en que las personas bailarinas utilizan la imaginación en su práctica; sin embargo, concluyeron que las personas bailarinas no separan sus estrategias de visualización, sino que las combinan de manera holística con facilidad y en tantas modalidades de sentido como sea necesario.

Por lo que, concluyen que el uso de imágenes por parte de las personas bailarinas es multimodal y multidimensional, puesto que se busca integrar mente, cuerpo y espíritu, no solo en sus actividades de danza, sino también en su estilo de vida. Por lo tanto, futuras investigaciones deberían adoptar este enfoque integral para comprender mejor el papel de la imagería en la danza y su impacto en los aspectos psicológico-artísticos.

En consonancia con lo anterior, es fundamental considerar también las investigaciones de **Nordin y Cumming (2005)**, quienes han explorado



la capacidad de las imágenes mentales de desempeñar diversas funciones en el fortalecimiento de la confianza, abarcando aspectos como habilidades, planes, metáforas y emociones. Las autoras sugieren que una única imagen sirve para cumplir múltiples propósitos y viceversa. Además, recomiendan a investigadores y profesionales mantener una comunicación abierta con los participantes para determinar qué tipo de imágenes resultan más efectivas para alcanzar sus metas individuales. Por lo tanto, este enfoque adaptable es clave para aprovechar al máximo el potencial de la imaginación en el desarrollo de la confianza y el rendimiento.

Tanto Fish *et al.* (2004) como Pavlik y Nordin-Bates (2016) apuntan que, en el ámbito de la danza, la práctica de imágenes de objetivos (MS) se emplea en menor medida que para desarrollar aspectos técnico-expresivos, por lo que, es menos estudiada y se debe revisar el efecto que tendría un mayor uso de esta imaginación. En resumen, la imaginación mental es una herramienta poderosa que influye en diversos aspectos del aprendizaje y la práctica de *ballet* en personas bailarinas de danza contemporánea.

Los estudios realizados resaltan cómo esta práctica no solo mejora la expresividad artística y el rendimiento técnico, sino que también tiene un impacto significativo en los estados psicológicos de las personas bailarinas, promoviendo la autoestima, la autoconfianza y la regulación de la ansiedad. Además, se acentúa la importancia de mantener una comunicación abierta entre personas investigadoras, profesionales y bailarinas para adaptar el uso de la imaginación a las necesidades individuales y maximizar su efectividad en la consecución de metas. En este sentido, la integración de la visualización de objetivos se considera un área de estudio propicio para profundizar en el potencial completo de estas técnicas en el ámbito de la danza contemporánea.

Propuesta para el diseño de una secuencia didáctica con el uso de la imaginería mental durante una clase de *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea

Con base en los principios expuestos en torno la imaginería mental y prácticas corporizadas, enfocados en los procesos de autorregulación del aprendizaje del ballet para personas bailarinas de danza contemporánea, se plantea una propuesta integral, que busca explorar y potenciar el papel de la imaginería mental en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ballet, adaptándola a las necesidades y demandas de la danza contemporánea.

Desde la inventiva de la práctica y desde la figuración para alcanzar objetivos tanto técnico-expresivos, como de carácter cognitivo y metacognitivo, de control volitivo, de autorregulación emocional y regulación compartida, se proponen algunas experiencias que facilitarían la autorregulación en los procesos de aprendizaje del *ballet*.

A través de esta iniciativa, se pretende enriquecer la experiencia de las personas estudiantes, al permitirles desarrollar una mayor conciencia corporal, mejorar su técnica y expresión artística, así como fortalecer su capacidad de autorregulación en el proceso de aprendizaje del *ballet*.

Asimismo, se busca potenciar las estrategias metodológicas de las personas facilitadoras, brindándoles herramientas efectivas para guiar el desarrollo de sus estudiantes en el aprendizaje del *ballet* en el contexto de la danza contemporánea. Por lo que, como parte del abordaje, vale destacar las siguientes interrogantes: ¿cómo se inicia un movimiento y cómo se dispone la persona para iniciarlo?, ¿cómo se prepara para iniciar una práctica y estar presente plenamente? y ¿cómo se incentiva la autoconfianza y la seguridad en la práctica?



Imaginería corporal

Iniciar la clase dedicando unos minutos para conectar con el propio cuerpo y la respiración es fundamental. Así pues, se recomienda, que al ser el *ballet* una práctica de danza vertical se inicie de pie, aunque es posible que algún día también se inicie con una exploración en posición de descanso constructivo.

Esta conexión inicial va desde sentir y visualizar el sistema óseo, muscular, nervioso, los órganos, los fluidos, hasta identificar apoyos, tensiones, sensaciones placenteras, equilibrios musculares o flujos de energía. También, involucra imágenes a la mente y el cuerpo que potencien la experiencia tridimensional como el toroide y las espirales.

Asimismo, en ese momento se emplean imágenes que ayudan al cuerpo a relajar o activar, a buscar el equilibrio o definir las direcciones. Por lo que, dependiendo de la necesidad de cada persona estudiante es beneficioso imaginar imanes en los pies o bien, las huellas de sus pies en la arena suave de la playa, sus pies se derriten en el piso o que la energía entra a través de ellos como una corriente eléctrica y recorre todo el cuerpo hasta llegar a la coronilla, entre otras muchas posibilidades.

En una clase con principiantes, el docente dirigirá la exploración de manera más general, pero a medida que los estudiantes van desarrollando la habilidad de sentir sus cuerpos y de crear imágenes el ejercicio va tomando sus propios caminos y creando sus propias rutas de exploración corporal. Se pueden consultar varias referencias para iniciar el registro de imágenes; sin embargo, también las personas estudiantes y facilitadoras de la disciplina irán creando su propio banco de imágenes, las cuales se irán registrando en el cuerpo y se guardan en una libreta, diario o portafolio. Por lo tanto, como lo identificaron [Hanrahan y Vergeer \(2001\)](#), en su estudio, el uso de la imagen

es altamente individualizado, por lo tanto, se sugiere que el entrenamiento sea flexible, teniendo en cuenta las necesidades y preferencias individuales.

Esta práctica de imaginiería mental y conexión corporal, bajo un enfoque corporizado de la cognición, permite que cada estudiante explore su propia vía de autoconocimiento y desarrollo corporal, promoviendo un ambiente de aprendizaje enriquecedor. De esa forma, al comenzar la clase con esta consciencia integradora del cuerpo, se sientan las bases para una sesión de *ballet* más profunda, significativa y gratificante para todos los participantes.

Toma de consciencia de pensamientos, sentimientos, emociones y acciones sobre la propia práctica

Tal y como señala Olsen (1991), se considera que es posible cambiar el estado de consciencia, el modo de pensar, de comportarse, la cualidad de movimiento o de la respiración y la forma en que se relaciona el ser humano con otras personas, focalizando la atención en lo que ocurre en el cuerpo. Por lo tanto, al inicio de clase, se puede dar un momento para tomar consciencia de las emociones, así como de los pensamientos y los sentimientos con los que se está asumiendo la práctica y cómo se reflejan en el tono muscular, postura, estado de ánimo y disposición ante la clase.

Asimismo, Feldenkrais (1972) indica que en toda acción están involucrados cuatro elementos: el pensamiento, las emociones, las sensaciones y el movimiento, y que están interconectados unos a otros y se afectan recíprocamente. Al prestar atención consciente a estos elementos y sus relaciones, se identifican hábitos que puedan estar limitando el potencial, causando tensión o malestar o, por el contrario, reconocer aquellos patrones que potencian el bienestar y placer durante la práctica del *ballet*.



En este sentido, la persona docente puede hacer preguntas orientadoras como: ¿cuál es la cualidad o sensación de los pensamientos?, ¿qué emociones surgen en el estudiante durante la práctica o cuando realice ciertos pasos o ejercicios específicos del *ballet*?, ¿cómo puedo regular mis pensamientos y emociones para superar los desafíos técnicos o artísticos que enfrente en la clase de *ballet*? y ¿existe algún color, olor, sabor o sensación que traiga a este momento para abordar el desafío o que acompañe al alumno en la sensación placentera? Por lo que, al comenzar la clase con la visualización e integración de los cuatro elementos propuestos por **Feldenkrais (1972)** las personas estudiantes desarrollan una mayor confianza en sí mismos y en sus habilidades, lo que contribuye a un rendimiento más seguro y satisfactorio en el aprendizaje del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea.

Cultivar la confianza en la persona misma

En este sentido, dependiendo del enfoque de la clase, se dedican unos minutos al inicio, para que las personas estudiantes visualicen y cultiven su autoconfianza. Esta práctica contribuye a desarrollar, mantener o recuperar la confianza necesaria para el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, tomar unos minutos al inicio de la clase o unos segundos entre ejercicios, combinación o frase de movimiento de principio a fin, detallando en las cualidades, permite imaginar gozo y placer en la realización de estos, promoviendo en los estudiantes una intención clara del movimiento.

Por ejemplo, si a una persona se le dificulta la realización de las piruetas, es importante imaginar en detalle las sensaciones, técnica, caminos y respiración que utilizará para realizar estas satisfactoriamente. Asimismo, es pertinente imaginar sentirse en plenitud realizando el giro, imaginar el

momento justo donde se coordinan las partes del cuerpo con la música y pensar las palabras de motivación y de afecto a su práctica y luego, realizar el movimiento.

En este lapso entre la concepción de un movimiento y su realización, se presenta la oportunidad, a través de la imaginación, de revisar y modificar acciones, que se hayan instalado en los cuerpos de las personas estudiantes, como automáticas y habituales. A través de esta toma de conciencia, se abre la posibilidad de transformar un patrón de movimiento, pensamiento, sensación o sentimiento, permitiéndoles redireccionar su práctica. En este sentido, esta pausa imaginativa, permite actuar de manera más consciente y menos compulsiva, lo cual fomenta su confianza interna y seguridad.

En consonancia con lo mencionado anteriormente, en el estudio de **Nordin y Cumming (2005)**, las personas bailarinas informaron que las imágenes les ayudan a sentirse preparadas, ya que mejoran la autoconfianza y reducen la ansiedad; así mismo, colaboran en la regulación de los niveles de energía, al promover una mentalidad positiva y calma, creando emociones apropiadas y preparando el cuerpo para el movimiento.

Focalizar e intencionar la clase o los ejercicios

Otra práctica de visualización e imaginería beneficiosa es llevar la atención a la intención o propósito de la clase, a un ejercicio o combinación específica, así como, a las aspiraciones individuales de cada estudiante. Por lo tanto, aunque una clase de danza está naturalmente cargada de incertidumbre y espontaneidad, es posible trazar un itinerario que sirva como guía. Esta exploración de intenciones y focalización proporciona una estructura flexible que se adapta y responde a las necesidades cambiantes del proceso creativo y de aprendizaje.



Asimismo, es pertinente invitar al grupo de estudiantes a tomarse unos segundos para imaginar el paso, secuencia o movimiento que desean explorar y desarrollar con agilidad. Esta práctica ayuda a enfocar la mente y prepararse para la práctica técnico-expresiva que seguirá.

En este sentido, se dirigen preguntas como: ¿dónde se desea poner hoy la atención?, ¿cuál es la intención de la práctica?, ¿qué sensaciones se quieren experimentar durante la clase?, ¿de qué manera se transmiten sentimientos a través de los diferentes ejercicios? y ¿cómo se siente o cómo es el movimiento auténtico durante la exploración de los pasos del *ballet*?

Al retomar a **Nordin-Bates y Cumming (2005)**, las imágenes cambian pensamientos y sentimientos, especialmente en los ámbitos del dominio, la activación y el afecto, ayudando a las personas bailarinas a concentrarse en sus tareas, enfrentar desafíos con mayor confianza y cambiar de enfoque si es necesario. Esta capacidad de la imaginación es una herramienta poderosa para el desarrollo de la satisfacción personal y el disfrute en la práctica artística. Además, la visualización no solo permite abordar los retos con más seguridad, sino que también brinda la oportunidad de experimentar una profunda conexión con la expresión artística.

Visualización entre pares

La visualización entre pares en el contexto del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea fomenta la conexión profunda entre personas compañeras, fortaleciendo la cooperación, la confianza mutua y la comprensión emocional. En esta práctica, las personas estudiantes visualizan sus propios movimientos en relación y comunión con la de sus compañeras, creando una sincronización y armonía emocional y física.

Por lo tanto, a través de esta visualización, las personas estudiantes desarrollan una mayor conciencia corporal, afinan su capacidad de escucha del otro y fortalecen los lazos de comunidad y motivación compartida en el estudio de danza. Este enfoque no solo mejora la técnica y expresión artística de cada estudiante, sino que también nutre el crecimiento grupal y les inspira a alcanzar metas comunes a través de la empatía kinestésica y emocional.

A través de este tipo de visualización, se crea una atmósfera de clase colectiva con una energía compartida que fluye entre las personas participantes y que será vital para la regulación compartida del aprendizaje. Como aportes adicionales a la clase, se sugiere cerrar los ojos y recordar a las personas que están a ambos lados, imaginando la ropa que llevan puesta y percibiendo cualquier olor presente en el ambiente.

También, visualizar los movimientos que se deben realizar en coordinación con los demás miembros del salón, lo que ayuda a crear un ambiente de colaboración y conexión entre los estudiantes. Por último, en el momento en que se están realizando los ejercicios es posible imaginar un flujo de energía que corre por todas las personas y les conecta o imaginarse siendo un cardumen en una combinación grupal en el centro.

El uso de metáforas

Las metáforas son un recurso maravilloso en la danza, ya que permiten a las personas bailarinas conectar con conceptos abstractos de manera más tangible y emotiva. En el contexto de una clase de *ballet*, las metáforas enriquecen la comprensión técnica, fomentan la expresión artística y facilitan la conexión emocional con el movimiento.

Es importante motivar a las personas estudiantes a crear metáforas que reflejen su experiencia personal y artística. Esto fortalece la conexión



emocional y técnica con el arte del movimiento, al enriquecer significativamente el proceso educativo y conectar profundamente con la individualidad y el mundo interior de cada estudiante. Esta práctica no solo eleva la calidad de la interpretación y la técnica, sino que también cultiva un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor, donde todas las personas participantes exploran y desarrollan plenamente su potencial creativo.

De esa manera, se propone que la clase de *ballet* sea una experiencia artística en sí misma, donde las personas docentes y estudiantes compartan ampliamente la creación de metáforas. Por lo tanto, en el salón de clase se insta a que sea rescatado como un espacio de aprendizaje desde la creación artística, donde la inspiración y la expresión están siempre presentes, en un ambiente de colaboración y apertura emocional, donde cada estudiante se sienta en un espacio seguro para explorar su ser creativo.

Al finalizar la práctica

La práctica de la imaginación mental al terminar la clase de *ballet* proporciona un momento invaluable de reflexión y conexión personal con el proceso de aprendizaje. Por lo que, plantea cerrar con un círculo, ya sea en la vertical o en la horizontal, donde las personas estudiantes tengan unos minutos de quietud, ya sea con los ojos abiertos o cerrados, para sumergirse profundamente en su experiencia corporal al concluir la clase.

Es un espacio donde se visualizan los logros alcanzados durante la clase: la mejora en la técnica, la fluidez en los movimientos y la expresión artística que han logrado transmitir, y al mismo tiempo, reconocen los hallazgos y las dificultades encontradas, revisando mentalmente cómo superaron los retos técnicos y emocionales. Este ejercicio invita a los estudiantes a llegar a un estado de calma y reflexión, donde aprecien el esfuerzo dedicado

y reconozcan y valoren la práctica que ha llevado al desarrollo personal y artístico experimentado durante la clase.

Este cierre no solo fortalece la conexión emocional y técnica con el arte del movimiento, sino que también nutre el crecimiento personal de cada estudiante dentro de un ambiente de aprendizaje enriquecedor y seguro. Al fomentar esta práctica de visualización y reflexión consciente, se sientan las bases para una experiencia de *ballet* más profunda y significativa, donde el autoconocimiento y la expresión creativa se combinan para enriquecer, tanto el proceso educativo como el desarrollo artístico individual de cada bailarín.

Con base en los principios de la imagería mental y el uso de prácticas corporizadas en el contexto del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea, la propuesta presentada enriquece el proceso educativo y fortalece la conexión emocional y técnica de las personas estudiantes. Desde el inicio de la clase, se promueve la conexión profunda con el propio cuerpo mediante la visualización corporal y la conciencia de pensamientos y emociones, hasta el cierre reflexivo donde las personas estudiantes celebran los logros y reflexionan sobre desafíos superados en cada paso, de esa forma, los estudiantes se empoderan en su desarrollo artístico y personal.

Además, al contemplar la clase de *ballet* como un espacio de creación artística y colaboración, se promueve un ambiente de aprendizaje inspirador y seguro donde cada estudiante explora y desarrolla su potencial creativo de manera individual y colectiva. Por lo tanto, esta metodología mejora la técnica y la expresión artística y fortalece la autoconfianza, la autorregulación y la conexión interpersonal entre los participantes. En concreto, la integración de la imagería mental, desde una óptica corporizada de la cognición, fomenta la autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje del



ballet, enriqueciendo profundamente la experiencia educativa, haciéndola más personal, estética y holística.

Conclusiones

Estas están planteadas en función de los objetivos descritos inicialmente, con el propósito de que se orienten hacia los principios esenciales que dieron origen a la elaboración de este documento. Por lo que, de acuerdo con lo planteado en el objetivo específico uno, se concluye que la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza del *ballet* para personas bailarinas de danza contemporánea se fundamenta en la comprensión profunda de sus principios psicopedagógicos, destacando la importancia de la planificación, monitoreo y evaluación continua como pilares para un desarrollo integral.

Además, es notable mencionar la función que cumplen los enfoques de autorregulación del aprendizaje señalados por la literatura especializada, en términos de propiciar estrategias pedagógicas alternativas y holísticas que fomenten la autorregulación en los diferentes contextos, escenarios y formas que demanda esta disciplina, propiciando con esto la autorregulación del cuerpo en movimiento. Al profundizar en estos enfoques teóricos de autorregulación del aprendizaje, se intenta facilitar en la persona bailarina la capacidad para regular su práctica, ajustar sus estrategias, controlar sus motivaciones y emociones y la toma de conciencia de las implicaciones psicopedagógicas de la interacción social, el trabajo en equipo y la regulación compartida en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo señalado en el objetivo específico dos se concluye que la imaginería mental es concebida como un proceso cognitivo clave en el aprendizaje del *ballet*, facilitando en las personas bailarinas la exploración y creación de movimientos, metáforas, así como el establecimiento

de una conexión más profunda con su expresión artística y emocional. Además, como se ha mencionado en apartados anteriores, los principios de la imaginería mental, desde la óptica corporizada de la cognición, suelen incrementar la autorregulación del aprendizaje, esto a través de actividades que incorporen pautas, ejercicios y estrategias orientadas al desarrollo de procesos de visualización holística, previa a la práctica dancística, junto con formatos dirigidos a la superación de obstáculos que puedan suscitarse durante la práctica, además de orientaciones estratégicas para el establecimiento de pautas que propicien la creación de coreografías mentales.

En relación con lo planteado en el objetivo específico tres, se concluye que la teoría de la cognición corporizada emerge como una propuesta integradora que une los procesos de autorregulación del aprendizaje y las prácticas de imaginería mental, proporcionando un marco pedagógico holístico para la enseñanza del *ballet*. Esta teoría sugiere la interdependencia entre mente, cuerpo y entorno, apostando por la activación de formas de sincronización que estimulan la introspección y desarrollan los procesos de creación artística.

Al implementar técnicas de imaginería mental, en el marco de la teoría corporizada de la cognición, se estimula la capacidad de las personas bailarinas para establecer patrones holísticos de autorregulación y con esto trascender las prácticas expresivas habituales. De esta manera, la cognición corporizada emerge como un puente que articula las prácticas de imaginería mental y los procesos de autorregulación del aprendizaje, dando paso a una comprensión más holística de los procesos pedagógicos y somáticos implicados en la enseñanza del *ballet*.

En relación con lo planteado en el objetivo específico cuatro, se concluye que el uso de la imaginería mental en la enseñanza del *ballet*, aporta una serie de ventajas en términos psicopedagógicos, que suelen estimular la



creatividad, la innovación y la calidad de las habilidades técnico-expresivas asociadas a la práctica dancística, además de mejoras en el aprendizaje de la técnica. A la vez, se subraya que estas prácticas no solo suelen mejorar la expresividad artística y el rendimiento técnico, sino que también generan una influencia positiva en los estados psicológicos de las personas bailarinas, al promover la autoestima, la autoconfianza y la regulación de la ansiedad.

Además, este tipo de rutinas de evocación contribuyen al desarrollo de ciertas habilidades analíticas, autocríticas e introspectivas que promuevan la autorregulación del aprendizaje, ya que ayudan a la persona bailarina a complementar su práctica física con su práctica mental reflexiva. Esto suele permitirles gestionar mejor sus niveles de ansiedad, mantener el enfoque y la concentración, así como visualizar la práctica a partir de ángulos, perspectivas y ópticas diversas de visualización que promueven el desarrollo de un sentido holístico y autocrítico sobre su propio desempeño, lo cual fomenta el incremento de sus capacidades en términos de uso del conocimiento estratégico, aprendizaje autónomo y autorregulado.

Por último, la literatura especializada sugiere que, al emplear estos principios de manera consciente, intencional, deliberada y contextualizada, las personas bailarinas desarrollan un incremento notable de su autoestima, autoconfianza y habilidades expresivas, lo cual influye significativamente en su desarrollo personal, identidad profesional y en su propio desempeño artístico.

Referencias

- Afremow, J., Overby, L. Y. y Vadocz, E. (1997). Using mental imagery to enhance sport and dance skills of children. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, 33, 44-48.
- Agudo-Carmona, D., Daimiel-Yllera A., Vaz-Torralba P., Paris-Aleman A., Cuenca-Martínez F. y La Touche R. (2020). Capacidad de generar imágenes mentales motoras en bailarines profesionales y sujetos sedentarios. *Journal of MOVE and Therapeutic Science*, 2(1), 77-86. <https://publicaciones.lasallecampus.es/index.php/MOVE/article/view/18>
- Alexander, F. M. (1932). *The use of the self*. Orion Books.
- Alfaro, M. y Sánchez, G. (2023). 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. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XVIII(2), 1-27. <https://doi.org/10.15359/rep.18-2.13>
- Bainbridge, B. (1993). *Sensing feeling and action*. Contact Editions.
- Bartenieff, I. (1980). *Body movement: coping with the environment*. Gordon and Breach.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Dowd, I. (1998). *Taking roots to fly*. Contact Colaborations.
- Feldenkrais, M. (1972). *Awareness through movement*. Harper and Row.
- Fish, L., Hall, C. y Cumming, J. (2004). Investigating the use of imagery by elite ballet dancers. *Avante*, 10(3), 26-39.
- Franklin, E. N. (1996). *Dynamic alignment through imagery*. Human Kinetics.
- Galand, R. (2017). *Naturaleza de la fuerza en el cuerpo y la danza* (1a ed. la reimp.). Fondo Metropolitano de la Cultura, las Artes y las Ciencias.
- García, D. y Aboitiz, J. (2016). Efectividad de la imaginación o práctica mental en la recuperación funcional tras el ictus: revisión sistemática. *Neurología*, 31(1), 43-52. <https://www.elsevier.es/es-revista-neurologia-295-articulo-efectividad-imaginacion-o-practica-mental-S0213485313000236>



- Guevara, D. M. y Domínguez, A. L. (2020). Cognición, cuerpo y mundo: el aprendizaje desde la teoría enactiva. En J. E. Páez (Comp.), *Pensamiento educativo: cognición, prácticas pedagógicas e interacciones* (pp. 64–80). Universidad Católica de Pereira. <https://doi.org/10.31908/eucp.12>
- Hadwin, A. y Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264. <https://doi.org/10.1177/016146811111300204>
- Hanrahan, C. y Vergeer, I. (2001). Multiple uses of mental imagery by professional modern dancers. *Imagination, Cognition and Personality*, 20(3), 231-255. <https://doi.org/10.2190/RLBE-XQK9-C65F-X05B>
- Kosslyn, S. (2003). Understanding the mind's eye... and nose. *Nature Neuroscience*, 6, 1124-1125. <https://doi.org/10.1038/nn1103-1124>
- Kosslyn, S. (2005). Mental images and the brain. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), 333-347. <https://doi.org/10.1080/02643290442000130>
- Kuhl, J. (1996). Who controls whom when "I control myself"? *Psychological Inquiry*, 7(1), 61-68. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_12
- Kyung Hee, K. (2016). Somatic perspectives on ballet pedagogy. *Dance Research Journal of Korea*, 74(5), 17-31.
- Laban, R. (1984). *The mastery of movement*. Mc Donald & Evans.
- Malouin, F., Richards, C. L., Durand, A. y Doyon, J. (2008). Reliability of mental chronometry for assessing motor imagery ability after stroke. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 89(2), 311-319. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2007.11.006>
- Manchini, N. (2020). La mente en el cuerpo: diálogo entre la cognición corporizada y la educación. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(4), 1-16. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/20>
- Manríquez, A., Apablaza, L. y Brustein, J. (2022). *Ballet consciente*. (1a ed.). Ediciones Indelebe.
- Martin, K. A., Moritz, S. E. y Hall, C. R. (1999). Imagery use in sport: A literature review and applied model. *The Sport Psychologist*, 13, 245-26
- Nordin, S. y Cumming, J. (2005). Professional Dancers describe their Imagery: where, when, what, why, and how. *The Sport Psychologist*, 19(4), 395-417. <https://doi.org/10.1123/tsp.19.4.395>

- Nordin, S. y Cumming, J. (2006). Measuring the Content of Dancers' Images Development of the Dance Imagery Questionnaire (DIQ). *Journal of Dance Medicine & Science*, 10, 85-98. <https://doi.org/10.1177/1089313X06010003-403>
- Oh, J. H., Kwon, J. H., Yang, P. S. y Jeong, J. (2013). Auditory imagery modulates frequency-specific areas in the human auditory cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 25(2), 175-187. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00280
- Olsen, A. (1991). *Bodystories: A guide to experiential anatomy*. University Press of New England.
- Pavlik, K. y Nordin-Bates, B. (2016). Imagery in dance: a literature review. *Journal of Dance Medicine & Science*, 20(2), 51-62. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.20.2.51>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Sack, A. T. y Schuhmann, T. (2012). Hemispheric differences within the fronto-parietal network dynamics underlying spatial imagery. *Frontiers in Psychology*, 3, 214. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00214>
- Sánchez, X. y Lejeune, M. (1999). Práctica mental y deporte: ¿qué sabemos después de casi un siglo de investigación? *Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 21-37. <https://archives.rpd-online.com/article/download/89/89-89-1-PB.PDF>
- Sweigard, L. (1974). *Human movement potential: its ideokinetic facilitation*. Dodd-Mead.
- Tamayo, N. (2014). Imaginería mental: neurofisiología e implicaciones en psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43(1), 40-46. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)70041-1](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)70041-1)
- Thompson, W. L., Slotnick, S. D., Burrage, M. S. y Kosslyn, S. M. (2009). Two forms of spatial imagery. *Psychological Science*, 20, 1245-1253. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02440.x>



- Trías, D. y Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://doi.org/10.15366/9788483447499>
- Todd, M. (1937). *The thinking body*. Dance Horizons.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749-768). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50052-4>
- Zimmerman, B. J. y Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>

