

## ESTUDIO DE CONVERGENCIA ENTRE PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA DANZA ACADÉMICA

**Carmen María Requena Pérez**

Conservatorio Profesional de Danza "Luís del Río"  
España  
carmenmrequenaperez@gmail.com

**Ana María Martín Cuadrado**

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
España  
amartin@edu.uned.es

### **Resumen:**

Este trabajo estudia la aplicación de la convergencia entre las perspectivas de enseñanza del profesorado, según la teoría de Pratt y Collins (2001) y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, según el modelo de Alonso, Gallego y Honey (2005), a la Danza académica, para la optimización de las calificaciones. La investigación se ha desarrollado en el Granger High School de Utah (EEUU) y el Conservatorio Profesional de Danza "Luís del Río" de Córdoba (España), definiéndose dos muestras de 96 estudiantes y 1 profesora estadounidenses y 165 estudiantes y 11 profesores españoles, respectivamente y aplicándose dos herramientas de diagnóstico: (a) Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE – TPI) de Pratt-Collins (2001) al profesorado y (b) Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso et al. (2005) a estudiantes y docentes para desarrollar un modelo de convergencia teórico IPE vs. CHAEA. Los resultados finales han mostrado que los Estilos de Aprendizaje preferentes de estudiantes y docentes de Danza son Activo y Pragmático, mientras que la Perspectiva de Enseñanza dominante, es la de Aprendizaje, validándose así el modelo teórico propuesto. Las conclusiones son generalizables y permiten comprobar que los

profesores enseñan conforme a sus preferencias de aprendizaje (García-Cué, 2006).

**Palabras clave:** perspectivas de enseñanza; estilos de aprendizaje; danza; rendimiento académico.

## **STUDY OF CONVERGENCE BETWEEN TEACHING PERSPECTIVES AND LEARNING STYLES IN ACADEMIC DANCE**

### **Abstract**

This paper studies the application of the convergence between the teaching perspectives, according to the theory of Pratt and Collins (2001) and learning styles of students, based on the model of Alonso, Gallego and Honey (2005), to academic Dance, in order to optimize the academic achievement in students. The research was developed at Granger High School of Utah (USA) and the Conservatory of Dance "Luis del Río" from Córdoba (Spain), defining two samples of 96 students and one American teacher and 165 students and 11 Spanish teachers, respectively and applied two diagnostics tools: (a) Teaching Perspectives Inventory (IPE -TPI) Pratt-Collins (2001) for teachers and (b) Questionnaire Honey - Alonso Learning Styles (CHAEA), Alonso et al. (2005) for students and teachers, to develop a theoretical model of convergence. TPI vs. CHAEA. Final results have shown that the preferred learning styles of students and teachers of dance are active and pragmatic, while the dominant teaching perspective is Learning, and so, validating the proposed theoretical model. The findings are generalizable and also proving that teachers teach according to their learning preferences (García-Cue, 2006).

**Key words:** teaching perspectives; learning styles; dance; academic achievements.

## Introducción

La Danza no sólo es una creación artística, sino también una destreza que se ha de enseñar y aprender. Por ello, los principios pedagógicos que rigen en cualquier otra enseñanza son aplicables a la Danza. En este proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen multitud de variables que pueden ejercer influencia sobre el rendimiento académico del estudiante. Entre todas ellas, esta investigación estudia los aspectos convergentes de las perspectivas de enseñanza (PE) del profesorado y los estilos de aprendizaje (EA) de los estudiantes de Danza, así como las implicaciones de éstas sobre los resultados académicos.

Las calificaciones guardan relación directa con el rendimiento académico y la evaluación, ya que representan la cuantificación de los criterios de evaluación definidos por el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de Danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Resulta innegable la importancia que para el estudiante y para su familia tiene esta cuantificación, llegando a representar una medida del éxito académico y personal. Por ello, Cascón (2000) opina que en la nota coexisten componentes educativos y emocionales.

La consideración del rendimiento académico como variable dependiente implica el análisis de sus condicionantes. González-Pienda (2003), ha determinado dos niveles: factores personales y contextuales (socioambientales, institucionales e instruccionales). Entre ellas, las variables más estudiadas son las personales de tipo cognitivo (aptitudes, estilos y estrategias).

Según esto, diferentes autores han investigado las relaciones entre EA y rendimiento académico en estudiantes universitarios españoles e iberoamericanos, (i.e. Acuña, Maluenda y Silva, 2009; Alfonseti, Giménez-Bertomeu, Lillo y Lorenzo, 2008; Alonso, 2006; Loret de Mola, 2008; Reinicke et al. 2008; Soriano, 2008, etc.) y en niveles no universitarios (Adán, 2007 y Moya,

2005, citado en Sanabria, 2009).

A pesar de que existen muchos modelos sobre los EA, la aplicabilidad a la Danza y adaptación al sistema educativo español han sido razones para seleccionar en este trabajo el modelo de Alonso, Gallego y Honey (2005), quienes definieron cuatro EA en función del modo de procesamiento de la información: (a) Activo, (b) Reflexivo, (c) Teórico y (d) Pragmático, y crearon el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), para su diagnóstico.

Asimismo se ha adoptado el modelo de PE de Pratt y Collins (2001), quienes determinaron cinco perfiles docentes: (a) Transmisión, (b) Acompañamiento, (c) Aprendizaje, (d) Desarrollo y (e) Reforma Social, que denominaron PE, desarrollando asimismo la herramienta Teaching Perspectives Inventory (TPI), para su identificación. A partir de esto, otros autores han estudiado las relaciones entre estilos de enseñanza y rendimiento académico, (Gargallo y Jiménez, 2007; Isaza y Henao, 2012; etc.).

En el ámbito de la Danza, García-Dantas y Caracuel (2011 y 2012), han analizado las interacciones rendimiento académico- perfiles de docencia, pero sin considerar los EA, lo cual sí fue tenido en cuenta por Camarero, Martín y Herrero (2000), Antiquino, López y Fuentes (2012) y Loret de Mola (2011) para estudiantes en el ámbito universitario.

Los resultados de estas investigaciones permiten inferir una serie de perfiles de adecuación entre formas de enseñar y modos de aprender que se van a reflejar en el rendimiento y que, este trabajo pretende poner de manifiesto para conseguir la optimización del rendimiento en la Danza académica. En efecto, cuando el profesorado no es consciente de los estilos de aprendizaje de su alumnado ni, incluso del suyo propio se generan desajustes que impiden la fluencia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Alonso (2006) explica que cuando los estilos de enseñanza se ajustan a los de aprendizaje, se genera un feedback por el cual el docente es mejor valorado por sus estudiantes y se consiguen mejores resultados

académicos. Esto es especialmente importante en una disciplina como la Danza, donde los factores emocionales adquieren tanta importancia como los motrices y cognitivos para convertir el mero movimiento corporal en arte danzado, instrumento universal de expresión de ideas y sentimientos del ser humano.

## **1. Marco Teórico de la Investigación**

### **1.1. Perspectivas de enseñanza**

Para B. B. Fisher y L. Fisher, (1979) el estilo de enseñanza es el modo habitual de acercarse a los alumnos con varios métodos de enseñanza, mientras que Guild y Garger (1998) lo consideran un conjunto de actitudes y acciones que abren un mundo formal e informal para el estudiante. Ante la complejidad de encontrar una definición única y mayoritariamente aceptada Pratt y Collins (2001) presentan el término “Perspectiva de Enseñanza”, como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones”, (p. 1). Estos autores denuncian que a menudo los profesores no son conscientes de la perspectiva que guía y da sustento a su quehacer docente, eliminando la relación que existe entre la teoría y la práctica curricular. Por ello, definen cinco PE: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma Social, con los siguientes rasgos:

1. *De Transmisión.* Los profesores se centran más en el contenido de la asignatura que en los estudiantes, mostrando dominio para presentarla de forma eficiente.
2. *De Aprendizaje.* Los profesores son expertos en la materia la cual transmiten a través de un conjunto ordenado de tareas que guían al estudiante desde lo simple a lo complejo y le hace crecer en autonomía y seguridad en su trabajo.
3. *De Desarrollo.* Los profesores deben ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas de complejidad creciente para comprender el

contenido mediante una interrogación efectiva y ejemplos significativos.

4. *De Acompañamiento.* En el aprendizaje intervienen aspectos cognitivos y emocionales. Los profesores promueven la motivación, la autoestima y valoran el progreso individual así como el éxito en general.
5. *De Reforma Social.* La enseñanza busca cambiar la sociedad. Los profesores conciencian sobre ideologías animando a desafiar las estructuras establecidas mediante críticas y reflexiones.

Las PE de Pratt y Collins (2001) no se han aplicado hasta el momento al estudio de los estilos docentes que se pueden desarrollar en la Danza. En efecto, Cuellar (2001) en su análisis de las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Danza constata la escasez y el retraso en las investigaciones en este campo y un alto empleo de inferencias desde el ámbito de la Educación Física.

Sin embargo, se han investigado las interacciones entre estilos docentes del profesorado del Conservatorio de Sevilla y la motivación del alumnado para asistir a sus clases (García- Dantas y Caracuel, 2011). Estos autores quienes determinaron que los docentes que promueven mayor motivación en el alumnado son docentes que muestran más conductas de apoyo (reforzamiento, ánimo post-error y ánimo general), imparten más instrucciones (tras errores) y utilizan una menor frecuencia de castigo (instrucciones punitivas).

Es común que la enseñanza de la Danza vaya aparejada a altos niveles de exigencia y una conciencia compartida de que la disciplina debe adquirirse a través de un método docente basado en métodos punitivos tradicionales. Por ello, es fácil encontrarse con profesores que poseen creencias erróneas acerca del alumnado, que se traducen habitualmente en un exceso de conductas punitivas y un defecto de apoyo. La relación existente entre la conducta del docente y el alumnado es tan estrecha que cuando el profesorado no dispone de un estilo positivo, la actitud del alumnado en las clases termina afectando en la motivación

del profesor. Derivado de esto, el estilo docente se ve a su vez perjudicado funcionando esto como un bucle de retroalimentación que es recomendable interrumpir cuanto antes.

Es importante conocer, por tanto, cuáles son los estilos docentes que se consideran más positivos y beneficiosos en la enseñanza de la Danza, ya que, las creencias habitualmente compartidas en este colectivo promueven modos de enseñanza perjudiciales para la mejora del rendimiento y para el bienestar del alumnado.

El conocimiento de cuáles son los estilos de enseñanza y las opiniones del profesorado en relación a la naturaleza de las interrelaciones que se deben establecer en el aula proporciona claves comprensivas sobre el pensamiento del docente. Sin embargo, prácticamente no existen pruebas que midan este constructo. En este sentido, González-Peiteado, López-Castedo y Pino-Juste (2013), han analizado las propiedades psicométricas y validado una escala que permita evaluar de manera fiable los estilos de enseñanza (ESSE). Aunque se han desarrollado otras escalas en el ámbito de la Educación Física, este instrumento es pionero en el campo de la formación del profesorado.

La revisión de otras investigaciones que, centrándose en la temática de estilos de docencia y entrenamiento se han desarrollado para en el campo de la Educación Física, pueden servirnos de referencias documentales asimilables al ámbito de la Danza. En este sentido, Rodríguez (2010), llevó a cabo un trabajo de profundización sobre los estudios relacionados con el tema, basados en los principios del modelo mediacional y del sistema de observación conductual CBAS (Smith, Smoll y Hunt, 1977). Según se desprende de éste, existen numerosas investigaciones en el campo de la psicología del deporte que utilizan como base el instrumento mencionado para evaluar la conducta del entrenador. Se considera que los comportamientos de apoyo e instrucciones están estrechamente relacionados con un entrenamiento eficaz, al contrario de lo que ocurre con las

conductas punitivas.

La gran mayoría de estudios revisados enfatizan la relevancia de un estilo de instrucción positivo basado en el apoyo, por encima del castigo, que promueva una relación satisfactoria entre el maestro y el aprendiz. Sin embargo, no existen investigaciones en Danza que aporten datos acerca del estilo docente que promueve los mejores resultados.

Por tanto se puede concluir que es importante indagar sobre el estilo del profesor al dar las clases porque esto va a dar indicaciones acerca de la satisfacción que siente el alumno con el profesor y por tanto, con la práctica de la Danza.

## **1.2. Estilos de aprendizaje**

Los EA se definen, según Keefe (1988), como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 40). Esta definición llevada a la práctica se traduce, según señala Martín-Cuadrado (2008), en que cada persona aprende de manera distinta a las demás, con diferentes estrategias, velocidades, con mayor o menor eficacia incluso teniendo las mismas motivaciones, nivel de instrucción, edad o materia de estudio.

Sin embargo es importante no utilizar los EA como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente. Revilla (1998), citado en Navarro, (2005), caracteriza a los EA: “son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio EA, aprenden con más efectividad”. (p. 15). Por ello, es importante que el docente conozca los EA de cada uno de sus estudiantes para presentar la programación didáctica de su asignatura según una metodología de enseñanza adaptada al modo en que el alumnado aprende mejor.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre EA ofrecen un marco conceptual

que nos permite entender los comportamientos diarios en el aula, como se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

En base a lo anterior podemos intentar clasificar las diferentes teorías sobre EA a partir de un criterio que distingue entre selección de la información (estilos visual, auditivo, táctil y kinestésico), procesamiento de la información (estilos lógico y holístico), y forma de empleo de la información (estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático). En otras clasificaciones, se ha enfatizado el tipo de inteligencia de acuerdo a la concepción de inteligencias múltiples de Gardner (1985), mientras que en otras se ha tenido más en cuenta la dominancia cerebral de acuerdo al modelo Herrmann (1989), acerca de los cuadrantes cerebrales (cortical izquierdo y derecho y límbico izquierdo y derecho).

A partir del análisis de la teoría y el cuestionario de Kolb (1984), Honey y Mumford (1986) tenían como propósito realizar una herramienta que les permitiera averiguar la diferencia que existe en la reacción que cada individuo tiene frente al modo en que procesa la información, definiéndose cuatro capacidades que van a marcar las fases del ciclo de aprendizaje, donde el estilo activo describe el comportamiento de las personas que se encuentran en la fase de experiencia; el estilo reflexivo en la fase de regreso a la experiencia, el estilo teórico en la fase de formulación de conclusiones y el estilo pragmático en la fase de planificación.

En España, Alonso (1992) tomó las experiencias de Honey y Mumford (1986) creando el Cuestionario Honey-Alonso sobre EA, CHAEA, (Alonso et al., 2005), redefiniendo los cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático, completando sus características (véase Tabla 1).

Tabla 1. Características principales de los EA (Alonso et al., 2005).

ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvisador	Concienzudo	Lógico	Práctico
Descubridor	Receptivo	Objetivo	Directo
Arriesgado	Analítico	Crítico	Eficaz
Espontáneo	Exhaustivo	Estructurado	Realista

La diversidad en los métodos que tienen las personas para aprender indica que es importante identificar la individualidad que caracteriza a un individuo de otro, por lo que se hace necesario explorar el tipo de EA que presentan, para guiar o encaminar el proceso de enseñanza con metodologías propias a las personas y de esta forma optimizar un aprender eficaz. Alonso (2006), ha comprobado que cuando el EA del estudiante coincide con del docente, aquél es evaluado favorablemente, derivándose de ello que: (a) El EA del profesorado influye en su estilo de enseñar y (b) cuando los educandos reciben la docencia adaptada a su propio EA, ésta es mejor recibida y se constata un aumento en el rendimiento académico.

La multiplicidad de capacidades y habilidades que han de desarrollar los estudiantes de Danza hacen que esta labor pueda ser considerada un aprendizaje complejo. Para este tipo de aprendizaje, Castejón, Gilar y Pérez (2006), estudiaron las relaciones entre el papel del conocimiento, la inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados, ponen de manifiesto que la habilidad de organización del conocimiento, la capacidad intelectual, la motivación, el uso deliberado de estrategias y un ambiente rico de aprendizaje, contribuyen de forma independiente pero integrada a la explicación del conocimiento adquirido. El estudio señala que la inteligencia y modo de organización del conocimiento presenta la mayor influencia sobre la adquisición entre el aprendizaje y las habilidades desarrolladas,

lo cual podría relacionarse con la definición de EA. En Danza, los rasgos cognitivos tendrían que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos (secuenciación de los pasos, espacio, tiempo, movimientos coreográficos, etc.), forman y utilizan conceptos (a partir de la nomenclatura y significación de los pasos de la técnica), interpretan la información (basándose en las capacidades desarrolladas a partir de los contenidos tratados en las asignaturas teóricas que completan el curriculum de Danza), resuelven los problemas (investigación personal sobre los modos de lograr un determinado movimiento o expresión motriz), seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc.; los rasgos afectivos se vincularían con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, (factor éste que cobra gran importancia en la Danza, materia artística con un componente expresivo y emocional que lo separa de la Educación Física y del deporte o la acrobacia), mientras que los rasgos fisiológicos, estarían relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante que ejerce un papel primordial dada la corporalidad de la Danza.

Por otra parte, no es menos importante el contexto educativo en el cual se desarrolla la competencia docente y discente. Un contexto instruccional rico y variado tiene implicaciones positivas sobre el aprendizaje y estimula la competencia. En este punto la aplicación de la teoría de los EA y de las PE cobra gran importancia, ya que se constituyen como fundamento principal de ese ambiente de estudio que se genera en el aula.

Muchos estudios han mostrado las relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento en diferentes modelos académicos. Núñez et al. (1998) estudiaron la interdependencia e influencia entre estos factores en estudiantes universitarios y determinaron que las correlaciones de los factores de estrategias de aprendizaje con respecto al rendimiento son considerables y mayores que las correlaciones entre motivación y rendimiento. Las estrategias de aprendizaje pueden relacionarse asimismo con los EA – enseñanza, ya que comprenden los

factores de elaboración, aprovechamiento del tiempo, organización, ayuda, constancia, metacognición y autointerrogación. Cada estudiante aplicará sus conocimientos previos, dedicará su tiempo y atención, etc. según su propio EA. En general, la mayor parte de ellos presentan correlaciones elevadas con las estrategias de aprendizaje.

## **2. Propósito**

En base a la revisión bibliográfica realizada entendemos que la investigación sobre EA y PE no ha sido tratada suficiente y específicamente en el ámbito de la Danza académica. Como puede apreciarse, existe una especie de vacío investigador en el ámbito pedagógico de la Danza motivado por el carácter efímero de este arte, la escasez de bibliografía especializada en el tema y por el escaso reconocimiento académico que se otorga al investigador. Por ello, este trabajo tiene como propósito realizar una aportación que pueda ser aplicable al proceso de enseñanza y aprendizaje de la Danza para su mejora y optimización de resultados, tanto académicos como emocionales del profesorado y del alumnado.

## **3. Objetivos**

Este estudio plantea los siguientes objetivos: (a) comprobar la aplicabilidad de la Teoría de PE -EA a los estudios de Danza independientemente del contexto socioeducativo y cultural en que sean impartidos y (b) analizar la influencia que, sobre el rendimiento académico, ejercen los ajustes entre los EA del alumnado y las PE del profesorado, desarrollando un modelo de convergencia entre las PE según Pratt y Collins (2001) y los EA según Alonso et al. (2005). Para ello, este trabajo se va a desarrollar en dos escenarios muy distintos: Conservatorio Profesional de Danza “Luís del Río” de Córdoba (España) y Granger High School en Utah, (EEUU), hecho que va a permitir el contraste de resultados y la generalización de las conclusiones conforme al principio de universalidad de la

Danza.

#### 4. Hipótesis

El carácter eminentemente práctico y emocional de la Danza nos lleva a plantear la hipótesis de convergencia de PE y EA. Presumiblemente los rasgos de los EA activo y pragmático se adaptan mejor al esquema de la actividad basada en ejercicios de barra, centro, suelo y coreografías. Asimismo, las PE docente de Danza de aprendizaje y de acompañamiento se aplican preferiblemente a las características de una materia que combina componente motrices, cognitivos y emocionales.

Una segunda hipótesis se plantea en base a la afirmación de García-Cué (2006), en virtud de la cual los profesores enseñan del modo en que les gusta aprender las cosas.

#### 5. Metodología de la Investigación

##### 5.1. Participantes

La Tabla 2 muestra los rasgos de cada una de las muestras participantes en el estudio.

Tabla . Caracterización del muestreo y de las muestras española y estadounidense.

Características	MUESTRA ESPAÑOLA		MUESTRA ESTADOUNIDENSE	
	Alumnado	Profesorado	Alumnado	Profesorado
N	165	11	96	1
X	15	44.81	15.5	48
DE	1.82	7.99	1.85	0
Edad	12-18	35-58	13-18	48

% Mujeres	91	100	78	100
%Hombres	9	0	22	0
Tipo de muestreo y muestra	No probabilístico Población completa	No probabilístico Población completa	No probabilístico Intencional o por conveniencia	No probabilístico Intencional o por conveniencia
Asignatura	Danza Clásica /Técnicas Básicas		Dance	

Nota: **(N)** número de individuos, **(X)** Media, **(DE)** Desviación estándar

## 5.2. Instrumentos

*Estilos de Aprendizaje.* Se utilizó el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA, Alonso et al., 2005), que consta de 80 preguntas organizadas en 4 bloques de 20 ítems correspondientes a cada uno de los cuatro EA: Activo, Reflexivo, Pragmático y Teórico. En cuanto a la fiabilidad de la herramienta, los coeficientes Alfa de Crombach obtenidos para cada estilo muestran su aceptabilidad: (a) Activo = 0.6272, (b) Reflexivo= 0.7275, (c) Teórico= 0.6585 y (d) Pragmático= 0.5854. Asimismo los autores realizaron diferentes pruebas que ratificaron la validez del cuestionario para el diagnóstico de los EA.

*Perspectivas de Enseñanza.* Se empleó el *Inventario de Perspectivas de Enseñanzas* (IPE), o *Teaching Perspectives Inventory* (TPI, Pratt y Collins, 2001) el cual está conformado por 45 reactivos, subdividido en cinco perspectivas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social, con nueve reactivos cada una. A su vez, cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones: Creencias, Intenciones y Acciones que los profesores realizan cuando enseñan. Cada una de las dimensiones se responde de acuerdo con una escala de cinco puntos. Las Creencias, con una categoría de respuesta que va de 1 (*Completamente en desacuerdo*) a 5 (*Completamente de acuerdo*). Mientras que

las Dimensiones Propósitos y Acciones emplean una categoría de cinco puntos que va de 1 (*Nunca*) a 5 (*Siempre*). La fiabilidad del instrumento partir de la prueba Alpha de Crombach, fluctúa entre 0.70 para la perspectiva de Desarrollo y 0.83 para la de Reforma social, por lo que puede decirse que es aceptable. Asimismo, la validez explorada mediante el análisis factorial mostró que el IPE está constituido por los cinco factores propuestos y que los reactivos han sido asignados adecuadamente a dichos factores.

### **5.3. Procedimiento**

La investigación se ha desarrollado siguiendo un proceso de tres fases. En la fase 1, en el primer trimestre español y primer y segundo term estadounidense, se registraron datos personales y académicos de cada uno de los individuos de la muestra y se aplicaron los instrumentos IPE y CHAEA al profesorado y alumnado participante. En la fase 2, desarrollada durante el segundo trimestre español y tercer term estadounidense, se desarrolló el análisis de los perfiles de aprendizaje de los estudiantes y profesorado, así como de las PE de estos últimos. Esto permitió identificar aquellos EA que se veían favorecidos, en términos de rendimiento, por determinadas perspectivas docentes, comprobándose a su vez si éstos eran coincidentes con los EA del profesorado. Para el análisis estadístico se emplearon las herramientas Microsoft Excel v. 2010 e IBM SPSS Statistics 20. En la fase 3, durante el último periodo del curso, se realizó un modelo teórico de convergencia entre los reactivos de las PE de IPE los rasgos de cada EA de CHAEA, para, seguidamente, contrastarlo con los resultados reales obtenidos en la fase 2, proporcionando la validación de dicho modelo. Asimismo, se desarrolló un estudio comparativo de los resultados obtenidos en España y EEUU, comprobándose que las conclusiones obtenidas trascienden los contextos socioeducativos en virtud de la universalidad propia del Arte de la Danza.

## 6. Resultados

### 6.1. EA del Alumnado y Profesorado

Los resultados de CHAEA definen los perfiles de aprendizaje preferentes de cada estudiante, de cada grupo y de su profesorado, lo cual puede verse representado gráficamente en las Figuras 1 y 2 (para un ejemplo de grupo en el caso de España y para el caso EEUU respectivamente).

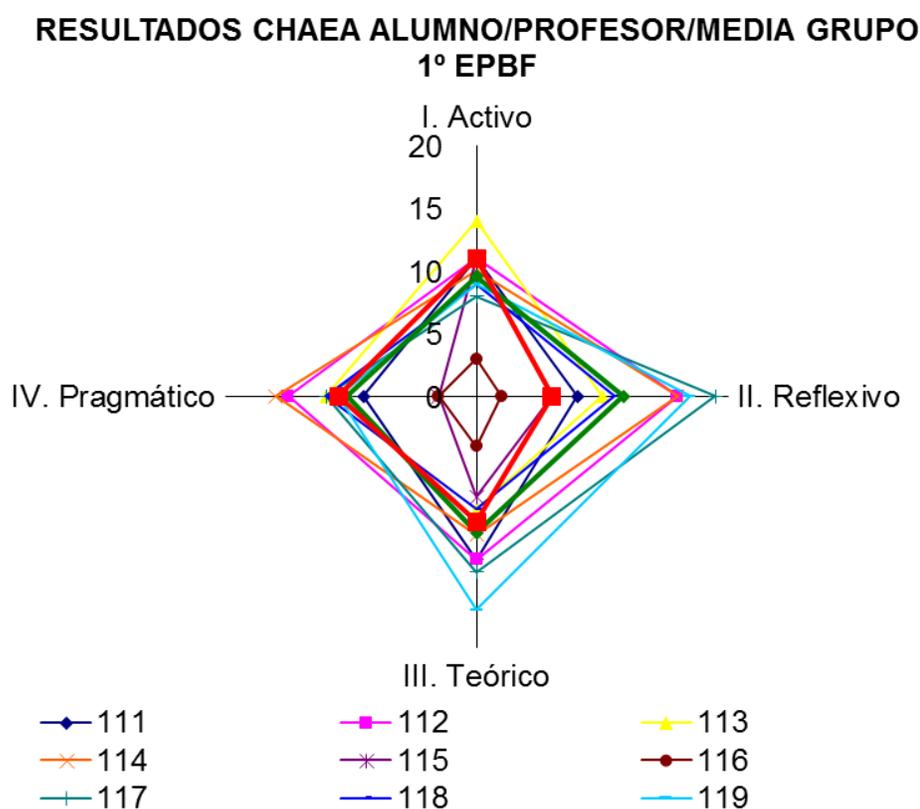


Figura 2. Resultados CHAEA del grupo 1A Dance 2

Asimismo, las Figuras 3 y 4, representan, para cada muestra, los resultados de los EA predominantes en función de las distintas categorías de notas en orden decreciente (Sob, Not, Bi, Suf e Ins en España y ABCDF en EEUU).

**INFLUENCIA DE LOS EA EN LA NOTA MUESTRA ESPAÑOLA**

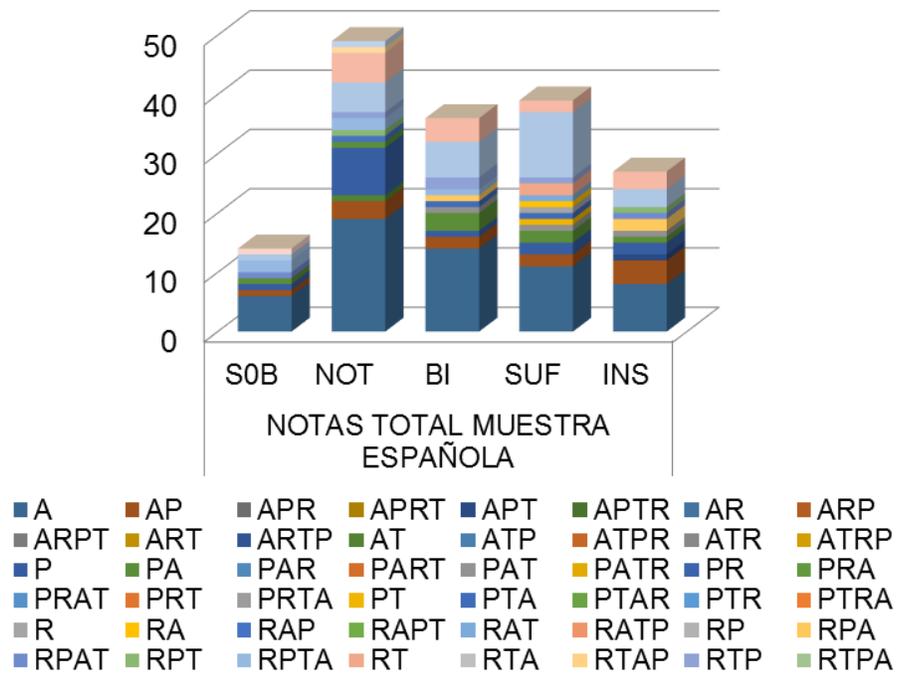


Figura 3. Influencia general de los EA de la muestra española sobre la nota

**INFLUENCIA DE LOS EA EN LA NOTA MUESTRA EEUU**

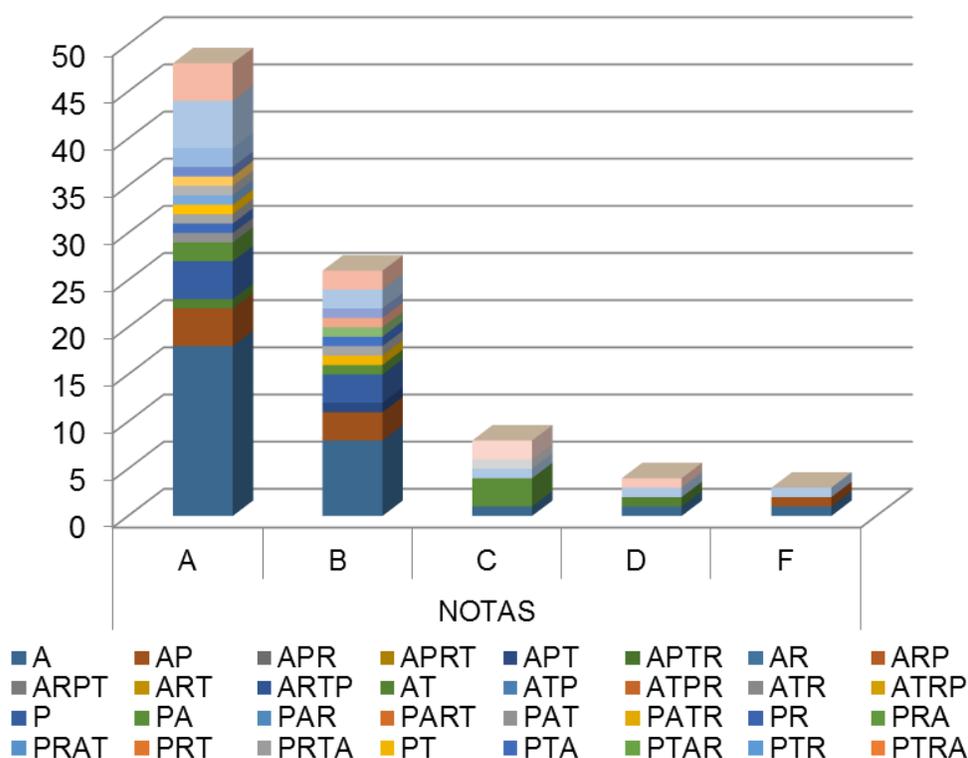


Figura 4. Influencia general de los EA de la muestra estadounidense sobre la nota

A continuación, se realiza un estudio desglosado por grupos de los EA de los estudiantes que obtienen las mejores calificaciones, comparándolos con los EA preferentes de su profesorado, lo cual se refleja en las Tablas 3 y 4.

Tabla 3. Perfiles de aprendizaje en la muestra española e influencia sobre las calificaciones.

PROFESORADO		ALUMNADO			
Código	E.A. Preferente	Grupo	E.A. Predominante		
			Sob	Not	Bi
ESP 1	APT	1º EPBF		A, P, T, TA	T
ESP 2	PA	1º EPDC	A, AP, PA	AP	
ESP 3	TPA	1º EPDE	A, RPTA	A, AP, P	
ESP 1	APT	2º EPBF	A, PRAT, RPA		A, RPA
ESP 9	PAT	2º EPDC	A, RPTA	A, RPTA	
ESP 9	PAT	2º EPDE		A, AP, P	AP
ESP 1	APT	3º EPBF	A, T, RPTA	T	

ESP 11	TA	3° EPDC		A, TA, AT	TA
ESP 5	P	3° EPDE	AP, P TRAP	A	
ESP 5	P	4° EPBF		A, P, TA	
ESP 6	PR	4° EPDC	RPTA	A, RAP, TP	
ESP 5	P	4° EPDE		A, P	P, A
ESP 8	AT	5° EPBF		A	A, PA, T
ESP 10	T	5° EPDC		A, TA	A
ESP 4	TR	5° EPDE	PA		A
ESP 8	AT	6° EPBF		A, RPT, T	A, T
ESP 7	PTA	6° EPDC	A	A, RPT, T	
ESP 4	TR	6° EPDE			PA, RTP, TA

*Nota:* **A** (Activo), **R** (Reflexivo), **T** (Teórico), **P** (Pragmático), **Sob** (Sobresaliente), **Not** (Notable), **Bi** (Bien)

*Tabla 4. Perfiles de aprendizaje en la muestra estadounidense e influencia sobre las calificaciones.*

PROFESORADO		ALUMNADO		
Código	E.A. Preferente	Grupo	E.A. Predominante	
			A	B
EEUU 1	AT	Dance 1-4	A, P, AP	A, P, AP

*Nota:* **AC** (Acompañamiento), **AP** (Aprendizaje), **DE** (Desarrollo), **TR** (Transmisión), **A** (Activo), **R** (Reflexivo), **T** (Teórico), **P** (Pragmático)

Los resultados que se muestran en las Figuras 3 y 4 revelan una dominancia general de los estilos Activo y Pragmático, seguidos del Teórico y Reflexivo como perfil de los estudiantes y profesores de la muestra española (Tabla 2). En la muestra americana se repite el patrón de dominancia de estilos Activo y Pragmático (Tabla 3) y, además, en ambas muestras estos estilos consiguen las

mayores calificaciones. La profesora estadounidense coinciden el estilo Activo, aunque en ella predomina el componente teórico por encima del pragmático (Tabla 3).

Estos resultados pueden explicarse en base al carácter práctico (físico o motriz) de la Danza. El esquema de desarrollo de la clase de danza (barra y centro), las coreografías preparadas (bien individual o en grupos), los ejercicios de composición, los ensayos y actuaciones y los talleres de creatividad e improvisación, son actividades que favorecen los modos de aprender de estos dos estilos predominantes. Los estilos Teórico y Reflexivo, pueden encontrar su ámbito de desarrollo y adaptación en los aspectos teóricos (musicales, históricos, fisiológicos, anatómicos, etimológicos y descriptivos, etc.), que tan importantes son en las enseñanzas regladas de danza que se imparten en Conservatorios Profesionales y Superiores y en High Schools pertenecientes al programa K-12 de EEUU.

## 6.2. PE del Profesorado

La aplicación del IPE ha permitido conocer el perfil de PE del profesorado de ambos países, lo cual se muestra en las Tablas 4 y 5.

*Tabla 5. Valores medios de dominancia de las PE en la muestra española y estadounidense.*

Perspectivas IPE	Valores medios	
	España	EEUU
Transmisión	75.29	71.11
Aprendizaje	75.49	75.56
Desarrollo	71.34	73.33
Acompañamiento	68.64	91.11
Reforma Social	61.59	62.22

Tabla 6. Resumen de dominancia de las PE del profesorado en ambas muestras.

Profesorado	Perspectivas dominantes
EEUU 1	Acompañamiento-Aprendizaje
ESP 1	Acompañamiento-Aprendizaje
ESP 2	Aprendizaje-Acompañamiento
ESP 3	Transmisión-Aprendizaje
ESP 4	Transmisión
ESP 5	Aprendizaje-Acompañamiento
ESP 6	Transmisión - Acompañamiento
ESP 7	Acompañamiento-Aprendizaje
ESP 8	Desarrollo- Acompañamiento
ESP 9	Aprendizaje - Transmisión
ESP 10	Transmisión - Acompañamiento
ESP 11	Desarrollo- Acompañamiento

La PE de Aprendizaje es la dominante en el conjunto del profesorado encuestado, según se aprecia en la Tabla 6. Esto significa que el profesorado, altamente capacitado, concibe la enseñanza de la Danza como un proceso de socialización en el que el estudiante progresa en autonomía a través de contenidos y tareas accesibles a sus capacidades. En España la PE de Transmisión se encuentra mayoritariamente en el profesorado de mayor edad y experiencia que aún practica la enseñanza por repetición centrada en el contenido más que en alumnado. En EEUU domina la perspectiva de Acompañamiento según un perfil docente que es guía y apoyo en un proceso caracterizado por la existencia de expectativas claras y metas razonables y una evaluación individualizada y progresiva. El formato de enseñanza de la Danza incluido dentro del programa K-12 de EEUU, impartida junto al el resto de materias en los institutos americanos permite un mayor espacio para el trabajo de los contenidos emocionales que en las enseñanzas profesionales de Danza en España, donde no hay tiempo en el horario semanal destinado a una acción tutorial que el trabajo independiente de la inteligencia

emocional. En los Conservatorios Profesionales la educación emocional se trata de un modo transversal junto al resto de contenidos de las materias de Danza (ya sean teóricas o prácticas). Este hecho podría ser una de las razones para que esta perspectiva de acompañamiento ocupe el cuarto lugar en el orden de preferencias del profesorado de Córdoba. Por último, la perspectiva de Reforma Social ha sido minoritaria en todos los casos dado que el carácter práctico de esta materia aunque, no exento de crítica, determina una menor carga social que haya de ponerse en tela de juicio. No obstante, desde determinadas facetas de la Danza se puede denunciar, criticar y mostrar desacuerdo social a través del lenguaje corporal y del movimiento.

Una vez caracterizados los estilos de enseñanza y de aprendizaje reales se va a establecer un estudio teórico de las coincidencias existentes entre los rasgos de cada PE y las características de cada EA.



LEYENDA		
PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA		
ABREVIATURA	COMPONENTES	REACTIVOS IPE
TR1	Creencias	1. El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados.
TR2		6. Los profesores deben ser virtuosos de su materia.
TR3		11. Los maestros eficaces deben primero ser expertos en su propia materia áreas.
TR4	Intenciones	16. Mi propósito es preparar al alumno para los exámenes.
TR5		21. Espero que las personas sean capaces de manejar una gran cantidad de información relacionada con la materia.
TR6		26. Quiero que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza.
TR7	Acciones	31. Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado.
TR8		36. Mi metodología de enseñanza se rige por los objetivos del curso.
TR9		41. Especifico lo que se ha de aprender.
AP1	Creencias	2. Para ser un profesor efectivo uno debe poner en práctica lo que predica.
AP2		7. El mejor aprendizaje viene de trabajar junto a los profesionales buenos.
AP3		12. El conocimiento y su aplicación no se pueden separar.
AP4	Intenciones	17. Mi propósito es demostrar cómo desempeñarse o trabajar en condiciones reales.
AP5		22. Espero que las personas apliquen el contenido de la materia en la vida real.
AP6		27. Quiero que las personas comprendan la realidad del mundo laboral.
AP7	Acciones	32. Relaciono el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real.
AP8		37. Yo muestro las habilidades y métodos involucrados en una buena práctica docente.
AP9		42. Creo que los novatos aprenden de las personas con mucha experiencia.
DE1	Creencias	3. Por encima de todo, el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe.
DE2		8. La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de los cambios cualitativos en el pensamiento.
DE3		13. La enseñanza debe basarse en lo que la gente ya sabe.
DE4	Intenciones	18. Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento.
DE5		23. Espero que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la materia.
DE6		28. Quiero que las personas se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas.
DE7	Acciones	33. Hago muchas preguntas mientras enseño.
DE8		38. Yo desafío maneras familiares de entendimiento del contenido de la materia.
DE9		43. Fomento el cuestionamiento del pensamiento de otros.
AC1	Creencias	4. Es importante reconocer en los alumnos sus reacciones emocionales.
AC2		9. En mi enseñanza, la construcción de confianza en los estudiantes es una prioridad.
AC3		14. En el aprendizaje, el esfuerzo de la gente debe ser recompensado tanto como logro.
AC4	Intenciones	19. Mi propósito es el de fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos.
AC5		24. Espero que las personas aumenten su autoestima a través de mi metodología enseñanza.
AC6		29. Quiero mantener un balance entre mi preocupación y por los estudiantes el desafío cuando enseño.
AC7	Acciones	34. Siempre encuentro algo loable en el trabajo o la contribución que hace cada persona.
AC8		39. Fomento la expresión de sentimientos y emociones.
AC9		44. Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de mis alumnos.
RS1	Creencias	5. Mi enseñanza se centra en el cambio social, no el individuo aprende.
RS2		10. El aprendizaje individual sin cambio social no es suficiente.
RS3		15. Para mí, la enseñanza es un acto moral tanto como una actividad intelectual.
RS4	Intenciones	20. Mi propósito es hacer que las personas reconsideren sus valores seriamente.
RS5		25. Espero que las personas estén comprometidas para cambiar nuestra sociedad.
RS6		30. Quiero hacer evidente lo que las personas dan por hecho en una sociedad.
RS7	Acciones	35. Utilizo el contenido de la materia como una manera de enseñar valores.
RS8		40. Enfatizo más los valores que el contenido académico de la materia .
RS9		45. Ayudo a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.

LEYENDA					
ESTILOS DE APRENDIZAJE					
ABREVIATURA	CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE			
<b>A1</b>	Animador.	<b>ACTIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intentar cosas nuevas, nuevas experiencias, nuevas oportunidades.</li> <li>• Competir en equipo.</li> <li>• Generar ideas sin limitaciones formales o de estructura.</li> <li>• Resolver problemas.</li> <li>• Cambiar y variar cosas.</li> <li>• Abordar quehaceres múltiples.</li> <li>• Dramatizar</li> <li>• Representar roles.</li> <li>• Vivir situaciones de interés, de crisis.</li> <li>• Acaparar la atención.</li> <li>• Dirigir debates, reuniones.</li> <li>• Hacer presentaciones.</li> <li>• Intervenir activamente.</li> <li>• Arriesgarse</li> <li>• Sentirse ante un reto con recursos inadecuados y situaciones adversas.</li> <li>• Realizar ejercicios actuales.</li> <li>• Resolver problemas como parte de un equipo.</li> <li>• Aprender algo nuevo, algo que no sabía o no podía hacer antes.</li> <li>• Encontrar problemas y dificultades exigentes.</li> <li>• Intentar algo diferentes, dejarse ir.</li> <li>• Encontrar personas de mentalidad semejante con las que poder dialogar.</li> <li>• No tener que escuchar sentado una hora seguida.</li> <li>• Poder realizar variedad de actividades diversas.</li> </ul>		
<b>A2</b>	Improvvisor.				
<b>A3</b>	Descubridor.				
<b>A4</b>	Espontáneo.				
<b>A5</b>	Creativo.				
<b>A6</b>	Renovador.				
<b>R1</b>	Ponderado.				
<b>R2</b>	Conciezudo.				
<b>R3</b>	Receptivo.				
<b>R4</b>	Analítico.				
<b>R5</b>	Exhaustivo.				
<b>R6</b>	Observador.				
<b>T1</b>	Metódico.				
<b>T2</b>	Lógico.				
<b>T3</b>	Objetivo.				
<b>T4</b>	Crítico.				
<b>T5</b>	Estructurado.				
<b>T6</b>	Pensador.				
<b>P1</b>	Experimentador.			<b>TEÓRICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentirse en situaciones estructuradas que tengan una finalidad clara.</li> <li>• Inscibir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría.</li> <li>• Tener tiempo para explorar metódicamente las asociaciones y las relaciones entre ideas,</li> <li>• Tener la posibilidad de cuestionar.</li> <li>• Participar en una sesión de preguntas y respuestas.</li> <li>• Poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo.</li> <li>• Sentirse intelectualmente presionado.</li> <li>• Participar en situaciones complejas.</li> <li>• Analizar y luego generalizar las razones de algo bipolar, dual.</li> <li>• Llegar a entender acontecimientos complicados.</li> <li>• Recibir, captar ideas y conceptos interesantes, aunque no sean inmediatamente pertinentes.</li> <li>• Leer u oír hablar sobre ideas, conceptos que insisten en la racionalidad o en la lógica.</li> <li>• Leer u oír hablar sobre ideas y conceptos bien presentados y precisos.</li> <li>• Tener que analizar una situación completa.</li> <li>• Enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes.</li> <li>• Encontrar ideas y conceptos complejos capaces de enriquecerle.</li> <li>• Estar con personas de igual nivel conceptual.</li> </ul>
<b>P2</b>	Eficaz.				
<b>P3</b>	Realista.				
<b>P4</b>	Directo.				
<b>P5</b>	Práctico.				
<b>P6</b>	Positivo.				
<b>P1</b>	Experimentador.	<b>PRAGMÁTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender técnicas para hacer las cosas con ventaja práctica evidente.</li> <li>• Estar expuestos ante un modelo al que puede emular.</li> <li>• Adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo.</li> <li>• Tener posibilidad inmediata de aplicar lo aprendido, de experimentar.</li> <li>• Elaborar planes de acción con un resultado evidente.</li> <li>• Dar indicaciones, sugerir atajos.</li> <li>• Tener la posibilidad de experimentar y practicar técnicas con asesoramiento o información de</li> <li>• Ver que hay un nexo evidente entre el tema tratado y un problema u oportunidad que se</li> <li>• Ver la demostración de un tema de alguien que tiene un historial reconocido.</li> <li>• Percibir muchos ejemplos o anécdotas.</li> <li>• Visionar películas o videos que muestran cómo se hacen las cosas.</li> <li>• Concentrarse en cuestiones prácticas.</li> <li>• Comprobar que la actividad de aprendizaje parece tener una validez inmediata.</li> <li>• Vivir una buena simulación, problemas reales.</li> <li>• Recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas.</li> <li>• Tratar con expertos que saben o son capaces de hacer las cosas ellos mismos.</li> </ul>		
<b>P2</b>	Eficaz.				
<b>P3</b>	Realista.				
<b>P4</b>	Directo.				
<b>P5</b>	Práctico.				
<b>P6</b>	Positivo.				
<b>R1</b>	Ponderado.			<b>REFLEXIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar.</li> <li>• Reflexionar sobre actividades.</li> <li>• Intercambiar opiniones con otras personas con previo acuerdo.</li> <li>• Llegar a las decisiones a su propio ritmo.</li> <li>• Trabajar sin presiones ni plazos obligatorios.</li> <li>• Revisar lo aprendido, lo sucedido.</li> <li>• Investigar detenidamente.</li> <li>• Reunir información.</li> <li>• Sondear para llegar al fondo de la cuestión.</li> <li>• Pensar antes de actuar.</li> <li>• Asimilar antes de comentar.</li> <li>• Escuchar.</li> <li>• Distanciarse de los acontecimientos y observar.</li> <li>• Hacer análisis detallados.</li> <li>• Realizar informes cuidadosamente ponderados.</li> <li>• Trabajar concienzudamente.</li> <li>• Pensar sobre actividades.</li> <li>• Ver con atención una película o video sobre un tema.</li> <li>• Observar a un grupo mientras trabaja.</li> <li>• Tener posibilidad de leer o prepararse de antemano algo que le proporcione datos.</li> <li>• Tener tiempo suficiente para preparar, asimilar, considerar.</li> <li>• personas con diversidad de opiniones.</li> </ul>
<b>R2</b>	Conciezudo.				
<b>R3</b>	Receptivo.				
<b>R4</b>	Analítico.				
<b>R5</b>	Exhaustivo.				
<b>R6</b>	Observador.				
<b>T1</b>	Metódico.				
<b>T2</b>	Lógico.				
<b>T3</b>	Objetivo.				
<b>T4</b>	Crítico.				

Las coincidencias entre las PE y los EA pueden ser cuantificadas de forma que se puede representar gráficamente la influencia que cada una de las PE ejerce sobre cada uno de los EA, tal y como se muestra en la Figura 5.

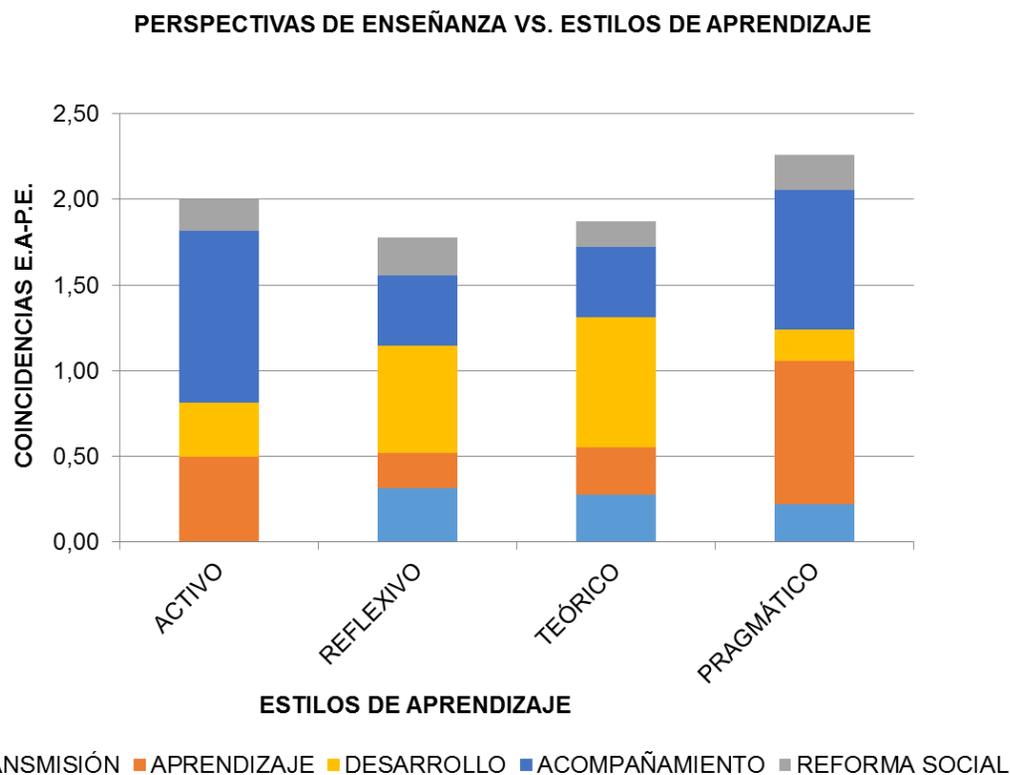


Figura 5. Influencia teórica de las PE sobre los EA

La observación de estos resultados determina que el estilo Activo se ve favorecido por las perspectivas de Acompañamiento y de Aprendizaje, mientras que el Reflexivo está más influenciado por las perspectivas de Desarrollo y Transmisiva, seguidas de la de Acompañamiento. El estilo Teórico se ve beneficiado por las perspectivas de Desarrollo, Transmisión y Acompañamiento. Por último, el estilo Pragmático está favorecido por las perspectivas de Aprendizaje y de Acompañamiento.

## 7. Contraste Estudio Teórico- Resultados Reales

Para contrastar los resultados teóricos (véase Tabla 7 y Figura 5) con los reales,

se han de enfrentar las dos perspectivas preferentes en cada profesor (Tabla 6) con los EA predominantes en aquellos estudiantes que han obtenido las mejores calificaciones (Tablas 3 y 4). Esto permite definir un patrón de comportamiento real de los modos de enseñar frente a los modos de aprender y desarrollar una doble comprobación:

- a) **Profesor-alumnado:** Si las PE del profesor favorecen a unos determinados EA de manera que estos estudiantes obtienen las mejores calificaciones. Las coincidencias encontradas entre el planteamiento teórico y los datos reales superan el 90% de los casos estudiados. Asimismo, también se comprueba la coincidencia entre los EA de los estudiantes que obtienen mejores resultados y los de su profesorado. Los valores de coincidencia entre ambos grupos superan también el 90% de los casos considerados y hacen posible la validación del modelo estudio teórico de convergencia entre las PE definidas por Pratt y Collins (2001) y los EA según Alonso et al. (2005).
- b) **EA - PE individuales de cada profesor:** Se ha pretendido determinar si el profesor enseña según el modo en el que le gusta aprender. Estos EA preferentes en los profesores también coinciden con los del alumnado que registra las mejores calificaciones. La convergencia encontrada entre el planteamiento teórico y los datos reales supera el 95% de los casos estudiados, por todo lo cual es posible confirmar de un modo cuantitativo y, de acuerdo a las afirmaciones de expertos como García-Cué (2006), García-Cué, Sánchez, Jiménez y Gutiérrez (2012) y Alonso et al. (2005), que existe una tendencia generalizada en los docentes según la cual enseñan conforme a sus propios EA preferentes.

## 8. Discusión

En esta investigación se han analizado las PE de un grupo de docentes y los EA de estudiantes y profesorado de Danza en dos contextos educativos muy

diferenciados en España y EEUU. Por ello, respecto al primer objetivo, podemos concluir que es posible aplicar la teoría de EA – PE a la materia de Danza, trascendiendo las fronteras socio-culturales en virtud del principio de universalidad de la Danza. El cumplimiento del segundo objetivo nos lleva a extraer las siguientes conclusiones:

1. Los perfiles de EA mayoritarios en estudiantes de adolescentes de Danza son el Activo y el Pragmático, de acuerdo con el carácter eminentemente práctico de la Danza.
2. La PE de Aprendizaje, se ha revelado como la más extendida entre el profesorado de Danza, indicando la importancia que se le otorga al alumnado en el acto educativo. No obstante, en España destaca asimismo la de Transmisión, que se caracteriza por un aprendizaje por repetición, mientras que en EEUU resalta la de Acompañamiento como indicador del fomento de la educación emocional a través de la Danza.
3. Es posible elaborar y validar un modelo teórico de convergencia IPE vs. CHAEA, que permite determinar el grado de influencia docente-discente. Con ello, se ha puesto de manifiesto que las PE que ejercen más influencia sobre un determinado EA benefician a los estudiantes que lo poseen ya que éstos son los que consiguen los mejores resultados académicos. Las coincidencias del modelo teórico respecto a los resultados reales han sido de un 100% en el caso de la muestra de EEUU y del 90% en la muestra española.
4. Por último, se ha comprobado que los EA preferentes en los profesores coinciden con aquéllos que, a nivel teórico, se han determinado como favorecidos por unas determinadas PE. Estos EA presentan una coincidencia superior al 90% de los casos estudiados con los de aquellos estudiantes que registran la mejores calificaciones. De este modo se ha podido refrendar la afirmación de que los profesores enseñan como les

gustaría aprender las cosas (García-Cué, 2006, García-Cué, Sánchez, Jiménez y Gutiérrez, 2012 y Alonso et al., 2005).

Para concluir, expresar que, en base a la experiencia docente que ha inspirado este trabajo se ha evidenciado que la línea de investigación elegida (aplicación de la Teoría de EA-PE en la Danza) tiene un alto impacto sobre la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina artística y puede sacar a la luz elementos para la reflexión del docente y para el desarrollo de una metodología innovadora que acerque este arte al alumnado como una forma de vida y expresión. No hay innovación posible sin conocimiento.

### Referencias Bibliográficas

- Alonso, C. (2006). *Estilos de Aprendizaje: Presente y Futuro*. Trabajo presentado en II Congreso de Estilos de Aprendizaje. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2005). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (6ª ed.). Bilbao, España: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (1999). *Implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid, España: UNED.
- Gallego, D. J. y Gallego, M. J. (2004). *Educación la Inteligencia emocional en el aula*. Madrid, España: PPC.
- García-Cué, J. L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NY: Basic Books.
- Guild, P. y Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers* (2ª ed.). VA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.

- Herrmann, N. (1989). *The creative brain*. Lake Lure, NC: The Ned Herrmann Group.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kolb D. A. (1984) *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.
- Honey, P. y Mumford, (1986). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Navarro, M. J. (2005). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Almería, España: Procompal Publicaciones.
- Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de Danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 13 de febrero de 2007, núm. 38, pp. 6249-6262.
- Smith, F., Smoll, F. L., y Hunt, E. B. (1977). CBAS. A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48(2), 401-407. doi:10.1080/10671315.1977.10615438

### Referencias Webgráficas

- Acuña, O., Maluenda, R. y Silva, G. (2009). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería Universidad de Antofagasta. *Revista Educación ciencias de la salud*, 6(1), 20-27. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol512008/artinv5108c.htm>
- Alonso, C. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. Tomo I*. Madrid, España: Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense. Recuperado de <http://www.jlgcue.es/modelos.htm>
- Alfonseti, N., Giménez-Bertomeu, V. M., Lillo A. y Lorenzo J. (2008). Estilos de

- Aprendizaje y método de caso en Trabajo Social. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 65-83. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/145/103>
- Antiquino, L., López, L. y Fuentes, P. (2012). *Relación entre estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, satisfacción y rendimiento en una muestra de estudiantes de Psicología*. Trabajo presentado en XVII Jornadas de Fomento de la Investigación a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi14/psico/10.pdf>.
- Camarero, F., Martín F. y Herrero J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=380>
- Cascón, I. V. (2000) *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Trabajo presentado en las Jornadas de Investigación de la Universidad de Salamanca, 2000. Salamanca, España. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>
- Castejón, J. L., Gilar, R. y Pérez, A. M. (2006). Complex learning: the role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies. *Psicothema*, 18 (4), 679-685. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3294>
- Fisher, B. B. y Fisher L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational leadership*, 36 (4), 245-254. Recuperado de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197901\\_fischer.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_fischer.pdf)
- García-Cué, J. L., Sánchez, C., Jiménez, M. A. y Gutiérrez, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 65-78. Recuperado de [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_10/articulos/Articulo\\_06.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo_06.pdf)

- García-Dantas, A.y Caracuel J. C. (2011). *Interacciones entre Estilo de los docentes y Motivación de sus alumnos en un Conservatorio Superior de Danza*. Trabajo presentado en XIII Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de <http://www.altorendimiento.com/congresos/danza/4172-interacciones-entre-estilo-de-los-docentes-y-motivacion-de-sus-alumnos-en-un-conservatorio-superior-de-danza>.
- García-Dantas, A.y Caracuel-Tubío J. C. y Peñaloza-Gómez, R. (2012). Intervención Formativa con el Profesorado de Danza e Influencia Motivacional en su Alumnado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3(2), 9-20. Recuperado de [revistas.um.es/cpd/article/download/180391/151261](http://revistas.um.es/cpd/article/download/180391/151261)
- Gargallo, B. y Jiménez, M. A. (2007). *La influencia de los estilos docentes de los profesores universitarios en el modo de aprender y en el rendimiento de sus alumnos*. Trabajo presentado en V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante, Alicante, España. Recuperado de [www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2B4.pdf](http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2B4.pdf)
- González-Peiteado, M., López-Castedo, A. y Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 181-198. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/11611/12029>
- González- Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 247-258. Recuperado de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP\\_9-17.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf)
- Isaza, L. y Henao, G. C. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539015.pdf>

- Loret de Mola, J. E. (2008). Los estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación general y formación profesional básica de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Privado "Nuestra Señora de Guadalupe" de la provincia de Huancayo-Perú. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 201-213. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/86>
- Loret de Mola, J. E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana "Los Andes" de Huancayo – Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 149-184. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/69/45>.
- Martín-Cuadrado, A. M. (2008). *La importancia de conocer "cómo aprende el alumno": Los estilos de aprendizaje*. [Página web] Recuperado Febrero 2, 2010, de [http://matosas.typepad.com/escuelas\\_que\\_piensan\\_naci/2008/05/la-importancia.html](http://matosas.typepad.com/escuelas_que_piensan_naci/2008/05/la-importancia.html).
- Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>
- Pratt, D. D. y Collins, J. B. (2001). *Summaries of Five Teaching Perspectives*. [Página web] Recuperado Junio 12, 2012, de <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>.
- Pratt, D. D. y Collins, J. B. (2001). *Teaching perspectives inventory*. [Página web] Recuperado Septiembre 12, 2010, de <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>.
- Pratt, D. D., Collins, J. B. y Jarvis Selinger, S. (2001). Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI). In *American Educational Research Association (AERA 2001) Meeting* (pp.1-9). Seattle, WA. Recuperado de <https://facultycommons.macewan.ca/wp-content/uploads/TPI-online-resource.pdf>.

- Reinicke, K., Chiang, M .T., Montecinos, H., Solar, M. I., Madrid, V. y Acevedo, C. G. (2008). Estilos de aprendizaje de alumnos que cursan asignaturas de Ciencias Biológicas en la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(2), 170-181. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/150/108>
- Sanabria, N. (2009). *Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis de título de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia). Recuperado de [http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/465/1/digital\\_17575.pdf](http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/465/1/digital_17575.pdf)
- Soriano, D. (2008). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. [Página web] Recuperado Junio 12, 2012, de <http://www.monografias.com/trabajos66/estilos-aprendizaje/estilos-aprendizaje2.shtml>

Recieved: Mar, 06, 2015  
Approved: Apr, 06, 2015