Opositando

Tema 30: El aprendizaje en el aula de danza. Gestión de expectativas. Clima del aula y el aprendizaje. Análisis de la interacción en el aula: profesor-alumno, alumno-alumno

6 de agosto de 2026

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

opositando.shop

Índice

1. Introducción 1
2. El aprendizaje en el aula de danza 2
3. Gestión de expectativas 5
4. Clima del aula y aprendizaje 7
5. Análisis de la interacción en el aula 9
   - 5.1 Interacción profesor-alumno 10
   - 5.2 Interacción alumno-alumno 12
6. Implicaciones didácticas en el contexto educativo 14
7. Conclusión 16
8. Bibliografía 17

1. Introducción

El aula de danza clásica constituye un espacio educativo de singular complejidad, pues en ella confluyen dimensiones físicas, cognitivas, emocionales, artísticas y sociales. El aprendizaje no se limita a la adquisición de una técnica corporal ni a la reproducción de un vocabulario codificado, sino que implica la construcción progresiva de una identidad artística, el desarrollo de hábitos de trabajo rigurosos, la comprensión musical y espacial, la autorregulación emocional y la capacidad de relacionarse de manera respetuosa con los demás.

La especificidad de la danza clásica exige considerar que el cuerpo es, simultáneamente, instrumento de expresión, objeto de aprendizaje y vehículo de comunicación. Esta circunstancia intensifica la relevancia de las relaciones pedagógicas, de las expectativas que se generan en torno al alumnado y del clima emocional existente en el grupo. Una misma corrección técnica puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje o en una experiencia desmotivadora según el modo en que se formule, el vínculo establecido entre docente y estudiante, el contexto grupal y la percepción que cada alumno tenga de sus propias posibilidades.

Por ello, abordar el aprendizaje en el aula de danza exige superar concepciones exclusivamente transmisivas de la enseñanza. El profesorado no se limita a demostrar, corregir y evaluar, sino que diseña situaciones de aprendizaje, regula las interacciones, genera seguridad psicológica, ofrece retroalimentación significativa y acompaña al alumnado en la construcción de autonomía, responsabilidad y sensibilidad artística. La calidad de la práctica docente se vincula, por tanto, con la creación de un entorno en el que la exigencia técnica y la atención al bienestar personal resulten compatibles.

En este marco, la gestión de expectativas, el clima de aula y el análisis de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno adquieren una relevancia decisiva. Estos elementos condicionan la participación, la perseverancia, la percepción de competencia, el miedo al error, la cohesión del grupo y, en último término, la calidad del aprendizaje artístico. Su estudio resulta especialmente pertinente en las enseñanzas profesionales de danza, donde la continuidad del esfuerzo, el compromiso personal y la evolución corporal requieren una intervención pedagógica consciente, ética y fundamentada.

2. El aprendizaje en el aula de danza

El aprendizaje en danza clásica puede definirse como un proceso progresivo de adquisición, reorganización y aplicación de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones corporales que permiten al alumnado ejecutar, comprender e interpretar el movimiento con eficacia técnica, intencionalidad artística y seguridad. No se trata de un proceso lineal, ya que los avances suelen alternarse con momentos de estabilización, revisión, dificultad o aparente retroceso. La evolución de cada estudiante depende de múltiples factores: maduración física, experiencia previa, calidad de la práctica, motivación, comprensión de las consignas, capacidad de atención, condiciones emocionales y relaciones establecidas en el aula.

La enseñanza de la danza clásica requiere reconocer la naturaleza integrada del aprendizaje. La técnica no puede separarse de la musicalidad, de la coordinación, de la conciencia corporal ni de la interpretación. Cuando el alumnado aprende un ejercicio de barra, por ejemplo, no solo debe recordar una secuencia de movimientos. Ha de reconocer la colocación postural adecuada, distribuir el peso, mantener la relación con el eje corporal, ajustar la energía, seguir la estructura musical y proyectar una intención expresiva coherente. Si un estudiante ejecuta correctamente la sucesión de pasos, pero pierde el control de la pelvis, anticipa el tiempo musical o desconecta su mirada y presencia escénica, el aprendizaje no puede considerarse plenamente consolidado.

Desde una perspectiva didáctica, el aprendizaje se construye a partir de la interacción entre experiencia, reflexión y práctica deliberada. La repetición es necesaria en danza, pero solo resulta educativa cuando se acompaña de atención consciente, objetivos precisos y retroalimentación adecuada. Repetir mecánicamente una serie de *tendus* puede consolidar un patrón ineficaz si el alumnado no identifica qué debe mantener, qué debe modificar y por qué esa modificación mejora la ejecución. Por el contrario, si la docente propone concentrarse durante varias repeticiones en la relación entre la rotación de la cadera, la estabilidad de la pierna de apoyo y la articulación del pie, la práctica adquiere un carácter intencional y favorece la autorregulación.

En este sentido, resulta útil distinguir varios componentes interrelacionados del aprendizaje en el aula de danza:

- El **aprendizaje motor** se refiere a la adquisición y perfeccionamiento de patrones de movimiento. Implica coordinación, equilibrio, fuerza funcional, movilidad, precisión espacial y control postural. En danza clásica, la mejora motriz no se mide únicamente por la amplitud de un movimiento, sino por la calidad con la que se organiza el cuerpo. Así, una elevación de pierna no debe valorarse solo por su altura, sino por la estabilidad del eje, la correc-

ta alineación articular, la continuidad del movimiento y la ausencia de compensaciones perjudiciales.

- El **aprendizaje cognitivo** comprende la comprensión de la terminología, las estructuras coreográficas, las reglas estilísticas, los principios anatómicos básicos y los criterios de ejecución. Cuando el profesor explica que un *pirouette* requiere una preparación estable, una coordinación precisa de brazos y cabeza, y una salida controlada, está proporcionando referentes cognitivos que ayudan al estudiante a interpretar y organizar la acción. La verbalización clara facilita que el alumnado no dependa exclusivamente de la imitación visual.

- El **aprendizaje perceptivo** supone afinar la capacidad de sentir, observar y discriminar información corporal, espacial y musical. El alumnado ha de aprender a percibir diferencias sutiles entre tensión y tono muscular, entre apoyar el peso o dejarlo caer, entre ocupar el espacio frontalmente o proyectarse en diagonal. Esta dimensión se desarrolla cuando el docente invita a observar, comparar y describir sensaciones, en lugar de limitarse a señalar errores desde una perspectiva exclusivamente externa.

- El **aprendizaje artístico y expresivo** se vincula con la capacidad de dotar al movimiento de sentido, intención, musicalidad y presencia escénica. La danza clásica posee un lenguaje formal definido, pero la precisión técnica no equivale por sí sola a expresividad. Una alumna puede realizar un *adagio* con corrección postural y amplitud suficiente, pero sin continuidad respiratoria, matices dinámicos o relación con la música. La intervención docente debe ayudarle a comprender que la expresión no constituye un añadido posterior a la técnica, sino una dimensión integrada en la calidad del movimiento.

- El **aprendizaje socioemocional** se relaciona con la gestión de la frustración, la tolerancia a la incertidumbre, el reconocimiento de las propias emociones, la cooperación y el respeto hacia la diversidad de ritmos de progreso. La exigencia de la danza puede generar inseguridad ante la observación pública, preocupación por la imagen corporal o temor a no alcanzar determinados estándares. Por ello, la educación emocional constituye una condición para que la práctica artística se desarrolle de forma saludable. **Bisquerra (2009)** subraya que las competencias emocionales favorecen el bienestar personal y la adaptación a las demandas de la vida cotidiana, una idea plenamente aplicable a la formación dancística.

El papel activo del alumnado resulta esencial. Aprender danza no significa recibir pasivamente instrucciones, sino implicarse en la observación, el ensayo, la escucha, el análisis y la toma de decisiones. Un estudiante que, tras recibir una corrección sobre su *grand jeté*, identifica que inicia

el impulso antes de terminar la coordinación de brazos y piernas está realizando un proceso de autoevaluación. Si, además, ajusta su preparación en los siguientes intentos y solicita información concreta sobre el resultado, desarrolla autonomía y competencia para aprender.

La motivación también condiciona profundamente la disposición hacia el aprendizaje. Es necesario promover una motivación orientada al dominio, es decir, al deseo de mejorar, comprender y progresar, frente a una motivación centrada exclusivamente en la comparación social o en la obtención de aprobación externa. Cuando una docente valora que un alumno ha mejorado la organización de su espalda en los *cambrés*, aunque todavía presente limitaciones de flexibilidad, transmite que el progreso relevante se mide respecto al propio punto de partida. Esta orientación contribuye a reducir la vivencia del error como fracaso y a convertirlo en información útil.

La evaluación debe integrarse en este proceso como instrumento de mejora. La evaluación formativa permite recoger evidencias durante el aprendizaje, comunicar criterios de calidad y orientar la práctica posterior. En lugar de esperar a una prueba final para indicar que una combinación carece de precisión rítmica, el profesorado puede detener brevemente el ejercicio, señalar el desajuste y proponer una repetición focalizada en el acento musical. La información llega entonces en un momento en el que el alumnado puede utilizarla para modificar su ejecución.

La retroalimentación eficaz ha de ser específica, comprensible, proporcionada y orientada a la acción. Expresiones genéricas como "hazlo mejor" o "tienes que trabajar más" aportan poca información. En cambio, una indicación como "mantén la longitud de la columna al iniciar el *développé*, evita elevar la cadera y piensa en prolongar la rodilla antes de buscar mayor altura" permite identificar qué hacer y con qué finalidad. **Hattie (2017)** destaca que la retroalimentación alcanza mayor valor educativo cuando reduce la distancia entre la situación actual del estudiante y los objetivos de aprendizaje establecidos.

Asimismo, el aprendizaje en danza debe desarrollarse desde el respeto a la diversidad corporal y a los diferentes ritmos evolutivos. La tradición de la danza clásica ha estado históricamente vinculada a modelos físicos rígidos y a prácticas de alta exigencia. Sin embargo, una formación contemporánea y pedagógicamente sólida no puede confundir la búsqueda de excelencia con la imposición de expectativas homogéneas o con la normalización del sufrimiento. El profesorado ha de mantener criterios técnicos rigurosos, pero adaptando las tareas, progresiones y apoyos a las necesidades reales del alumnado.

3. Gestión de expectativas

Las expectativas son creencias, anticipaciones y valoraciones que las personas elaboran sobre sus propias posibilidades, sobre el comportamiento de los demás y sobre los resultados previsibles de una situación. En el aula de danza intervienen, al menos, tres tipos de expectativas: las que el profesorado proyecta sobre el alumnado, las que el alumnado tiene respecto a sí mismo y las que se generan dentro del grupo entre compañeros y compañeras.

Las expectativas docentes influyen en la calidad de las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen. El profesorado puede, de manera consciente o inconsciente, dedicar más tiempo de explicación, formular preguntas más complejas, proporcionar mejores correcciones o expresar mayor confianza hacia determinados estudiantes. Si estas diferencias se mantienen de forma continuada, pueden contribuir a consolidar desigualdades en el rendimiento y en la autopercepción de competencia. Por ello, la observación pedagógica debe incluir una revisión crítica de la propia práctica: a quién se corrige con mayor frecuencia, a quién se escucha, a quién se le ofrecen responsabilidades y qué tipo de lenguaje se utiliza con cada integrante del grupo.

En danza clásica, las expectativas pueden verse condicionadas por factores como la flexibilidad, la constitución física, la experiencia previa, la rapidez de aprendizaje, la expresividad, el género, la edad o el grado de seguridad mostrado en clase. Tales factores no deben convertirse en etiquetas estables. Considerar que un alumno "no tiene giro" o que una alumna "no es expresiva" puede limitar la intervención docente y reducir la disposición del propio estudiante a seguir trabajando. Una valoración más educativa consistiría en identificar las variables concretas que inciden en la dificultad. Si un alumno presenta inestabilidad en los giros, el docente puede analizar con él la preparación, la colocación de la cabeza, la activación del eje y el control de la salida, transformando una atribución global en objetivos de mejora alcanzables.

La gestión adecuada de expectativas requiere combinar **altas expectativas** con **apoyos ajustados**. Mantener altas expectativas significa confiar en la capacidad de progreso del alumnado y proponer metas significativas. No implica exigir resultados idénticos ni ignorar las diferencias individuales. Por el contrario, supone comunicar que todos pueden avanzar desde su situación de partida mediante práctica rigurosa, reflexión y acompañamiento. El reto educativo consiste en evitar dos extremos igualmente perjudiciales: la sobreexigencia descontextualizada, que genera ansiedad y desánimo, y la baja exigencia, que priva al alumnado de oportunidades de superación.

Las expectativas del alumnado sobre sí mismo están estrechamente vinculadas con el autoconcepto, la autoeficacia y las atribuciones sobre el éxito y el fracaso. Un estudiante que interpreta

una dificultad técnica como prueba de incapacidad permanente tenderá a evitar el riesgo y a reducir su esfuerzo. Por el contrario, quien comprende que el progreso depende de estrategias, práctica y tiempo será más perseverante. La función docente consiste en ayudar a construir explicaciones realistas y orientadas al aprendizaje. Ante un alumno que afirma "nunca me saldrán los *petits battements* porque soy demasiado lento", puede ser conveniente reformular el problema: la rapidez no se logra inicialmente forzando el movimiento, sino mejorando la precisión de la articulación, reduciendo tensiones innecesarias y respetando una progresión de tempo.

La gestión de expectativas se vincula de forma directa con la formulación de objetivos. Los objetivos deben ser claros, observables, alcanzables y progresivos. Es preferible plantear "mantener el eje durante la preparación y completar una vuelta controlada" que formular instrucciones ambiguas como "hacer bien los giros". Del mismo modo, conviene diferenciar objetivos técnicos, artísticos y actitudinales. En una variación de repertorio, el alumnado puede trabajar simultáneamente la limpieza de pies, la precisión musical y la intención de la mirada. Esta diferenciación permite valorar avances parciales y evita que la percepción de éxito dependa exclusivamente del resultado final.

La comunicación de expectativas debe ser coherente y respetuosa. El lenguaje del profesorado tiene un fuerte poder configurador en un contexto donde el cuerpo se encuentra expuesto a la observación. Las correcciones deben dirigirse a conductas y acciones, no a descalificaciones de la persona o del cuerpo. No es adecuado afirmar que un alumno "es torpe" o que una alumna "tiene un cuerpo incorrecto para bailar". Resulta pedagógicamente más riguroso describir la situación concreta, explicar el riesgo o la limitación técnica y ofrecer una alternativa. Por ejemplo, ante una caída recurrente del arco plantar durante los relevés, el docente puede señalar la necesidad de distribuir mejor el apoyo, activar la musculatura del pie y evitar cargar el peso hacia el dedo pequeño.

La gestión de expectativas también exige reconocer el peso de las expectativas familiares y sociales. En las enseñanzas profesionales, algunas familias pueden asociar el éxito exclusivamente con el acceso a escenarios, concursos o compañías, mientras que otras pueden infravalorar la formación artística por desconocimiento. El profesorado debe comunicar de forma transparente los objetivos educativos, los criterios de evaluación y las posibilidades de desarrollo profesional y personal que ofrece la danza. Esta comunicación contribuye a prevenir presiones desajustadas y favorece una alianza educativa basada en información realista.

En el plano grupal, conviene evitar que la comparación se convierta en el principal criterio de valoración. La observación de compañeros puede ser una fuente valiosa de aprendizaje, pero se

vuelve perjudicial cuando alimenta rivalidades, jerarquías rígidas o descalificaciones. Tras una secuencia de diagonales, el docente puede pedir al grupo que identifique dos decisiones técnicas eficaces observadas en distintas ejecuciones, evitando comentarios centrados en quién "lo ha hecho mejor". De este modo, la comparación se transforma en análisis compartido y no en competencia excluyente.

La gestión de expectativas posee, además, una dimensión ética. En danza clásica, el profesorado trabaja con cuerpos en desarrollo y con alumnado especialmente sensible a la imagen, al rendimiento y a la valoración externa. Por ello, es imprescindible no generar promesas infundadas, no condicionar el reconocimiento al cumplimiento de un ideal físico y no utilizar la humillación como mecanismo de control. La exigencia educativa solo es legítima cuando se acompaña de respeto, conocimiento profesional, equidad y responsabilidad.

4. Clima del aula y aprendizaje

El **clima de aula** puede entenderse como la percepción compartida que alumnado y profesorado tienen sobre la calidad de las relaciones, las normas, la seguridad, la participación, la organización y el reconocimiento existentes en el grupo. No se reduce a la ausencia de conflictos ni a una atmósfera de cordialidad superficial. Un clima positivo se caracteriza por la existencia de límites claros, confianza, respeto mutuo, exigencia razonable, capacidad de diálogo y valoración del esfuerzo.

En el aula de danza, el clima adquiere una especial relevancia porque el aprendizaje se realiza mediante el cuerpo y frecuentemente bajo observación directa. El alumnado se expone al espejo, a la mirada docente y a la de sus iguales; ejecuta movimientos que pueden resultar difíciles, comete errores visibles y recibe correcciones en tiempo real. Si el clima se percibe como amenazante, aumenta la tensión muscular, disminuye la capacidad de explorar y se intensifica el miedo al juicio. En cambio, cuando existe seguridad psicológica, los estudiantes se muestran más dispuestos a preguntar, probar, equivocarse y persistir.

La construcción de un clima positivo comienza con la organización del espacio, del tiempo y de las rutinas. La puntualidad, la preparación del aula, el cuidado de las instalaciones y el uso responsable de las barras o del material comunican que la práctica artística requiere compromiso. No obstante, las normas solo resultan educativas cuando se comprenden y se aplican con coherencia. Establecer que se debe guardar silencio durante las explicaciones no implica

imponer una disciplina autoritaria, sino proteger la atención colectiva y garantizar que todos puedan acceder a la información necesaria.

Las normas de convivencia deben incluir el respeto hacia el propio cuerpo y hacia los cuerpos de los demás. Esto supone rechazar comentarios sobre peso, apariencia o capacidades físicas que puedan resultar humillantes o discriminatorios. También implica regular adecuadamente el contacto físico. En danza, la corrección manual puede ser útil para orientar una alineación o facilitar la percepción de una trayectoria, pero ha de realizarse con finalidad pedagógica explícita, prudencia y respeto a la intimidad personal. El profesorado debe pedir consentimiento cuando corresponda, explicar la intervención y ofrecer alternativas de corrección verbal o visual si el alumno manifiesta incomodidad.

El clima de aula está estrechamente relacionado con la forma en que se afronta el error. Una cultura del error entendida como oportunidad de información favorece la mejora técnica y la resiliencia. Si una estudiante pierde el equilibrio en un *arabesque penché*, la situación puede tratarse como un fracaso público o como una ocasión para analizar la relación entre apoyo, respiración, proyección y control del eje. La segunda opción ayuda a normalizar el proceso de ensayo y a reducir el perfeccionismo paralizante.

La percepción de justicia constituye otro componente esencial. El alumnado necesita comprender que las correcciones, los turnos de participación y las evaluaciones responden a criterios transparentes. La equidad no significa tratar de forma idéntica a todos, sino ofrecer a cada estudiante las condiciones y apoyos que necesita para progresar. Un alumno con una lesión temporal puede requerir adaptaciones de carga física sin quedar excluido del aprendizaje. Durante una sesión centrada en saltos, puede trabajar observación analítica, musicalidad, marcaje o ejercicios de fortalecimiento autorizados, manteniéndose vinculado a los objetivos de la clase.

La comunicación emocional del profesorado influye de forma decisiva en el clima. Un docente que regula su frustración, explica con calma y mantiene coherencia entre sus palabras y acciones se convierte en modelo de autorregulación. Ello no implica renunciar a la firmeza. Es posible detener un ensayo cuando existe falta de atención, reclamar responsabilidad y establecer consecuencias educativas, sin recurrir al sarcasmo, al grito o a la descalificación. La autoridad pedagógica se fundamenta en la competencia, la coherencia y el cuidado, no en el miedo.

Bisquerra (2009) señala que la educación emocional debe integrarse de manera transversal en la práctica educativa. En danza, esta integración puede desarrollarse mediante acciones sencillas y continuadas: comenzar la clase con una breve disposición atencional, nombrar la frustración cuando aparece una dificultad, valorar el esfuerzo sostenido o facilitar momentos de reflexión

tras una presentación escénica. Después de una muestra de repertorio, por ejemplo, el docente puede guiar una autoevaluación en la que el alumnado identifique qué emoción predominó, cómo influyó en su presencia escénica y qué estrategia puede utilizar en la siguiente ocasión.

La cohesión grupal contribuye al clima positivo, pero no debe confundirse con uniformidad. Un grupo cohesionado admite diferentes personalidades, niveles de experiencia y estilos de aprendizaje. La cooperación permite que el éxito individual y el colectivo se refuercen mutuamente. **Johnson y Johnson (1999)** destacan que el aprendizaje cooperativo se basa en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción promotora. En una actividad de composición breve, el alumnado puede trabajar por parejas para diseñar una transición coreográfica, siempre que cada integrante asuma una función concreta y ambos puedan justificar las decisiones tomadas respecto al espacio, el ritmo y la intención expresiva.

El clima positivo también requiere prevenir y abordar los conflictos. En el aula de danza pueden surgir tensiones por competitividad, reparto de papeles, diferencias de nivel, malentendidos en los contactos físicos o percepciones de trato desigual. Ignorar estas situaciones puede cronificarlas. El profesorado debe intervenir de forma temprana, escuchar a las partes, diferenciar hechos de interpretaciones y orientar hacia acuerdos reparadores. Si dos estudiantes discuten porque una considera que su compañera no asume el mismo compromiso en un trabajo coreográfico, la intervención no debería limitarse a pedirles que "se lleven bien". Resulta más eficaz revisar las tareas asignadas, concretar responsabilidades, establecer un calendario y evaluar el proceso de colaboración.

Por último, el clima de aula se relaciona con la prevención de riesgos físicos y psicológicos. Una práctica saludable requiere atender al descanso, a la hidratación, a la recuperación y a la comunicación de molestias o dolor. El alumnado debe aprender a distinguir entre el esfuerzo inherente al entrenamiento y las señales que aconsejan detener o modificar una actividad. Normalizar el silencio ante el dolor, por temor a parecer poco comprometido, constituye un riesgo educativo. Un entorno seguro facilita que los estudiantes comuniquen sus límites y que el profesorado ajuste la exigencia sin interpretar esta comunicación como falta de voluntad.

5. Análisis de la interacción en el aula

La interacción en el aula comprende el conjunto de intercambios verbales, no verbales, corporales, emocionales y organizativos que se producen entre los participantes en el proceso educativo. En danza clásica, estas interacciones poseen una riqueza particular debido a la importancia de la

demostración, la observación, la retroalimentación inmediata, el uso del espacio compartido y la comunicación corporal.

Analizar la interacción permite al profesorado comprender cómo circula la información, quién participa, qué patrones de comunicación predominan y qué efectos tienen sobre el aprendizaje. Una clase puede parecer activa porque el alumnado se mueve constantemente, pero mantener una interacción pobre si las decisiones están monopolizadas por el docente, las correcciones se reducen a órdenes rápidas y los estudiantes no tienen oportunidades para verbalizar, preguntar o autoevaluarse.

La observación sistemática de la propia enseñanza es una herramienta de mejora profesional. El docente puede registrar durante varias sesiones aspectos como el número de correcciones individuales y grupales, el tiempo destinado a la demostración, la frecuencia de preguntas abiertas, el tipo de refuerzo utilizado o la distribución de la atención entre los integrantes del grupo. Si al revisar estas observaciones detecta que corrige reiteradamente a quienes presentan mayor facilidad técnica y apenas interviene con el alumnado más inseguro, podrá modificar conscientemente su práctica.

El análisis debe considerar tanto los mensajes explícitos como los implícitos. La posición corporal del docente, su mirada, la distancia física, el tono de voz, el momento en que ofrece una corrección y la forma de reaccionar ante un error transmiten información. Una profesora que observa atentamente a un alumno durante una diagonal, espera a que termine y formula una indicación clara comunica respeto por su proceso. Si lo interrumpe de forma brusca o expresa impaciencia, puede provocar bloqueo, incluso aunque el contenido técnico de la corrección sea válido.

5.1 Interacción profesor-alumno

La relación profesor-alumno constituye uno de los ejes centrales del aprendizaje en danza. El profesorado representa una figura de referencia técnica, artística y ética. Su influencia se extiende más allá de la transmisión de contenidos, pues contribuye a configurar la confianza, el sentido de pertenencia, la percepción de competencia y la relación que el alumnado establece con su propio cuerpo.

Una interacción pedagógica de calidad se basa en la combinación de cercanía profesional y claridad en los límites. La cercanía implica disponibilidad, escucha, reconocimiento del esfuerzo y capacidad para comprender las necesidades educativas del alumnado. No significa confundir

roles ni establecer relaciones de dependencia. El docente debe mantener una posición profesional que le permita evaluar con objetividad, orientar con rigor y proteger el bienestar del estudiante.

La demostración es una forma esencial de interacción en la enseñanza de danza. Sin embargo, no debe concebirse como un modelo que el alumnado ha de copiar de manera exacta. La demostración docente puede acompañarse de explicaciones sobre los puntos de atención, las trayectorias espaciales, el fraseo musical o los errores frecuentes. Al presentar una combinación de *allegro*, la profesora puede realizar primero el ejercicio completo y, posteriormente, repetir solo la entrada explicando dónde se sitúa el impulso y cómo se organiza el cambio de peso. Esta secuencia ayuda a que la imitación se convierta en comprensión.

La pregunta pedagógica constituye otra herramienta relevante. Las preguntas abiertas favorecen que el alumnado tome conciencia de sus procesos. Después de trabajar un *port de bras*, el docente puede preguntar: "¿Qué ha cambiado en vuestra respiración cuando habéis dejado de tensar los hombros?" o "¿Cómo influye la dirección de la mirada en la continuidad del movimiento?". Este tipo de intervención desplaza parcialmente el foco desde la corrección externa hacia la reflexión interna.

La retroalimentación debe equilibrar información individual y colectiva. Las correcciones individuales permiten atender necesidades específicas, mientras que las colectivas pueden prevenir errores comunes y aprovechar el tiempo de clase. No obstante, conviene evitar que la corrección individual se convierta en exposición negativa. Si un alumno presenta una dificultad frecuente en la alineación de rodilla y pie, puede ser preferible explicar el principio de forma general al grupo y, después, ofrecerle una orientación más concreta de manera respetuosa.

La evaluación compartida fortalece la interacción educativa. Comunicar previamente los criterios de evaluación permite que el alumnado conozca qué se espera de su desempeño. En una interpretación de repertorio, los criterios pueden incluir precisión técnica, musicalidad, uso del espacio, calidad expresiva, memoria y actitud de trabajo. Si el docente entrega o comenta estos indicadores antes del proceso de preparación, el alumnado puede orientar mejor su práctica y participar en la autoevaluación.

La interacción profesor-alumno debe prestar especial atención a la diversidad y a la inclusión. En las aulas pueden convivir estudiantes con diferentes capacidades físicas, trayectorias de aprendizaje, condiciones de salud, niveles de maduración o experiencias emocionales. La respuesta educativa no consiste en rebajar indiscriminadamente los objetivos, sino en buscar vías de acceso y progresión. Un alumno que presenta temporalmente limitación en la movilidad de tobillo puede trabajar determinados contenidos de musicalidad, coordinación de torso y brazos, ob-

servación técnica o repertorio adaptado, manteniendo expectativas de aprendizaje realistas y significativas.

La autoridad docente se expresa también en la capacidad para proteger al alumnado de prácticas dañinas. El profesor debe evitar comparaciones humillantes, comentarios sobre el cuerpo que no respondan a una necesidad técnica o de salud, y exigencias que ignoren señales de dolor o fatiga. La corrección corporal requiere formación, prudencia y actualización profesional. La tradición no justifica prácticas que vulneren la dignidad o comprometan la integridad física y emocional de los estudiantes.

5.2 Interacción alumno-alumno

La interacción entre iguales constituye una fuente fundamental de aprendizaje en el aula de danza. Los compañeros y compañeras actúan como modelos, observadores, colaboradores, referentes emocionales y participantes en la construcción de la cultura grupal. La calidad de estas relaciones puede favorecer la confianza y la cooperación, o bien generar rivalidad, aislamiento y ansiedad.

La observación entre iguales puede utilizarse de manera didáctica si se estructura adecuadamente. No basta con pedir al alumnado que observe a sus compañeros, ya que la atención puede centrarse en juicios globales o comparaciones improductivas. Es preferible asignar focos concretos. Mientras una mitad del grupo realiza una combinación de centro, la otra puede observar específicamente la relación con el ritmo, la estabilidad de los apoyos o la claridad de las direcciones espaciales. Después, los observadores pueden compartir una apreciación positiva y una sugerencia formulada con lenguaje descriptivo. En lugar de decir “ha estado mal”, pueden expresar “el cambio de dirección se percibía con claridad, pero el final de la frase podría mantener más continuidad en los brazos”.

El aprendizaje cooperativo tiene una aplicación relevante en tareas de composición, repertorio, preparación escénica y análisis del movimiento. **Johnson y Johnson (1999)** advierten de que el trabajo en grupo solo es verdaderamente cooperativo cuando existe interdependencia positiva y responsabilidad individual. En una actividad para crear una secuencia a partir de un motivo de danza clásica, no sería suficiente repartir el trabajo de forma desigual y unir los resultados al final. Conviene establecer que cada estudiante proponga una variación, que todos participen en las decisiones espaciales y que el grupo revise conjuntamente la cohesión musical y expresiva de la propuesta.

Las relaciones entre iguales también influyen en la percepción de competencia. En una disciplina con alta visibilidad del rendimiento, algunos estudiantes pueden sentirse inferiores al compararse con compañeros que progresan más rápido en una habilidad concreta. El profesorado debe ayudar a relativizar estas comparaciones y fomentar una concepción amplia del talento artístico. Un alumno puede destacar en salto, otro en musicalidad, otro en presencia escénica y otro en capacidad de análisis. Reconocer esta diversidad contribuye a evitar jerarquías simplificadoras y a valorar el progreso multidimensional.

Es esencial prevenir dinámicas de exclusión. Los agrupamientos en clase, las parejas para ejercicios de contacto o las asignaciones de papeles en repertorio pueden dejar al margen a determinados estudiantes si se realizan siempre por afinidades o por criterios de rendimiento. El docente debe planificar agrupamientos variados y funcionales. En una tarea de estudio de una escena de conjunto, puede alternar parejas heterogéneas, pequeños grupos de afinidad artística y equipos rotativos, explicando que la colaboración con perfiles diversos forma parte de la competencia profesional.

La comunicación entre iguales requiere normas explícitas. El alumnado debe aprender a ofrecer y recibir retroalimentación sin invadir, ridiculizar ni imponer criterios personales. Una pauta útil consiste en distinguir entre descripción, valoración y propuesta. Por ejemplo, ante una compañera que pierde el pulso musical en una diagonal, se puede describir el hecho observado, relacionarlo con el criterio trabajado y sugerir una acción concreta: “En el segundo ocho te adelantaste al acento; quizá te ayude marcar primero el ritmo con los brazos antes de realizar el desplazamiento completo”. Esta forma de comunicación reduce la crítica personal y facilita el aprendizaje compartido.

La cooperación cobra especial importancia en la preparación escénica. Las obras de conjunto exigen conciencia espacial, escucha, responsabilidad y cuidado mutuo. En un *corps de ballet*, la calidad individual depende de la precisión colectiva: alineaciones, unísonos, cambios de formación, trayectorias y relación con la música. El alumnado debe comprender que respetar la distancia, sostener una posición y atender a las señales del grupo no son aspectos secundarios, sino componentes artísticos y profesionales del trabajo coreográfico.

La interacción alumno-alumno se relaciona, finalmente, con la educación en valores. La danza puede convertirse en un espacio privilegiado para aprender respeto, empatía, responsabilidad compartida y reconocimiento de la diversidad. Estas competencias no surgen espontáneamente, sino que requieren modelado docente, normas claras y oportunidades reales de colaboración. Un

grupo que aprende a celebrar el avance de un compañero, a sostenerlo cuando atraviesa una dificultad y a exigirle con respeto desarrolla una cultura de aprendizaje más sólida y humana.

6. Implicaciones didácticas en el contexto educativo

Las enseñanzas profesionales de danza deben orientarse a una formación integral que combine competencia técnica, desarrollo artístico, madurez personal y preparación para la continuidad de estudios o la incorporación a contextos profesionales. Esta perspectiva se fundamenta en la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, que reconoce la especificidad de las enseñanzas artísticas y establece la necesidad de garantizar una formación de calidad. La posterior **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, refuerza principios como la equidad, la inclusión educativa, la atención a la diversidad, la prevención de dificultades de aprendizaje y el desarrollo competencial del alumnado.

En relación con las enseñanzas profesionales de danza, el **Real Decreto 85/2007, de 26 de enero**, fija los aspectos básicos del currículo y señala la finalidad de proporcionar una formación artística de calidad, así como cualificar a los futuros profesionales de la danza. Esta finalidad exige que la enseñanza de la danza clásica no se reduzca a la adquisición de destrezas físicas, sino que incorpore procesos de reflexión, autonomía, sensibilidad artística, responsabilidad y convivencia.

La programación didáctica debe incluir objetivos de aprendizaje que contemplen las distintas dimensiones del desarrollo. Junto a contenidos técnicos como la colocación, el dominio del vocabulario académico, la coordinación o la ejecución de saltos y giros, conviene incorporar objetivos vinculados con la autorregulación, la escucha musical, la capacidad de análisis, la cooperación y el cuidado corporal. En una unidad didáctica centrada en los giros, por ejemplo, pueden establecerse objetivos técnicos relacionados con el eje y la coordinación, objetivos cognitivos sobre la comprensión de las fases del movimiento y objetivos actitudinales sobre la perseverancia y la aceptación del error como parte del aprendizaje.

La gestión de expectativas debe trasladarse a instrumentos concretos de planificación. Es recomendable que el profesorado comunique criterios de logro progresivos y adaptados al nivel. Una rúbrica de interpretación puede diferenciar niveles de desempeño en musicalidad, precisión espacial, intención expresiva y dominio técnico, evitando juicios generales que dificulten la mejora. Esta transparencia favorece la evaluación formativa y la percepción de justicia.

La metodología debe combinar demostración, práctica guiada, resolución de problemas, observación entre iguales, autoevaluación y trabajo cooperativo. **Hattie (2017)** destaca la importancia de hacer visibles los objetivos, los criterios de éxito y el progreso del alumnado. En danza, esto puede concretarse cuando el docente anuncia el foco técnico de la sesión, explica qué evidencias mostrarán que se ha avanzado y reserva un breve tiempo final para que el alumnado identifique qué ha comprendido y qué necesita seguir trabajando.

La atención a la diversidad requiere medidas ordinarias de adaptación metodológica y organizativa. Estas medidas pueden incluir variación de tempi, descomposición de secuencias complejas, uso de referencias visuales y musicales, adaptación temporal de la intensidad, agrupamientos flexibles o propuestas de observación activa para alumnado con limitaciones físicas transitorias. Tales decisiones deben preservar el sentido artístico y técnico de los aprendizajes, evitando tanto la exclusión como la sobreprotección.

La prevención de lesiones y la promoción de hábitos saludables han de integrarse transversalmente. El profesorado debe enseñar al alumnado a calentar con conciencia, identificar señales de fatiga, utilizar adecuadamente el calzado, respetar los tiempos de recuperación y comunicar molestias. En este sentido, el clima de aula ha de permitir que el alumnado exprese dolor o inseguridad sin temor a ser juzgado como poco esforzado. El rigor técnico incluye necesariamente el cuidado de la salud.

Desde el punto de vista de la convivencia, los centros deben incorporar protocolos y prácticas de prevención frente al acoso, la discriminación y cualquier forma de violencia verbal, emocional o física. En el aula de danza, ello implica una especial vigilancia sobre comentarios relativos al cuerpo, al peso, a la apariencia, al género o a las capacidades físicas. La educación artística debe contribuir a formar profesionales competentes, pero también ciudadanos respetuosos y conscientes de la dignidad de todas las personas.

La coordinación docente resulta igualmente necesaria. El profesorado de danza clásica, repertorio, danza contemporánea, música, anatomía aplicada u otras materias debe compartir criterios sobre carga de trabajo, exigencia física, evaluación y acompañamiento del alumnado. Esta coordinación evita mensajes contradictorios y permite detectar de forma temprana dificultades de motivación, sobrecarga o aislamiento social.

Por último, la reflexión sobre la propia práctica debe formar parte del desarrollo profesional docente. Registrar observaciones, analizar interacciones, revisar criterios de evaluación y solicitar retroalimentación del alumnado son acciones que favorecen una enseñanza más consciente. La

mejora del clima de aula no depende solo de la buena voluntad, sino de decisiones pedagógicas planificadas, evaluadas y revisadas de manera sistemática.

7. Conclusión

El aprendizaje en el aula de danza clásica constituye un proceso integral en el que se articulan técnica, conciencia corporal, cognición, expresión artística, emoción y relaciones sociales. Su calidad depende no solo de los contenidos seleccionados o de la competencia demostrativa del profesorado, sino también de las expectativas que se transmiten, del clima de seguridad y respeto que se genera y de las formas de interacción que se establecen en el grupo.

La gestión adecuada de expectativas permite sostener una exigencia formativa elevada sin caer en etiquetas, comparaciones dañinas o promesas irreales. Al mismo tiempo, un clima de aula positivo favorece la participación, la perseverancia, la confianza y el tratamiento constructivo del error. La convivencia, la equidad y el cuidado corporal no son elementos secundarios, sino condiciones indispensables para un aprendizaje artístico riguroso y saludable.

La interacción profesor-alumno debe fundamentarse en la claridad, la escucha, la retroalimentación formativa y el respeto a la individualidad. Por su parte, la interacción alumno-alumno debe orientarse hacia la cooperación, la observación crítica, la responsabilidad compartida y el reconocimiento de la diversidad. Ambas dimensiones contribuyen a formar intérpretes técnicamente competentes, autónomos, sensibles y capaces de integrarse en contextos colectivos de creación y representación.

En las enseñanzas profesionales de danza, estas consideraciones adquieren pleno sentido curricular y normativo. La formación artística de calidad exige que el profesorado diseñe experiencias de aprendizaje que atiendan a la excelencia técnica, al desarrollo competencial, a la inclusión y al bienestar integral del alumnado. De este modo, el aula de danza se configura como un espacio de crecimiento artístico, personal y social.

8. Bibliografía

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: Maximizar el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Jefatura del Estado. (2006). **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.

Jefatura del Estado. (2020). **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Ministerio de la Presidencia. (2007). **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**. *Boletín Oficial del Estado*, 38, de 13 de febrero de 2007.