

**El “Espejismo” del Rendimiento Estético en Danza Académica: Aprendizaje Motor y
Diseño de Tareas Desde El Enfoque de las *Constraints***

**The Aesthetic Performance “Illusion” in Classical Ballet: Motor Learning and Task Design
From a Constraints-Based Approach**

Jerónimo Forteza Ramos

IEA Oriol Martorell

Recepcionado:19/02/26 Aceptado:08/05/26

Resumen

En la enseñanza de la danza académica, el progreso tiende a evaluarse por la mejora inmediata del rendimiento estético observable. Sin embargo, existe literatura sobre aprendizaje motor que advierte cómo las condiciones que optimizan el rendimiento durante la práctica no siempre favorecen el aprendizaje (cambios relativamente duraderos) ni su transferencia a nuevos contextos. Este trabajo analiza la posibilidad de que el rendimiento estético inmediato actúe como un “espejismo” de aprendizaje en el aula de danza académica.

Para ello, se articula el marco de las *constraints* (restricciones) aplicado al desarrollo y adquisición de la coordinación, destacando la interacción entre restricciones del organismo, el entorno y la tarea, y su relevancia para comprender la emergencia y estabilización de patrones coordinativos. A partir de una revisión narrativa y un análisis conceptual, se discuten restricciones típicas del contexto de danza académica (p. ej., alta guía externa, práctica en condiciones estables, retroalimentación visual continua) que podrían promover mejoras transitorias de rendimiento sin garantizar retención y transferencia. Finalmente, se proponen implicaciones pedagógicas para el diseño de tareas orientadas a un aprendizaje motor más robusto, mediante la manipulación deliberada de restricciones de tarea y entorno.

Palabras clave: danza académica; aprendizaje motor; rendimiento; retención y transferencia; restricciones.

Abstract

In classical ballet training, progress is often evaluated through immediate improvements in an observable aesthetic performance. However, research on motor learning highlights that practice conditions that enhance short-term performance do not necessarily promote learning (relatively permanent change) nor transfer to novel contexts. This paper examines whether immediate aesthetic performance in ballet instruction may function as a “learning illusion.”

The analysis integrates the constraints framework for the development and acquisition of coordination, emphasizing how movement patterns emerge from the interaction among organismic, environmental, and task constraints. Using a narrative review and conceptual analysis, the paper discusses common constraints in ballet classes (e.g., strong external guidance, stable practice contexts, continuous visual feedback) that may yield transient performance gains without ensuring retention and transfer. Finally, pedagogical implications are outlined, arguing for deliberate manipulation of task and environmental constraints to foster more robust motor learning beyond immediate aesthetic outcomes.

Keywords: classical ballet; motor learning; performance; retention and transfer; constraints.

Introducción

La enseñanza de la danza académica se desarrolla en un contexto particular en el que el aprendizaje se manifiesta de manera visible y corporal y donde el progreso tiende a evaluarse a partir de la calidad estética inmediata de la ejecución. En este trabajo, el término estético se emplea en un sentido operativo y técnico, referido a la calidad observable de la ejecución (limpieza y claridad del gesto, fluidez, control de asimetrías y organización dentro de ejes posturales y coordinativos esperados en la danza académica), y no a la expresividad, a un ideal corporal ni a unas idealizadas condiciones físicas del estudiante.

En este marco, resulta habitual que docentes y estudiantes interpreten la mejora observable en clase como un indicador directo de aprendizaje. Sin embargo, la literatura sobre aprendizaje motor advierte que aquello que se observa durante la práctica no siempre refleja cambios estables en la organización del movimiento. Desde una perspectiva clásica, es necesario distinguir entre rendimiento (*performance*), entendido como fluctuaciones temporales en la ejecución durante o inmediatamente después de la práctica, y aprendizaje (*learning*), definido como un cambio relativamente permanente que se manifiesta a través de la retención y la transferencia (Soderstrom & Bjork, 2015).

La literatura sobre pedagogía de la danza académica describe frecuentemente una clase organizada como fórmula estable (barra-centro-desplazamientos) y sustentada en repeticiones sistemáticas de movimientos (Lindblom, 2020; Vaganova, 1934/1969, como se citó en Lindblom, 2020). Además, se explicita una progresión por niveles y grados de dificultad, mientras que los manuales priorizan la ejecución correcta/incorrecta y dedican menor atención a cómo aprenden los estudiantes (Zeller, 2017). En este marco, la retroalimentación adopta frecuentemente la forma de “correcciones” inmediatas, esperándose que el alumno ajuste al instante lo señalado por el docente (Lindblom, 2020).

La revisión realizada por Soderstrom y Bjork (2015) muestra que las condiciones que optimizan el rendimiento durante la adquisición pueden generar una ilusión de aprendizaje, ya que no siempre favorecen la retención ni la transferencia a largo plazo. En algunos casos, incluso, la reducción de errores durante la práctica se asocia con un peor desempeño posterior cuando se retiran los apoyos. Trasladado al ámbito de la danza académica, esto plantea una cuestión pedagógica fundamental: hasta qué punto una ejecución estéticamente convincente al final de una clase refleja una reorganización profunda del control motor, o bien una adaptación transitoria a un conjunto muy específico de condiciones de práctica.

En el campo de la pedagogía y la medicina de la danza esta preocupación no es ajena: documentos de referencia para docentes han planteado recomendaciones sobre aprendizaje motor en danza, subrayando la importancia de la transferencia y problematizando supuestos tradicionales como el uso continuo del espejo o la transferencia automática de la barra al centro (Wilmerding y Krasnow, 2025).

Aunque el enfoque constraints-led se ha aplicado a la pedagogía de la danza (p. ej., Rodrigues, 2017), se ha atendido menos a la distinción rendimiento–aprendizaje del alumnado y al posible carácter ilusorio del rendimiento estético inmediato, que es el foco de este trabajo.

Para abordar esta problemática desde un marco explicativo del movimiento, resulta pertinente el enfoque de las restricciones propuesto por Newell (1986). Desde esta perspectiva, la coordinación motora no se concibe como la aplicación de un programa preestablecido, sino como un proceso de autoorganización que nace de la interacción entre restricciones del organismo, del entorno y de la tarea. Este modelo ha sido ampliamente utilizado para comprender la adquisición de habilidades motrices, destacando que los patrones coordinativos son sensibles a las condiciones bajo las cuales se practica y pueden estabilizarse de manera específica para un determinado contexto (Newell, 1986).

Aplicado a la danza académica, el enfoque de las restricciones permite interpretar la clase como un sistema complejo de restricciones altamente estructurado: el uso del espejo como fuente dominante de información visual, la barra como soporte, la homogeneidad del suelo, la organización espacial del aula, el tempo musical marcado y la repetición ritualizada de secuencias. Estas condiciones pueden canalizar rápidamente patrones coordinativos que resultan eficaces para cumplir con las demandas estéticas del momento, pero cuya estabilidad puede verse comprometida cuando dichas restricciones se modifican, por ejemplo, al retirar el espejo, variar el tempo, cambiar el espacio o introducir demandas expresivas diferentes. Investigaciones en enseñanza de la danza (Wilmerding y Krasnow, 2025) han señalado que el uso continuado del espejo puede mejorar la ejecución durante la práctica, pero no siempre favorece el desarrollo de la conciencia cinestésica ni la consolidación del aprendizaje motor.

Este planteamiento invita también a reconsiderar el papel tradicionalmente asignado a la repetición y a la minimización de la variabilidad en la enseñanza técnica. En enfoques clásicos del control motor, la variabilidad suele interpretarse como un error que debe ser reducido para estabilizar un patrón “correcto”. No obstante, trabajos previos sobre coordinación y regulación del movimiento han señalado que la variabilidad puede cumplir una función estructural en la adaptación y en la exploración de soluciones motoras (Bernstein, 1967). Desde esta óptica, la práctica excesivamente estable podría favorecer patrones rígidos, eficaces solo bajo condiciones muy específicas, pero poco adaptables a situaciones nuevas. Este argumento adquiere aún más relevancia en el contexto actual, donde los intérpretes transitan entre lenguajes y sistemas de creación heterogéneos, que modifican las demandas perceptivas, espaciales y expresivas de la acción. Por ello, el objetivo pedagógico no debería ser solo “limpiar” una ejecución en condiciones conocidas, sino fortalecer patrones coordinativos de base capaces de reorganizarse cuando cambian el contexto, el código estético o la lógica de composición.

A la luz de esto, el presente trabajo se plantea la siguiente pregunta:

¿Puede el rendimiento estético inmediato en danza académica actuar como un “espejismo” de aprendizaje, al estar favorecido por condiciones que optimizan la performance, pero no necesariamente la retención y la transferencia?

Para explorar esta cuestión, se integran dos marcos complementarios: la distinción entre aprendizaje y rendimiento, que alerta sobre interpretaciones erróneas del progreso observable

(Soderstrom y Bjork, 2015), y el enfoque de las restricciones, que ofrece un lenguaje teórico para analizar cómo el diseño de la tarea y del entorno puede canalizar, y en ocasiones limitar, la adquisición de patrones coordinativos robustos (Newell, 1986). Desde esta integración, el artículo propone una lectura aplicada orientada a afinar los criterios con los que se interpreta el aprendizaje en la enseñanza de la danza académica.

A partir de aquí, se hace necesario un análisis que permita reinterpretar el rendimiento estético observable a la luz de modelos contemporáneos del aprendizaje motor, lo que conduce a los objetivos del presente trabajo. Sin tratar de plantear una modificación global del sistema de la danza académica, sino una reconsideración de cómo se programan las tareas y de qué entendemos por progreso, para distinguir la mejora estética inmediata de un aprendizaje motor verdaderamente funcional.

Objetivos

En coherencia con el planteamiento teórico expuesto y desde una perspectiva interpretativa, el presente trabajo se propone como objetivo general:

Analizar si el rendimiento estético inmediato observado en la enseñanza de la danza académica puede constituir un “espejismo” de aprendizaje motor, a la luz del enfoque de las restricciones y de la distinción entre aprendizaje y rendimiento.

Y como objetivos específicos:

1. Examinar el enfoque de las restricciones, incluyendo el papel funcional de la variabilidad, como marco para comprender la emergencia y estabilización de patrones coordinativos en la danza académica.
2. Discutir la distinción aprendizaje–rendimiento y su relevancia para interpretar el progreso observable en el aula de danza académica.
3. Explorar posibles implicaciones pedagógicas del diseño de tareas en danza académica en relación con un aprendizaje motor durable y transferible, más allá del rendimiento estético inmediato.

Estos objetivos orientan un abordaje teórico–interpretativo que se concreta en la metodología descrita a continuación.

Metodología

Dado el carácter conceptual del problema planteado, el estudio adopta un enfoque metodológico acorde con su naturaleza interpretativa.

Así, el presente trabajo utiliza un enfoque de ensayo teórico–interpretativo basado en lectura analítica y contraste de marcos conceptuales provenientes del aprendizaje motor y la teoría de la coordinación. La selección de fuentes se realizó mediante un criterio intencional orientado a reunir textos con alta influencia y pertinencia para el problema planteado. Se priorizaron:

- a) Obras y capítulos fundacionales sobre coordinación y restricciones, especialmente aquellos que conceptualizan la creación de patrones coordinativos a partir de la interacción entre restricciones del organismo, el entorno y la tarea.
- b) Revisiones integradoras sobre la distinción entre aprendizaje y rendimiento, con énfasis en retención y transferencia como indicadores de aprendizaje durable.
- c) Aportes clásicos sobre coordinación y regulación del movimiento que respaldan una comprensión sistémica del control motor.

El contexto de la clase de danza académica se describe a partir de rasgos pedagógicos ampliamente reconocidos en la práctica profesional, con el fin de situar la discusión teórica, sin pretensión de exhaustividad ni validación empírica específica.

El procedimiento de análisis se desarrolló en tres etapas:

1. Delimitación conceptual de términos clave (rendimiento, aprendizaje, retención, transferencia y restricciones).
2. Interpretación del contexto de la clase de danza académica como un sistema de restricciones específicas (p. ej., retroalimentación visual continuo mediante espejo, corrección inmediata, estabilidad del entorno y estructura ritualizada de práctica).
3. Síntesis argumental para responder la pregunta sobre el posible “espejismo” del rendimiento estético, derivando implicaciones pedagógicas en forma de orientaciones conceptuales para el diseño de tareas.

Dado su carácter interpretativo, este trabajo no persigue exhaustividad sistemática ni pretende establecer relaciones causales empíricas; sus aportes deben entenderse como una propuesta de lectura conceptual sustentada en la coherencia del argumento y su fundamentación teórica.

Las implicaciones pedagógicas derivadas no se presentan como propuestas prescriptivas, sino como criterios conceptuales para orientar el diseño de tareas y la interpretación del aprendizaje en contextos reales de enseñanza de la danza académica.

A partir de este procedimiento analítico, se derivan una serie de resultados de carácter conceptual que se presentan a continuación.

Resultados/Discusión

Al tratarse de un ensayo teórico–interpretativo, el objetivo no es demostrar empíricamente la hipótesis planteada, sino construir una lectura plausible y útil para la práctica docente a partir de marcos consolidados. Por ello, se han priorizado fuentes influyentes; no obstante, se reconoce que otras aproximaciones (p. ej., enfoques centrados en aprendizaje observacional, teoría ecológica ampliada o estudios etnográficos de aula) podrían complementar o matizar esta lectura. A partir del análisis de la literatura, la discusión se organiza en cuatro ejes vinculados a los objetivos específicos del estudio.

Restricciones y Patrones Coordinativos en la Danza Académica

El enfoque de restricciones propone que la coordinación motora emerge de la interacción entre las restricciones del organismo, el entorno y la tarea. En danza académica, estas restricciones incluyen factores estructurales del bailarín (flexibilidad, fuerza, dimensiones corporales), las condiciones ambientales (suelo, espejos, música) y restricciones de la tarea, como la configuración del ejercicio (construcción de la combinación, orden de entrepasos, transiciones, direcciones y tempo) y los criterios del estilo que definen el objetivo de la acción (p. ej., alineación, rotación externa, verticalidad, colocación y direccionalidad de las líneas). Según Newell (1986), los patrones coordinativos característicos de un movimiento se estabilizan como atractores autoorganizados bajo ese conjunto de restricciones.

Button *et al* (2008) señalan un énfasis excesivo histórico en cambios de rendimiento sin suficiente análisis de propiedades dinámicas del cambio coordinativo, y que muchos estudios son de periodos cortos, por lo que pueden reflejar efectos transitorios más que consecuencias permanentes del aprendizaje.

En línea con esta lectura, Wilmerding y Krasnow (2025) advierten que el espejo puede ofrecer información visual distorsionada (bidimensional), lo que potencialmente reduce la conciencia cinestésica y el aprendizaje; además, su uso constante podría afectar negativamente la autoestima en bailarines jóvenes. De forma complementaria, el mismo documento cuestiona la asunción pedagógica de que lo practicado en la barra se transfiere automáticamente al centro, señalando evidencias de diferencias en demandas musculares que pueden limitar esa transferencia e incluso generar efectos no deseados.

En este sentido, las demandas estéticas de la danza académica (por ejemplo, posturas exactas o líneas corporales estándares) actúan como restricciones de tarea que canalizan el movimiento hacia soluciones motoras particulares. Así, lo que aparenta ser “dominio” de una figura puede ser simplemente la cristalización de un patrón rígido impuesto por la interacción de restricciones dominantes (Newell, 1986). Esta lectura sugiere interpretar la enseñanza clásica no como la mera transmisión de una forma fija, sino como un proceso dinámico donde el bailarín explora y refina patrones en respuesta a múltiples restricciones.

La guía y la retroalimentación constantes pueden mejorar la ejecución inmediata pero limitar la internalización del control motor, por lo que reducir la frecuencia de la retroalimentación e introducir dificultades deseables suele empeorar ligeramente el rendimiento en práctica pero mejorar la retención del aprendizaje (Soderstrom & Bjork, 2015).

Desde esta perspectiva, una mejora estética observable puede reflejar la estabilización de un patrón coordinativo eficaz para ese conjunto específico de restricciones (por ejemplo, con espejo, con apoyos posturales, con tempo constante y corrección inmediata), sin que ello garantice retención y transferencia cuando se retiran apoyos o se modifican condiciones (sin espejo, en el centro, con variación de tempo u orientaciones espaciales). En consecuencia, la calidad estética inmediata puede expresar no tanto un aprendizaje robusto, como un ajuste transitorio a un contexto de práctica altamente estable.

Variabilidad Motora y Regulación del Movimiento (Bernstein, 1967)

Bernstein (1967) enfatizó que el aprendizaje de un movimiento implica gestionar los múltiples grados de libertad del cuerpo. En las etapas iniciales, el aprendiz tiende a “congelar” articulaciones (restringir grados de libertad) para simplificar el control, y gradualmente va

“liberándolos” conforme progresa la práctica. Este proceso de *congelación-liberación* permite explorar variaciones funcionales: la variabilidad de movimiento no es simplemente “error”, sino un medio para encontrar soluciones más adaptativas. En un contexto clásico donde a veces se exige la repetición exacta de una forma estética, la perspectiva de Bernstein invita a reconocer que las desviaciones o ajustes iniciales son parte natural del aprendizaje motor.

En otras palabras, la estabilidad coordinativa verdadera se alcanza cuando el bailarín, más que copiar pasivamente una postura ideal, integra variaciones adaptativas de sus segmentos corporales. Esto implica que, durante la enseñanza, la observación de cierto grado de variabilidad puede ser positiva, reflejando un proceso de búsqueda de solución motora que eventualmente llevará a una coordinación más sólida (Bernstein, 1967).

Desde esta óptica, la reducción temprana de la variabilidad, frecuente en contextos donde se prioriza la forma estética, puede generar ejecuciones visualmente “limpias” que simulan estabilidad coordinativa, cuando en realidad el sistema aún no ha consolidado un patrón adaptable, reforzando así la ilusión de dominio técnico. Se entiende así que un patrón puede verse estable sin ser aprendido: se confirma como aprendizaje cuando se sostiene y se adapta al cambiar el contexto.

Aprendizaje vs. Rendimiento en el Aula de Danza Académica: el “Espejismo” Estético

La clásica distinción entre aprendizaje y rendimiento es clave para interpretar el progreso observable en clases de danza académica. Soderstrom y Bjork (2015) advierten que las mejoras inmediatas en el desempeño no son necesariamente un índice fiable de aprendizaje duradero. Es posible que la práctica repetitiva de una combinación aumente la claridad aparente de un paso en un ensayo, pero esa mejora puede no consolidarse a largo plazo.

Explicado de otro modo, el progreso técnico visible puede ser en parte un *espejismo*: se trata de un desempeño temporalmente óptimo que no garantiza retención o transferencia de habilidad. Este trabajo cuestiona la tendencia educativa clásica de enfocarse sólo en la ejecución perfecta en el momento, subrayando que una actuación impecable en clase podría sobreestimar hasta qué punto se ha logrado un aprendizaje genuino (Soderstrom & Bjork, 2015).

En el aula de danza académica, entonces, es importante diferenciar entre la calidad estética del rendimiento inmediato y los indicios de aprendizaje profundo, para no confundir la ejecución correcta momentánea con un dominio estable del patrón motor.

Asimismo, la progresión técnica se explicita mediante niveles y grados de dificultad, estableciendo indicadores de progreso dentro del propio sistema (Zeller, 2017). En este marco, la retroalimentación aparece frecuentemente como “correcciones” inmediatas, esperándose que el alumno ajuste de forma instantánea lo señalado por el docente (Lindblom, 2020).

En términos pedagógicos, esto implica que la corrección inmediata, la repetición bajo condiciones estables o la ejecución estéticamente convincente al final de una clase no constituyen por sí mismas evidencias de aprendizaje, si no se acompañan de señales de retención y transferencia del patrón coordinativo a contextos modificados. En danza académica, estas transferencias pueden manifestarse, por ejemplo, en la capacidad de sostener un patrón más allá de una combinación concreta, de trasladarlo de la barra al centro, de adaptarlo a cambios de tempo, espacio o exigencias expresivas, o de recuperarlo tras interrupciones temporales.

También, se ha señalado que los manuales tienden a privilegiar la distinción entre ejecución correcta/incorrecta y dedican menor atención a los procesos mediante los cuales los estudiantes aprenden (Zeller, 2017). En conjunto, estas características describen un tipo de dispositivo pedagógico ampliamente extendido que favorece la optimización del rendimiento observable dentro de condiciones conocidas, lo que refuerza la necesidad de distinguir entre mejora inmediata y aprendizaje durable.

Implicaciones Pedagógicas: Diseño de Tareas Para un Aprendizaje Durable y Transferible

En un marco donde el error tiende a tratarse como objeto de corrección inmediata (Lindblom, 2020) y la literatura técnica enfatiza la ejecución correcta/incorrecta (Zeller, 2017), resulta pertinente reconsiderar el papel de la variabilidad durante la práctica. Desde perspectivas de coordinación, la variabilidad no necesariamente representa un fallo, sino que puede formar parte de la exploración de soluciones motoras más adaptativas (Bernstein, 1967).

Estos hallazgos sugieren reorientar el diseño pedagógico más allá de únicamente una forma estética: manipular intencionalmente las restricciones de la tarea y el entorno puede enriquecer el aprendizaje motor. Por ejemplo, variar condiciones de práctica (ritmo musical, tipo de suelo, presencia de espejos u otros estudiantes) introduce cambios en las restricciones de la tarea que obligan al bailarín a adaptar sus patrones coordinativos. Esta variación fomenta la exploración activa de soluciones motrices alternativas, fortaleciendo la flexibilidad funcional del movimiento.

Además, siguiendo a Soderstrom y Bjork (2015), alternar ejercicios con descansos breves o intercalar actividades más desafiantes (principios de “dificultades deseables”) puede desacoplar el aprendizaje del desempeño inmediato, favoreciendo la retención a largo plazo. En conjunto, una pedagogía de danza académica informada por estas teorías enfatizaría tareas representativas y variadas que promuevan el dominio motor generalizable, en lugar de enfocarse sólo en la repetición exacta de una forma estética. De este modo se evitaría el “espejismo” del rendimiento, avanzando hacia un aprendizaje motriz más auténtico, durable y transferible a nuevas situaciones, tal como indican Newell (1986) y Soderstrom y Bjork (2015).

Estas propuestas pueden concretarse mediante decisiones de diseño de práctica ampliamente discutidas en teoría del aprendizaje motor:

- a) La organización de la práctica, donde el trabajo bloqueado suele mejorar el rendimiento durante la adquisición, pero la práctica aleatoria/intercalada beneficia retención y transferencia.
- b) El uso de instrucciones y retroalimentación, cuya frecuencia se recomienda reducir progresivamente para favorecer autorregulación sensorial, priorizando consignas de foco externo o analogías.
- c) El uso de demostraciones, que pueden aumentar consistencia durante la práctica, pero no deberían confundirse con el logro del objetivo, especialmente en tareas dominadas por el proceso técnico (Button *et al*, 2008).

Desde la pedagogía de la danza académica contemporánea, también se ha propuesto que introducir márgenes de imprecisión, elección e incluso estrategias a través de la improvisación, puede desplazar la clase de una lógica de “certeza fija” hacia una práctica más curiosa y artística, donde el bailarín aprende a resolver problemas bajo restricciones variables (Warburton, 2025).

A modo ilustrativo, la manipulación de restricciones podría concretarse en decisiones pedagógicas simples, por ejemplo:

- a) Alternar ejecuciones con y sin espejo, dentro de una misma combinación.
- b) Trabajar el mismo ejercicio de la barra en el centro.
- c) Variar el tempo musical y/o la orientación espacial de un mismo material técnico.
- d) Introducir breves secuencias sin corrección inmediata para favorecer la autorregulación sensorial.

Estas orientaciones no constituyen una propuesta de intervención cerrada, sino un marco conceptual que invita a repensar la práctica docente desde criterios de aprendizaje durable y transferible. En este marco, lo “cualitativo” no se refiere al volumen de ejercicios o repeticiones, sino al diseño de las condiciones (restricciones de tarea y entorno) que guían la organización del movimiento.

Así, la dificultad de una clase no reside tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo: el orden de los entresijos, las transiciones y los cambios de tempo u orientación pueden convertir una misma técnica en una oportunidad real de aprendizaje funcional. En consecuencia, las variaciones propuestas no buscan dificultar cuantitativamente el aprendizaje, sino desacoplarlo del rendimiento inmediato y favorecer patrones más adaptables.

Conclusiones

El análisis desarrollado sugiere que el rendimiento estético inmediato observado en la enseñanza de la danza académica no puede interpretarse automáticamente como aprendizaje motor.

La distinción entre rendimiento y aprendizaje indica que mejoras visibles durante la práctica pueden reflejar adaptaciones transitorias al contexto, sin garantizar cambios relativamente duraderos ni transferencia a situaciones nuevas (Soderstrom & Bjork, 2015). Desde esta perspectiva, la ejecución “correcta” o estéticamente convincente al final de una clase puede constituir, en determinados casos, un espejismo de aprendizaje, especialmente cuando se apoya en condiciones que optimizan la performance inmediata. En este sentido, el “espejismo” del rendimiento estético no constituye un problema técnico aislado, sino un problema interpretativo: confundir esa calidad visible con la profundidad del aprendizaje motor.

El enfoque de las restricciones proporciona un marco conceptual útil para comprender este fenómeno, al explicar que los patrones coordinativos emergen de la interacción entre restricciones del organismo, el entorno y la tarea (Newell, 1986). En la danza académica, la estabilidad del contexto de práctica, el uso del espejo, la estructura ritualizada de la clase, la corrección constante y las demandas estéticas precisas, pueden canalizar soluciones coordinativas eficaces para ese entorno específico, pero potencialmente frágiles cuando dichas restricciones se modifican. Esta lectura permite reinterpretar el progreso observable no solo como una mejora técnica, sino como la estabilización de un patrón dependiente de un conjunto particular de condiciones.

Asimismo, los aportes clásicos sobre coordinación y regulación del movimiento subrayan que la variabilidad cumple un papel funcional en el aprendizaje motor, al permitir la exploración y ajuste de los múltiples grados de libertad del sistema (Bernstein, 1967). Conviene matizar que no toda variabilidad es funcional: no se trata de introducir variación indiscriminada, sino de diseñar cambios representativos que obliguen a reorganizar el patrón sin perder el propósito técnico. Desde este punto de vista, una práctica excesivamente estable y orientada a minimizar desviaciones podría favorecer patrones rígidos, mientras que la variación controlada de tareas y entornos podría contribuir a una coordinación más adaptable y robusta.

En conjunto, estas consideraciones apuntan a la conveniencia de ampliar los criterios pedagógicos con los que se programa y evalúa el aprendizaje en la enseñanza de la danza académica. Más allá del resultado estético inmediato, indicadores como la retención, la transferencia y la capacidad de adaptación del patrón coordinativo ofrecen una visión más profunda del aprendizaje motor. Sin proponer una intervención específica, el presente trabajo sugiere que el diseño de tareas que manipule de forma deliberada las restricciones de tarea y entorno podría favorecer procesos de aprendizaje más durables y transferibles.

Este análisis tiene un carácter conceptual e interpretativo, por lo que estas conclusiones no deben entenderse como evidencia empírica directa. Futuras investigaciones, de carácter observacional o aplicado, podrían contrastar estas hipótesis en contextos reales de enseñanza de la danza, contribuyendo a integrar de manera más sistemática los marcos del aprendizaje motor en la pedagogía de la danza académica. En particular, sería pertinente contrastar estos supuestos en aula mediante intervenciones breves de diseño de tareas (p. ej., variación de tempo/orientación, uso intermitente de espejo) y su efecto en retención y transferencia.

En el marco de la pedagogía contemporánea, esta lectura del aprendizaje en la danza académica, a través de conceptos como restricciones, transferencia y el papel funcional del error, puede dialogar con enfoques que enfatizan la autorregulación y la construcción activa del aprendizaje. En este sentido, la formación técnica puede entenderse no solo como reproducción de formas, sino como desarrollo de criterios para adaptar, sostener y transferir lo aprendido. Estas conexiones abren un campo de investigación pedagógica aún poco explorado en danza académica.

Además, cabe matizar que este trabajo no cuestiona el valor estético ni la tradición técnica de la danza académica, sino que propone ampliar los marcos desde los que se interpreta el

aprendizaje motor en su enseñanza. En consecuencia, no se trata de abandonar los códigos de la danza académica, sino de programarlos de manera que la calidad estética no dependa del contexto inmediato, sino de patrones coordinativos capaces de sostenerse cuando el alumno se enfrenta a lo inesperado.

A la luz de lo desarrollado, también puede repensarse la lógica con la que se interpreta la progresión en la clase tradicional, donde a menudo parece medirse por una dificultad visible: de lo sencillo a lo complejo, de lo básico a lo virtuoso. Sin embargo, cabe preguntarse si el avance no ocurre también en otro lugar, menos evidente. Quizá progresar sea sostener mejor una ejecución, jerarquizar demandas simultáneas, reorganizarse cuando algo falla y mantener claridad cuando el contexto cambia. Puede que la competencia no crezca solo cuando el paso se complica, sino cuando el cuerpo logra hacer viajar lo que ya sabe: un mismo material, sin cambiar de forma, se vuelve más exigente con más continuidad, direcciones, menos apoyo o más riesgo. Ahí la dificultad no siempre está en el paso, sino en la organización interna que lo sostiene: avanzar no sería hacer más, sino hacer con más criterio, y permitir que lo aprendido permanezca cuando todo alrededor cambia.

Referencias Bibliográficas

- Bernstein, N. A. (1967). *The co-ordination and regulation of movements*. Pergamon Press.
- Button, C., Davids, K. y Bennett, S. (2008). *Dynamics of Skill Acquisition*. Human Kinetics.
- Lindblom, E. (2020). *Rethinking classical ballet pedagogy: Examining advancements that integrate a modern approach* (Master's thesis, University of Northern Colorado).
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. *Motor development in children: Aspects of coordination and control* (pp. 341–360). Martinus Nijhoff.
- Rodrigues, J. H. P. (2017). *The acquisition of pedagogical expertise in dance: A constraints-led approach* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology). Queensland University of Technology. <https://doi.org/10.5204/thesis.eprints.104817>
- Soderstrom, N. C., y Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176–199. <https://doi.org/10.1177/1745691615569000>
- Warburton, E. C. (2025). Recentring Ballet for Twenty-First-Century Dance Education. *Dance*

Education in Practice, 11(1), 7–13. <https://doi.org/10.1080/23734833.2024.2434426>

Wilmerding, V., y Krasnow, D. Motor Learning and Teaching Dance . *International Association for Dance Medicine & Science*.

Zeller, J. (2017). Reflective practice in the ballet class: Bringing progressive pedagogy to the classical tradition. *Journal of Dance Education*, 17(3), 99–105. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1326052>